



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL LA RIOJA

El Uso de la Plataforma Virtual (INFoD) en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, entre docentes y estudiantes del Instituto de Formación Docente “Inspector Albino Sánchez Barros”.

Instituto Nacional de Formación Docente

AUTORAS

Prof. Claudia Patricia del Valle Luna
Prof. María del Carmen Vall
Prof. Yohana Nicolasa Fuentes

DIRECTOR DE TESIS

Lic. Alfredo Teper Ortiz

2023

Dedicatoria

Claudia:

A mis hijos Julián y Juan, gracias por la comprensión y el tiempo, los amo. A mi madre Elba por ser un ejemplo de fortaleza. A mis hermanos Alicia, Alberto, Carlos y Leopoldo por el apoyo, y a mi madre espiritual Rosa por mostrarme el camino de la superación. A mis amigos por mí ausencia y a todas aquellas personas que son importantes para mí, gracias por estar en mí vida.

Carmen:

A mis hijas Ailin y Xiomara. A mi esposo José Luis por apoyarme en cada paso que di y brindarme su amor incondicional. Los amo.

Yohana:

A mis padres Marta y Jorge por el ejemplo que me dan día a día y su acompañamiento de paciencia y amor. A mis hermanos Luis y Luciana que son los pilares de mi vida y a mi pareja Rubén por su amor y paciencia constante para seguir adelante acompañándome siempre.

Agradecimiento

Deseamos agradecer, en primer lugar, a nuestro director de tesis Lic. Alfredo Teper, por su profesionalismo y también por sus múltiples palabras de aliento, especialmente en aquellos momentos que más lo necesitábamos.

A nuestra codirectora de tesis Magister Belén Toledo, por su asesoramiento al inicio de nuestro trabajo de investigación.

Un reconocimiento especial a los directivos, bedeles, profesores y estudiantes del ISFD “Albino Sánchez Barros” de la provincia de La Rioja Capital, por ser partícipes de esta hermosa experiencia.

Deseamos honrar con nuestro agradecimiento a la Universidad Tecnológica Nacional “UTN”, Facultad Regional de La Rioja por brindarnos la posibilidad de seguir formándonos mediante la Licenciatura en Tecnología Educativa; al coordinador de la carrera y a sus respectivos docentes, por su calidad humana, en tiempos difíciles como lo fue el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio).

Y muy especialmente a nuestras familias por su comprensión, apoyo y entendimiento de este trabajo de investigación.

Resumen

La presente investigación se sitúa en el área de estudios de tecnología educativa, centrandose su atención en el uso de las plataformas virtuales (campus virtual INFoD), en el Instituto de Formación Superior Docente de La Rioja. De esta manera, en este artículo se proponen objetivos y temáticas de estudio en relación al proceso enseñanza aprendizaje entre docentes y estudiantes del ISFD Albino Sánchez Barros. Se observará el uso de TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en la era digital, particularmente durante el período de pandemia COVID-19.

Palabras claves:

INFoD - Enseñanza/Aprendizaje - Competencias digitales – Docente TIC - ASPO.

Índice

Dedicatoria.....	1
Agradecimiento.....	2
Resumen.....	3
Índice.....	4
Introducción.....	9
Capítulo I: Planteamiento del Problema de Investigación.....	11
1.1. Formulación del Problema.....	11
1.2. Objetivos.....	11
1.2.1. Objetivo General.....	11
1.2.2. Objetivos Específicos.....	12
Capítulo II: Antecedentes de la Investigación.....	13
2.1. Antecedentes Nacionales.....	14
2.2. Antecedentes Internacional.....	16
Capítulo III: Marco Teórico. Educación en Tiempos de Pandemia.....	18
3.1. Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia (Entre la Emergencia, el Compromiso y la Espera).....	19
3.1.1. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”.....	19
3.1.2. El estado del sistema escolar.....	21
3.1.3. Las vicisitudes del Progreso.....	22
3.1.2. Educación y destrucción creativa en el capitalismo post pandemia.	22
3.1.2.1. Escuelas cerradas y desigualdades.....	22
3.1.3. La escuela frente a la pandemia, Entre la defensa del común y la búsqueda de alternativas. (Nicolás Arata).....	24
3.1.4. Educación escolar Post Pandemia. Notas Sociológicas (Emilio Fangani).....	25
3.1.4.1. La Catástrofe como oportunidad... relativa.....	25
3.1.4.2. Datos mínimos del nuevo escenario social y cultural/ contemporáneo.....	26

3.1.5. Educación y Tecnologías. Adentro de la caja (Esteban Magnani)	27
3.2. Aproximaciones: Sistemas, Niveles, Desigualdades	30
3.2.1. Interrupción y exoesqueleto. La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: el uso Alemán (Marcelo Caruso)	30
3.2.1.1. Interrupción no es finalización.....	30
3.2.2. La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la Política educativa (Alejandra Cardini y Vanesa D`Alexandre).....	32
3.2.2.1. Respuestas educativas para educar sin presencialidad.....	32
3.2.2.2. Desafíos de Políticas educativas en la nueva presencialidad.....	35
3.2.3. Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente (Ana Pereyra).....	36
3.2.3.1. El aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la suspensión de las clases presenciales	36
3.2.3.2. Las Prácticas Pedagógicas en distintos circuitos socio técnicas	38
3.2.3.3. Algunas reflexiones sobre las prácticas educativas en tiempos de pandemia	40
3.2.3.4. La formación docente en la post pandemia.....	41
3.2.4. Emergencia y Pedagogía: la cuarentena en los Institutos de formación docente (Alejandra Birgin).....	41
3.2.4.1. El derecho a la educación superior: la matrícula crece.....	42
3.2.4.2. Lo que nadie podía imaginar: arranca el año con pandemia y aislamiento obligatorio	42
3.2.4.3. El ASPO y las condiciones de vida: iniciativas institucionales y gastos.....	42
3.3. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en educación.....	44
3.3.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	44
3.3.2. Las Tic en la Agenda Argentina	45
3.3.3. Los docentes frente a las TIC.....	45
3.3.4. Los estudiantes y las TIC	46
3.3.5. Tipos de TIC utilizadas en educación	46
3.3.6. TIC y educación en Pandemia	47
3.4. La comunicación en el ámbito educativo.....	48
3.4.1. La comunicación como categoría	48
3.4.2. Sistema de comunicación.....	48

3.4.3. Características de los Sistemas de comunicación	48
3.4.4. TIC y Comunicación.....	49
3.5. Leyes de educación en Argentina	49
3.5.1. Ley de Educación Nacional 26.206	49
3.5.2. Ley de Educación Provincial 8.678	50
3.6. Planes educativos en Argentina	50
3.6.1. Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED	50
3.6.2. Plan Aprender Conectados.....	52
3.7. Plataformas virtuales	54
3.7.1. Metodologías de las Plataformas virtuales	55
INFOD	56
3.8. Campus virtual INFoD (Instituto Nacional Formación Docente).....	56
3.8.1. El ASPO y las condiciones de vida: iniciativas institucionales y gastos de cuidados... 56	
3.8.2. Herramientas del campus virtual INFoD	57
TEORÍA DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL: CONECTIVISMO	62
3.9.1. Teorías de aprendizaje	62
3.9.2. Comienzos y características del conectivismo.....	63
3.9.3 Aprendizaje ubicuo, ¿de qué se trata?	63
3.9.3 Red, Interacción y Aprendizaje.....	64
3.9.4 Aprendizaje Ubicuo	67
4.0. Capacitación docente	70
4.1. Sobre la capacitación docente	70
Capítulo IV: Metodología	73
4.1. Metodología	74
4.2. Hipótesis	74
4.3. Diseño	74
4.4. Tipo de Investigación.....	74
4.5. Naturaleza de Investigación.....	75
A. Universo	75
B. Población.....	75
C. Muestra.....	75

4.6. Técnicas e Instrumento de recolección de datos.....	75
4.7. Operacionalización de variables	77
Capítulo V: Análisis de datos.....	80
5.1. Análisis de las encuestas a estudiantes Tablas y gráficos.....	81
5.2. Análisis y Conclusión a los encuestados de los estudiantes	94
5.2.1. Entrevista y Recolección de datos	94
5.2.2. Informe de Entrevista a grupo Directivos.....	94
5.2.3. Informe a Entrevista Docentes.....	96
5.2.3. Informe a Entrevista a Técnicos	98
Capítulo VI: Conclusión.....	100
6.1. Conclusión	101
6.2. Propuesta de Intervención.....	103
6.3. Referencias.....	106
6.4. Anexo.....	116
Encuesta	117
Entrevista	120

Introducción

La siguiente investigación se sitúa en el Instituto de Formación Docente “Inspector Albino Sánchez Barros”, establecimiento riojano de Nivel Superior. Particularmente, se reflexionará en torno al uso de la Plataforma Virtual (INFoD) en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje entre docentes y estudiantes, durante el periodo de pandemia COVID-19.

Este Instituto lleva a cabo la formación superior de docentes para la enseñanza secundaria, desarrollando sus actividades desde el año 1959, según Resolución Ministerial de la Nación. De este modo, surgió como un espacio de Formación de Profesores para la Enseñanza Media anexo a la Escuela Normal “Dr. Pedro Ignacio de Castro Barros”. En la actualidad, el Instituto Albino Sánchez Barros depende de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja.

Observando este Instituto en particular, se indagará en los efectos que la implementación de TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) tuvo en el proceso de Enseñanza Aprendizaje entre docentes y estudiantes durante el periodo de pandemia en 2020.

Se sitúa la problemática en la era digital, ya que desde la década del 90 la era de la información abrió paso a la transformación profunda de los espacios de enseñanza. La educación se configura como una red, superando los entornos físicos del aula y abriendo paso a la implementación de las TIC. Es así como, en las instituciones de enseñanza, la tecnología en este caso, la plataforma virtual (INFoD) pasa de ser solo herramienta de transmisión de información para convertirse en un medio de interacción entre personas.

Las TIC son aquellas herramientas tecnológicas que influyen en la comunicación entre docentes y estudiantes porque giran de manera interconexiónada desde el nivel material o digital (herramientas tales como la página web, dispositivos móviles, etc.) hasta el nivel de telecomunicaciones e intercambio educativo. Es de interés observar cómo el uso de servidores en línea y plataformas virtuales influyeron en el proceso Enseñanza Aprendizaje entre docentes y estudiantes de 1° año de las diferentes carreras del Instituto Superior de Formación Docente “Inspector Albino Sánchez Barros”.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el objetivo de esta investigación se formula en razón de identificar y distinguir la Plataforma Virtual (INFoD) y su uso en docentes y alumnos de primer año de las distintas carreras de profesorados durante el ASPO (Aislamiento Social,

Preventivo y Obligatorio), entendiendo al Instituto como primordial en la formación de futuros profesionales.



CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema de Investigación

Planteamiento del Problema de Investigación

1.1. Preguntas de Investigación

De acuerdo a la fundamentación planteada para arribar al problema de investigación que realizamos, se detallan a continuación las preguntas:

- ¿Las plataformas virtuales sirvieron para conectar?
- ¿Qué influencia tuvieron las TIC, como herramienta en la pandemia?
- ¿La enseñanza en los profesorados pudo continuar durante el ASPO?
- ¿La plataforma INFoD cumplió los objetivos como herramienta virtual en la pandemia?
- ¿Las TIC como proceso de enseñanza y aprendizaje sirvieron como recurso en el tiempo de pandemia?
- ¿El personal docente terciario se encontraba capacitado en el uso de las TIC?

1.2. Formulación del Problema

¿De qué manera favorece el “Uso de las TIC (Plataforma virtual: INFoD), en la continuidad del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje entre docentes y estudiantes de 1° año de las diferentes carreras del Instituto Superior de Formación Docente “Inspector Albino Sánchez Barros” de la Ciudad Capital de La Rioja durante el ASPO (2020, 2021) ?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar de qué manera el uso de la Plataforma Virtual INFoD sirvió como instrumento favorecedor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, en el 1° año de las diferentes carreras en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) “Inspector Albino Sánchez Barros” de la Ciudad Capital de La Rioja durante el ASPO (2020,2021).

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar las principales ventajas en la comunicación entre estudiantes y docentes a través de la Plataforma Virtual INFoD.

Distinguir los diferentes recursos que proporciona la Plataforma Virtual INFoD que favorecieron el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, durante el ASPO (2020,2021).



CAPÍTULO II

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes de la Investigación

2.1. Antecedentes Nacionales

Monzón María, autora argentina, realizó en 2016 una investigación que sitúa hoy esta problemática, la cual se titula *El aula virtual en la enseñanza de la historia en el nivel superior: potencialidades y tensiones*. Así, con el objetivo de socializar reflexiones críticas sobre el uso del aula virtual en la enseñanza de la historia en el nivel superior, este texto ayuda a comprender mejor la relación entre el proceso enseñanza aprendizaje y el uso de plataformas virtuales. Las reflexiones de Monzón se sitúan en un estudio de un caso del profesorado de Educación primaria e inicial del Instituto de Educación Superior N° 64 de la ciudad de Santo Tomé, provincia de Santa Fe.

En el año 2015 se implementó un aula virtual para la materia Historia Argentina y Latinoamericana, que se dictó para 1° Año del Profesorado de Educación Primaria y el Profesorado de Educación Inicial. Esta plataforma online se creó como respuesta a dificultades estudiantiles que en los últimos años generó gran cantidad de recursantes. Algunas de las dificultades estudiantiles fueron: la interpretación de textos historiográficos, la utilización de conceptos, la producción de explicaciones o en la ubicación temporal de procesos históricos.

A nivel institucional, la autora narra cómo se decidió implementar el uso de un aula virtual como complemento de la clase presencial. Es así como ante la gran cantidad de alumnos y la dificultad de realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje, se eligió la plataforma online para los alumnos recusantes. Desde una perspectiva de inclusión, el aula virtual pretendió integrar a estos estudiantes, acompañando su proceso de formación y procurando abrir una instancia de apoyo para facilitar la apropiación de los contenidos. El aula virtual, como canal alternativo de comunicación e intercambio permanente entre docentes y alumnos, permitió el acceso de los estudiantes al material bibliográfico y actividades, logrando así un seguimiento más cercano de cada trayectoria académica en particular.

En relación al objeto de la presente investigación, (analizar de qué manera el uso de la Plataforma Virtual INFoD sirvió como instrumento favorecedor en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje) se observa cómo el Instituto N° 64 de Santo Tomé está enmarcado en los nodos de la red virtual del INFoD. De este modo, es posible la materialización de propuestas didácticas en soportes virtuales que no habían encontrado un escenario favorable para su

concreción, pese a su conocido y reconocido valor formativo desde hace ya más de cuatro décadas. Es importante observar cómo en este estudio de caso, estudiantes y docentes del Instituto lograron comenzar a transitar el camino de la *alfabetización digital*. Esto fue posible a partir de micro proyectos realizados a través de los cuales se socializaron conocimientos disciplinares y tecnológicos, se debatieron ideas en torno a los mismos y se elaboraron propuestas de enseñanza para mejorar las propuestas educativas en la institución.

En el marco de las propuestas virtuales para la alfabetización, existen diferentes modelos. En primera instancia, hay un modelo que centra su atención en el uso de la herramienta tecnológica, pensada más como un fin en sí mismo que como un medio. Dentro de este modelo, el profesor es un simple proveedor de contenidos y el estudiante un mero receptor de la información. En segunda instancia, hay un modelo que hace eje en la figura del docente, con tendencia a reproducir formatos presenciales clásicos basados en la exposición del profesor con escasa interacción (ejemplo, videoconferencia). Por último, el tercer modelo está basado en el estudiante, en los procesos de autoaprendizaje y autoformación (Duart y Sangrà, 2000, como se citó en Monzón María, 2015).

Por su parte, Mariela Benvenuti y Leticia Codazzi (2020) redactaron un artículo sobre aprendizaje y entornos de virtualidad en época de pandemia y suspensión de clases presenciales. Las autoras argentinas realizaron una experiencia educativa tejida colaborativamente en el marco de la carrera de Ciencias de la Administración y de Educación Inicial en el Instituto Superior de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano” de Reconquista. En un período escolar de incertidumbres y muchas preguntas, este artículo socializa propuestas pedagógicas. Frente al contexto de pandemia global, se reflexionó sobre cómo enseñar y se compartieron nuevos métodos, recursos y estrategias, que mitigaron las angustias generadas en el cuerpo docente y en el estudiantado. La implementación de las tecnologías fue fundamental, ya que dio continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje poniendo en valor la apropiación de las aulas virtuales del INFoD.

Es importante tener en cuenta las propuestas pedagógicas alternativas de enseñanza que fueron posibles y significativas para los estudiantes. Con la inmersión obligada a la virtualidad, las plataformas virtuales del INFoD vinieron a socavar las ansiedades, angustias, incertidumbres y otras sensaciones que se generaron por el coronavirus y la cuarentena. Además, el uso de la virtualidad permitió garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en significativos contextos complejos.

Rescatamos las orientaciones que desde el INFoD se pusieron a disposición en su página y el asesoramiento en línea que también dio herramientas de asesoramiento para el uso de las mismas. El aula virtual tiene muchas propiedades y potencialidades, y algunas de ellas pudieron ser capitalizadas. Por ejemplo, la sección de noticias para alentar, estimular y recordar las novedades del cursado. También se destacó la mensajería interna como comunicación formal. Y los foros como espacios de intercambios, consultas y participación colectiva.

Como se decía anteriormente, la pandemia COVID-19 afectó al conjunto social en todos estratos, especialmente al educativo, produciendo cambios en la forma de vivir, trabajar y enseñar. Las propuestas pedagógicas de enseñanza aprendizaje compartidas por las autoras se encuentran abiertas a la revisión permanente y a los aportes que los docentes o estudiantes pueden hacer. Por eso, en una primera instancia, es importante esta mirada retrospectiva y reflexiva que realizan las autoras de sus propias prácticas. La educación no posee límites restrictivos, sino que es un espacio en construcción, factor que la enriquece:

Las propuestas pedagógicas están en revisión y seguramente se ampliarán y actualizarán de acuerdo a las demandas que se generen y a los ajustes necesarios que detectamos o que nuestros alumnos advirtieron como necesarios. Se está proyectando un segundo cuatrimestre corto en el cual se quieren sumar la gamificación y las simulaciones como estrategias que en el contexto especial que pueden cobrar nuevos sentidos. (Benvenuti y Codazzi, 2020, p. 13).

2.2 Antecedentes Internacionales

Anderson Monroy, Ingrid A. Hernández y Martha Jiménez (2018), en México, realizaron una investigación titulada *Aulas Digitales en la Educación Superior: caso México*. El objetivo principal de este artículo es conocer cómo impacta el uso de las aulas virtuales en la educación superior. De esta manera, el universo empírico de referencia de las autoras será el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en México, dentro de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA). Allí, se realizó una investigación descriptiva y cuantitativa, una encuesta a una muestra aleatoria de 428 alumnos.

El principal dato extraído de estas encuestas es que existe un elevado porcentaje de alumnos de UPIICSA que no utiliza aulas virtuales, siendo esta situación contraria a lo sugerido por la UNESCO (2015). El principal motivo que justifica la no utilización de aulas virtuales es

que este recurso tecnológico no es implementado por los profesores, esto debido a que ellos carecen de tiempo o no tienen las habilidades necesarias; estos resultados coinciden con los planteamientos de Dervoben et al. (2017), Kennedy et al. (2017), Deng et al. (2018) y Ersoy-Babula et al. (2018). Si se hiciera uso de estas tecnologías, los alumnos podrían incrementar su rendimiento académico aprovechando los elementos y recursos que ofrecen las plataformas online.

Las aulas digitales en la educación superior apoyan a combatir el rezago educativo, por lo tanto, los alumnos de UPIICSA y de otras instituciones con materias reprobadas corren el riesgo de truncar sus estudios. Sin embargo, según Anderson Monroy et al (2018):

Los alumnos pueden corregir sus deficiencias de aprendizaje mediante el uso de aulas virtuales; en consecuencia, las escuelas de educación superior deben implementar capacitación sobre el uso de aulas virtuales a profesores y alumnos becarios o de servicio social que apoyen a los profesores para que puedan implementar aulas virtuales en plataformas y servidores gratuitos; esto para formar capital humano de calidad para impulsar el desarrollo productivo del país (p. 9).

CAPÍTULO III

Marco Teórico



Educación en Tiempos de Pandemia

3.1. Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia (Entre la Emergencia, el Compromiso y la Espera)

3.1.1. Balance del Estado de la Educación, en Época de Pandemia en América Latina: el Caso de Argentina

El tiempo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio encontró a los sistemas de Latinoamérica profundamente dañados en el área informativa: se desconocía cómo cada país continuaría con la educación, debido a los resultados de las políticas que privatizaron a las mismas. A excepción de los países de Argentina y México, que luchaban por una educación igualitaria y justa para estudiantes y docentes sobre una educación formal. De este modo, en ciertos países latinoamericanos se resaltó la desigualdad; en cómo las escuelas rurales, las comunidades aborígenes y ciertos sectores carecían de educación especial. Por ello, en los Países Latinoamericanos la educación en tiempo de pandemia fue débil y tuvieron retrasos que llevaron a tomar decisiones, lo cual provocó grandes cambios.

Adriana Puiggrós (2020), pocos meses antes de que se declarara la pandemia covid-19, recupera una pregunta planteada a Nietzsche «¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?». Es la preocupación de un joven estudiante angustiado por el curso de una historia que, en ese preciso momento, no anuncia situaciones catastróficas inmediatas, pero sí las anticipa. La situación que se está atravesando ha actualizado ese interrogante, que en su enunciación carga de dramatismo las siguientes afirmaciones:

- Las familias para sobrevivir a la pandemia, debieron trabajar cada uno de los integrantes y soslayar la educación. En esta nueva etapa ideológica, se llevó mucho tiempo para que se entendiera que las familias tenían derecho tanto al trabajo formal como a la educación. Esta nueva vinculación entre lo laboral y las tecnologías educativas, fue un proceso análogo al que sucedió en la era de la Revolución Industrial que trajo consigo grandes cambios en innovaciones tecnológicas en la que se vieron afectada las Instituciones; en el contexto de covid-19 se planteó una comunicación diferente a la que anteriormente estaban acostumbrados los docentes y estudiantes y este avance, en cierto modo, fue tomado con incertidumbre y amenaza.

- En el contexto de pandemia global, una de las medidas tomadas fue trasladar a los actores de la educación formal presencial a una virtualidad total entre ellos. Y tenían como premisa cumplir los objetivos establecidos a través de esta vía de comunicación, como así también las jornadas laborales.

- El abismo al que se refiere el alumno de Nietzsche hace referencia al pasaje entre el clasicismo y la modernidad, y entre las diferentes generaciones. Sin embargo, en la situación actual son varias las paradojas que se han puesto en juego: en primera instancia, queda en evidencia ante todos los seres humanos la existencia de la diversidad y pluralidad, esto incluye cambios generacionales, por supuesto, pero también contempla las diferentes nacionalidades, etnias, lenguas o clases sociales. ¿La emergencia ha disminuido o profundizado los abismos? Seguramente ambas cosas. En algún lugar de la conciencia colectiva debe quedar una marca de lo que es irremediabilmente compartido, pero en el marco de sociedades que serán más desiguales: los pobres, más pobres, y los ricos, más ricos (Puiggrós, 2020, p. 34).

- Se conocen varias fuentes de información sobre el sufrimiento de los adolescentes por las medidas restrictivas que requiere la prevención del contagio de coronavirus en tiempo de ASPO. Siendo en el crucial momento de la vida de los adolescentes, cuando estaban conociendo al mundo y buscando construir el propio, desprendiéndose y diferenciándose de su familia, su supervivencia dependía de que se encierren con esta última y no poder experimentar la escuela secundaria como institución de educación formal en toda la Argentina.

- Resulta sin embargo notable el resultado de la “Encuesta covid-19”, realizada por Unicef (2020). En el estudio citado, se expresa que el módulo de percepciones y actitudes frente a la cuarentena muestra que el 96% de la población considera que la cuarentena evitará el contagio de covid-19 y el 99% de las y los adolescentes considera que las medidas son necesarias. Asimismo, es importante destacar que el 95% de los hogares indica que pueden cumplir con las medidas de aislamiento social (Puiggrós, 2020, p. 34).

- A la hora de volver a una presencialidad con cuidados preventivos, para los adolescentes significó sentirse de un modo “liberados” y se temía de cómo regresarían a un colegio donde su permanencia en los 6 años, era una tarea difícil de conseguir en algunos casos. Se pone en juego el papel de los docentes y los medios de comunicación que se utilizaban obligatoriamente debían ser de continuidad pedagógica, al igual que el ciclo lectivo, pero se desconocía cómo ese grupo de adolescentes lo iba a enfrentar y retomar en una presencialidad normal.

3.1.2. El Estado del Sistema Escolar

Adriana Puiggros (2020) por otro lado desarrolla el estado del sistema escolar en su artículo *“Balance del estado de la educación, en época de Pandemia en América Latina: el caso de Argentina”*. La autora sostiene que cuando se declaró la pandemia ya estaba instalada la confrontación entre el mercado de educación virtual (centrado en el autoaprendizaje de los alumnos) y el modelo escolar (asociado a la enseñanza por parte del maestro). La educación virtual de mayor impacto comercial se sustenta en la palabra de un potente comunicador y restringe la intervención de los educandos a formatos prescritos. Además, la virtualidad lleva a interpretar y trabajar en una modalidad de cambios, tanto para docentes como para estudiantes dentro del sistema escolar.

Con la interrupción de las clases presenciales, las ventas del mercado de educación virtual subieron exponencialmente entre los sectores menos afectados por la crisis, en tanto millones de niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías. Las escuelas de élite continuaron sus actividades *online*, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos, esforzadamente, los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp).

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual ese hecho es determinante: el alumno no entiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación.

Pese al ángulo oscuro que acaba de señalar la autora, ella propone elementos alentadores que parten de la reacción positiva de muchos gobiernos, así como especialmente de la comunidad educativa. “Ante la repentina pandemia era posible una retracción educativa. Con lo que maestros, estudiantes y autoridades podrían haber renunciado a toda intervención, o a todo intento de continuar el proceso de enseñanza, dejando caer la educación pública” (Adriana Puiggros, 2020, p. 35).

Sin embargo, no sucedió una retracción educativa, sino más bien por el contrario, hubo en el mapa actual de argentina una asimilación lenta, pero paulatina, de la virtualidad en la educación tradicional.

3.1.3. Las Vicisitudes del Progreso

En el contexto de pandemia, la mayor parte de los educadores se vio enfrentada a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos. Por un lado, debían consumir lo que el mercado ofrecía como recurso para trabajar la virtualidad y, por el otro, debían asimilar–nuevas formas de comunicación con sus estudiantes. Es decir, que todo esto da inicio, desde el primitivo uso del teléfono o de notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar tareas escolares a los chicos, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, que rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico en la educación, debiendo subrayarse la coincidencia de que los gobiernos progresistas invirtieron en tecnología educativa, en tanto los neoliberales restringieron los fondos al respecto, al tiempo que favorecieron el ingreso de las empresas nombradas al principio en ese campo de la virtualidad.

En ese momento se entendió que el sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, fue sacudido por las demandas de la nueva situación en tiempos de pandemia. El rol docente resulta afectado también porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido y es probable que no pueda retomar su ritmo tradicional. Es deseable que esta situación sea tomada como una oportunidad para analizar a fondo y avanzar en alteraciones positivas del vínculo pedagógico y tecnológico.

3.1.2. Educación y Destrucción Creativa en el Capitalismo Pos Pandemia

3.1.2.1. Escuelas Cerradas y Desigualdades

Mariano Narodwiski y Delfina Campatella expresan que la pandemia de coronavirus se presentó como una crisis a nivel mundial, generando incertidumbre y pocas certezas acerca de cómo los sistemas educativos organizarían sus ofertas escolares durante el aislamiento y en el pos aislamiento. Con el objetivo de persistir, gobiernos, escuelas y profesores se han visto obligados a buscar diferentes y nuevas maneras de asegurar la permanencia de la enseñanza como «continuidad pedagógica». Esta forma de permanecer del proceso enseñanza/aprendizaje

lleva a que en una nueva cultura digital nos encontremos con recursos como: las redes y las pantallas, que permiten estimular directamente con los estudiantes y no perder la comunicación. Por ello se propusieron rápidamente soluciones inmediatas para continuar con la educación (Narodwiski y Campatella en Pansophia Project, 2020).

Los recursos que los Estados y las escuelas han sido capaces de proporcionar, junto a los recursos con los que los estudiantes y sus familias cuentan en sus hogares, han dado forma a las diferentes iniciativas de educación a distancia y de aprendizaje remoto. Mientras que algunos docentes y estudiantes han migrado con éxito a plataformas virtuales de aprendizaje, donde han continuado enseñando y aprendiendo a través del uso de aplicaciones de video llamadas y diversos recursos virtuales, otros están luchando con problemas básicos como mantenerse en contacto debido a la falta de conexión a internet o la inexistencia de un teléfono móvil.

Al mismo tiempo, la crisis del covid-19 evidenció la brecha existente entre los que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y los que no, un fenómeno comúnmente conocido como «brecha digital». Inclusive, nos está permitiendo diferenciar mejor la brecha existente en términos de *tipo de uso* de estas tecnologías: entre un uso más selectivo y formativo, y otro más indiferenciado y pasivo, se abre la conocida «brecha de segundo orden».

Adicionalmente, se ha arrojado luz sobre una «brecha de tercer orden», la *escolar*: es decir, la que marca la diferencia existente entre escuelas que son capaces de brindar a estas tecnologías un enfoque pedagógico eficaz (gracias a su actitud innovadora, a la capacidad de liderazgo de sus directores y al nivel de formación y dedicación de sus profesores), y las escuelas que, aun incorporando tecnología digital, se muestran conservadoras y poco flexibles en su uso en educación (Fernández Enguita, 2020).

Fernández Enguita detalla las brechas digitales, de «segundo» y «tercer» orden en ellas se podrá ver que solo algunos docentes continuaron enseñando a través del uso de tales tecnologías, y por lo tanto adquirieron o desarrollaron aún más experiencia al hacerlo, y solo algunos estudiantes desarrollaron o profundizaron en el uso más selectivo y formativo de las herramientas virtuales en un escenario genuino de innovación, lo que constituye un paso adelante respecto de la prepandemia.

La pandemia de coronavirus y las situaciones de aislamiento inicial y de escolaridad alternada en la pospandemia se presentan como una fuerza poderosa y aceleradora de

innovación en la educación. No obstante, como se desarrolló anteriormente, las instituciones escolares de todo el mundo, al tener que encontrar formas nuevas y distintivas para continuar enseñando, operaron de manera alternada en función de los recursos disponibles (Narodowski y Campetella, 2020).

3.1.3. La Escuela Frente a la Pandemia, Entre la Defensa de lo Común y la Búsqueda de Alternativas. (Nicolás Arata)

Nicolás Arata describe cómo el Estado argentino, a través de su ministro de educación, ha sostenido que la escuela es irremplazable. Esta definición permite describir el conjunto de acciones que entiende a la escuela como la institución que garantiza el derecho a la educación, así como un conjunto de derechos básicos. El estado reconoce a la escuela como el lugar de trabajo de las y los docentes, además de ser un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, e incorporan durante el proceso de enseñanza diferentes experiencias de socialización, en trayectorias y saberes.

Según Arata, la escuela es irremplazable porque allí se producen infinidad de relaciones únicas. Sin instituciones escolares y sin las oportunidades que estas habilitan para contar con momentos de encuentro, para poner en común (sentir y pensar) y para poder compartir el interés por el mundo y aprender a estar entre iguales, nuestras sociedades serían más desiguales de lo que ya son.

Cada época tiene la misión de resemblar tradiciones y conectar orgánicamente el pasado con el presente. Dicho de otro modo: es necesario *leer en tradición* con el propósito de recrear, a través de la imaginación político-pedagógica, a la educación pública como un proyecto de país en el que encabeza el presidente Alberto Fernández.

En una conversación mantenida con Marcelo Caruso y Elsie Rockwell realizada por el INFoD, se predecía un desafío: cuál sería el punto en común entre las alternativas pedagógicas y la defensa de los sistemas educativos estatales.

Existe, en la actualidad, una coaptación del significante «alternativo» por parte de sectores de derecha y ultraderecha que, lejos de llevar a abandonar el interés por el significante, desafía a pensar y estudiar nuevas formas de su apropiación y uso desde lo tradicional a la virtualidad, del cual se debió hacer uso en los tiempos de pandemia y pospandemia, quedando como recurso digital en las prácticas áulicas.

Proveer los medios para asegurar la conectividad es fundamental pero no es un fin en sí mismo. El derecho a la conectividad se garantiza cuando hay soberanía pedagógica, es decir cuando existe un Estado garante del acceso efectivo a un conjunto de experiencias, conocimientos y saberes que permiten el desarrollo integral de las y los ciudadanos. Esto se logra a través de la incorporación de plataformas cuya conexión gratuita está garantizada, donde el acceso a toda la información sea de acceso libre y gratuito, y donde los datos de las y los usuarios estén protegidos tanto de intereses comerciales como de aquellos ligados a los paradigmas de la seguridad.

Asimismo, el paso de la enseñanza presencial a la digital no es lineal ni directo, sino que está atravesada por sustituciones parciales, desplazamientos y solapamientos. En este sistema híbrido o bimodal, hay que atravesar los desafíos de la educación en torno a la construcción del saber, sin partir de ideas preconcebidas acerca de la virtualidad.

3.1.4. Educación Escolar Pospandemia. Notas Sociológicas (Emilio Fangani)

Con respecto al cierre de las escuelas y las soluciones alternativas, Emilio Fangani señala que la “«presencialidad» ha acentuado una tendencia que venía de antes” (2020, p, 71).

Es decir, en vez de poner en tensión y discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo, y en particular de Argentina, se discute acerca de las formas, métodos y medios a través de los cuales se educa. En este contexto, la pregunta es por si hay que evaluar o no, si hay que integrar -y cómo- las nuevas tecnologías de la educación en la escuela, las estrategias de formación inicial y permanente que se requieren para que los docentes dominen estos nuevos recursos. Por otro lado, se revisa qué contenidos habría que agregar al programa escolar, las ventajas y desventajas de la distancia, cuál es el mejor modo de enseñar determinadas disciplinas o cuáles estrategias son más eficaces para garantizar el aprendizaje de los alumnos. En cuanto a procedimientos, ponemos la atención al tamaño de los cursos, las formas de evaluación y de promoción, cómo incluir a todos en el sistema y bajar los índices de repetición y abandono escolar y cómo mejorar la calidad de la educación.

3.1.4.1. La Catástrofe como Oportunidad... Relativa

La «suspensión de realidad» producida por el cierre de las instituciones ofrece una oportunidad para pensar otra institución educativa, pero hasta ciertos límites. La catástrofe escolar ocasionada por la pandemia no quiere decir que estamos frente a una especie de terreno

vacío. El prestigioso sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita (2020), haciendo gala de su formación marxista la cual le inducía a explicar los fenómenos culturales por los condicionamientos materiales manifestó que la emergencia mundial arrojó lejos la materialidad, de manera tal que quedaron solo niños y profesores, alejados de toda protección y medios de provisión educativa.

Este hecho invita a pensar por qué seguir con las rutinas escolares, pues «ya no es una imposición», o decir que uno hace lo que hace porque cuando llegó a la escuela le asignaron un aula, un grupo de alumnos, un horario de clase o una asignatura. Fernández Enguita (2020) señala que todo lo conocido respecto a la institución educativa de repente se ha desvanecido en el aire. De esto se trata en las situaciones de catástrofe. Se destruyen muchas cosas de la escuela, se suspende su base material, pero esto no significa que la necesidad de educar y el sistema educativo hayan desaparecido.

Automáticamente, surge una transformación radical en los modos de pensar la enseñanza y valorarla. Los cambios en la subjetividad llevan tiempo y avanzan en forma desigual. Es probable que muchos agentes escolares hayan puesto en duda sus certezas y creencias pre pandemia, otros lo habrán hecho en menor medida. De todos modos, la duración y gravedad de la crisis material en el corto o mediano plazo producirán transformaciones más profundas en los modos de ver y percibir a la escuela después de encontrarse con ella por medio de la virtualidad en la presencialidad, después de una catástrofe.

3.1.4.2. Datos Mínimos del Nuevo Escenario Social y Cultural Contemporáneo

La nueva realidad escolar que se presentó pospandemia no se resuelve solo mediante una renovación de los medios (como por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación). Es necesaria una discusión colectiva y sistemática acerca de los sentidos y fines de la escolarización masiva. Esta reflexión debe partir desde un punto de vista relacional: la educación es una pieza fundamental del campo sociocultural general. En este marco, Fernández Enguita pone en discusión la existencia de las siguientes problemáticas que atraviesan en particular el campo de la cultura contemporánea, que constituyen un reto para los sistemas de educación escolar básica: la realidad virtual desafía y tiende a reemplazar a la realidad real, tendencia que llevada al límite desconoce el conocimiento que se siente con y en el cuerpo. En palabras de Enguita:

En este contexto, es imperativo el desarrollo de los mapas cognitivo y emocional que permiten la socialización y orientarse en el mundo, y al mismo tiempo para reconocer la interdependencia y la necesidad de la acción colectiva. Las relaciones con los otros mediadas por la realidad virtual van de la mano de un exceso de individualismo egoísta que tiende a concebir a la sociedad solo como una suma de individuos abstractos e iguales solo ante la ley. (Fernandez Enguita, 2020, p.80).

3.1.5. Educación y Tecnologías. Adentro de la Caja (Esteban Magnani)

La pandemia global de coronavirus arrojó a los sujetos a la intemperie con lo que conocían acerca de su formación y vida diaria -que en ciertos casos para la mayoría era poco-. Para ese entonces, existía una profunda desigualdad en el acceso a los recursos digitales, a dispositivos, conexión a internet, saberes específicos para explotarlos. Con la llegada de la pandemia esa brecha resultó determinante y de acuerdo a su clasificación se debía ver de qué forma acceder al trabajo y la comunicación. Antes de la Pandemia las tecnologías ya formaban parte de nuestras vidas y el uso de ellas no se visualizaba como medio de recursos en educación.

El mundo educativo fue uno de los más sacudidos en pandemia y, por su escala, fue el rol central como organizador de la vida familiar, laboral, educativa y social, donde esta sacudida repercutió en todos los contextos. En una nueva situación que llegó sin aviso y sin tiempo para nada, cada estudiante, docente, padre e institución hicieron lo que pudieron para salir a flote con lo que tenían a su alcance.

Debe reconocerse que en los últimos años se implementaron numerosas iniciativas para sumar más tecnología en las aulas aunque con grados muy distintos de concreción. Estas iniciativas buscaban domesticar y darles sentido pedagógico a tecnologías que de cualquier manera entraban a las aulas a un ritmo que costaba absorber.

Se realizó una encuesta sobre cómo los actores de la educación tomaban contacto con las tecnologías y, según estos resultados sobre enseñanza y aprendizaje en tiempos de cuarentena, publicados por el Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación (2020), parecería que cada quien recurrió a lo que tenía a mano para continuar el diálogo con sus estudiantes: WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet y más. Muchos nombres que no significaban nada para docentes, estudiantes y padres repentinamente se transformaron en espacios de intercambio adonde «ir» para tener reuniones, clases, ensayos o fiestas, saturando los dispositivos con los que se

contaba, quedando así en vigencia que se realizaba un uso de la tecnología con fines sociales y no solo pedagógicos.

La doctrina del Shock. El libro de Naomi Klein (2008) *La doctrina del shock* da cuenta de cómo a lo largo de la historia las crisis repentinas y brutales son el espacio ideal para que se impongan medidas que en otro momento no habrían podido implementarse. La pandemia ha creado uno de esos “estados de excepción” (Agamben, 2004) en lo que nuevas realidades se vuelven posibles.

Con la llegada de la pandemia y el distanciamiento social obligatorio, la tecnología se aceptó, con resignación o entusiasmo, como un paquete cerrado que se toma o se deja en su totalidad. Para poder entender las diferencias que hay en su interior, al menos en su potencial impacto económico, social y político, es necesario dimensionar en alguna medida el poder de los datos y su rol fundamental en lo que algunos investigadores consideran una nueva etapa del capitalismo.

No solo está en juego el uso de la tecnología como medio de comunicación en tiempos de pandemia, sino también cómo las empresas tomaban este mercado para beneficio propio de información y consumismo. Cada aplicación, juego o app tenía un fin comercial en las empresas, y el consumismo no era visible en las personas; pero si lo resultó en los docentes, por ejemplo: ¿es lo mismo usar Moodle que Google Classroom? Muchos docentes, durante la pandemia, optaron por lo conocido por falta de tiempo y recursos para buscar alternativas. Podría parecer una decisión razonable elegir Google sobre Moodle, aunque esta herramienta diseñada específicamente para la educación tenga una potencia pedagógica mucho mayor (Panico y Magnani, 2020).

Lo que necesitan los docentes, comprensiblemente, es dar clases en la urgencia y no están para detenerse en sutilezas. Pero ¿se trata realmente de sutilezas? No parece que esa haya sido la forma de verlo en el caso de catalán, cuando a miles de padres y madres/lles solicitaron que autorizaran a sus hijos a utilizar Classroom (Vilajosana, 2019). Algunos de ellos, en lugar de firmar la autorización, la opción más fácil y cómoda, pidieron asesoramiento a la ONG Xnet. Así comprendieron que de haber aceptado, habrían habilitado a la corporación a acceder aún más precozmente a la cotidianeidad de sus hijos para saber qué venderles, datificar su proceso de aprendizaje y recorrido hacia la adultez o, ¿por qué no?, saber a quiénes de ellos valdría la pena becar en el futuro o cuáles tienen problemas de aprendizaje que los harían menos

atractivos para el mercado laboral. Por desgracia, en la discusión sobre la incorporación de las Chromebooks al plan Ceibal en Uruguay (Peña, 2015), no se obtuvo el mismo resultado.

Las corporaciones necesitan más y más datos. Hasta ahora la escuela negociaba, pero la tentación de comprar, llave en mano, el pasaje para la (supuesta) educación del futuro en un contexto en que la presencialidad no es posible podría resultar irresistible. Por suerte, también existían numerosas iniciativas que ponían en la balanza a qué tipo de tecnología se le estaba abriendo la puerta. Es el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur), que venía trabajando en tecnología junto a las escuelas secundarias del partido y, con reflejos rápidos, invitó a las escuelas interesadas a utilizar una plataforma Moodle especialmente instalada para ellos (Pasaragua, 2020). Más tarde extendió la propuesta a todas las escuelas secundarias y primarias del partido, que en muchos casos utilizaban una batería de recursos que resultaba confusa para docentes y estudiantes. En otros casos, se generó asistencia técnica para la implementación de plataformas, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en el partido de Pilar.

Existen algunas alternativas que ya están disponibles y que permitirían resolver cuestiones centrales de la tarea pedagógica, sobre todo Moodle, que de hecho se usa en muchas instituciones, como ya se explicó. Esta plataforma se puede articular con otras como el Sistema Interuniversitario, desarrollado con el Consejo Interuniversitario Nacional, para simplificar las tareas de docentes, estudiantes y administrativos de las instituciones educativas. Esto ya ocurre en buena parte de las universidades nacionales, que tienen recursos técnicos y personal formado en un ecosistema que privilegia el trabajo local, permite acumular conocimientos que se cristalizan no solo en desarrollos propios sino también en investigaciones académicas, garantiza una mayor protección de los datos y los mantiene dentro del territorio nacional./1

Escalar estos recursos a nivel nacional requiere además una buena complementación con políticas de acceso como Conectar Igualdad. Incluso, los propios éxitos ya logrados en educación pueden servir para plantear estos mismos temas en otros ámbitos, sobre todo en la administración pública, que trabaja con datos sensibles de sus ciudadanos y no siempre da garantías para su protección.

3.2. Aproximaciones: Sistemas, Niveles, Desigualdades

3.2.1. Interrupción y Exoesqueleto. La Pandemia y el Carácter Sistémico de la Escuela Moderna: el Uso Alemán (Marcelo Caruso)

3.2.1.1. Interrupción No Es Finalización

La interrupción de una actividad no constituye la conclusión de la misma, sino la condición de posibilidad de que se resuma y continúe. ¿Es la pandemia en tanto interrupción de la actividad en la escuela un elemento negativo-productivo, posibilitador- para el orden escolar tal como se lo conoce?, o ¿el valor que acompaña a la pandemia no es del orden de la negatividad, sino que, por su carácter disruptivo, no planificado y no previsto, genera efectos diferentes, desestructurados? (Caruso, 2020, p.110). El autor nos comenta que el hecho de que la actividad en la escuela no sea posible no significa el fin de la escuela como institución. Todas aquellas reglas que la definen, como modos y acciones para la formación de estudiantes siguen vigentes.

Es interesante observar el caso de Alemania. En los meses de mayo y junio se realizaron los exámenes de bachillerato en *Abitur* que posibilitan la inscripción directa a las universidades, las cuales son gratuitas. El *Abitur* es una Institución fundamental en el marco heredado de la cultura alemana. Este certificado marca un clivaje que no es meramente educativo, sino social y hasta político. Fue introducido en Prusia en 1788 como una de las primeras medidas de una política escolar aún débil y en busca de compromisos con poderes locales, pero que destellaba una voluntad de reglamentaciones centrales.

El *Abitur* fue definido al principio como un examen que era obligatorio solo para aquellos que querían solicitar algún apoyo financiero (como becas eclesiales o estatales) para solventar sus estudios universitarios. Años más tarde, este examen y su certificación se extendieron a todos quienes aspiraban a convertirse en funcionarios públicos de carrera. Finalmente, desde 1834, el *Abitur* se convirtió en el requisito general para todos los que quisieran ingresar a las universidades (Bölling, 2010). Desde 1908, también las mujeres fueron autorizadas a ir a escuelas que conducían a este examen (Kraul, 1984).

Por ello el 25 de marzo de 2020 esto es, poco después de una semana de que se introdujera el confinamiento general- la Conferencia de los Ministros de Educación (*Kultusministerkonferenz* [KMK]), que reúne a los ministros de los estados federados (quienes

detentan las potestades centrales en el campo educativo), tomó su primera resolución en tiempo pandémico. El título del comunicado de prensa de esa primera resolución es claro: «Los exámenes se tomarán según está planificado» (KMK, 2020). La resolución de los ministros disponía explícitamente que «sobre todo las pruebas escritas para el Abitur» tendrían lugar en las fechas que ya se habían establecido o «en alguna fecha posterior» con límite máximo en las vacaciones de verano.

A diferencia de Alemania, el Sistema Educativo Argentino no cuenta con ningún tipo de experiencia colectiva de exámenes más o menos centralizados. Uno de los elementos más intrigantes del sistema educativo argentino actual es que no existen exámenes de pasaje de un ciclo al otro de la escolaridad obligatoria: no existe un examen de finalización de la escolaridad secundaria y tampoco exámenes generales –salvo excepciones puntuales– de ingreso a la universidad. Esta es una transformación fundamental del sistema educativo.

En la grilla cronológica hasta 1983 existían, al menos, exámenes de ingreso a la escuela secundaria y a la universidad que generaban, particularmente en el universitario, enormes controversias político-educativas. Cuando nos preguntamos por la escuela y el covid-19, nos preguntamos no solo por relaciones interpersonales y formas de micro organización sino también por el aspecto sistémico de «la escuela», teniendo como referencia el ejemplo de Alemania, que sostiene una cultura educativa en la que los exámenes formalizados tienen un rol central en abrir o cerrar determinadas compuertas de la carrera educativa. Tampoco es solamente un ejemplo de ciertas obsesiones culturales de las clases educadas en Alemania. Sino que también habla de que la institucionalidad escolar no está a disposición tan fácilmente, al menos no hasta ahora, en las discusiones sobre pandemia y escolaridad. Las transformaciones deberán ser posibles de ser inscriptas en el guion de la sistematicidad que constituye a la escuela tanto en la modernidad clásica como en todos sus estados posmodernos, poscoloniales y pos fundacionales.

Por ello seguramente esta época será testigo de transformaciones de la vida escolar en distintos grados y con distintas suertes. Algunos cambios sobrevivirán a la pandemia, otros se esfumarán con ella, pero aquellos elementos, técnicas y espacios nuevos y viejos que quedan en pie en las escuelas en un posible tiempo pos pandémico tendrán que seguir teniendo en cuenta la sistematicidad de lo escolar. Tanto como el exoesqueleto que, para funcionar, tiene que adaptarse a quien lo lleva puesto, no existe escuela moderna que se defina solamente por

relaciones interpersonales, por relaciones con el saber, la curiosidad y el aprender o como forma de estar en conjunto alrededor de cuestiones en común (Masschelein y Simons, 2013, p.137).

La escuela no podrá perder de vista que su propio exoesqueleto sigue produciendo demandas y requerimientos que, independientemente de la espectacularidad de la interrupción pandémica, la siguen definiendo. En este sentido, los ministros de educación alemanes defendieron aspectos centrales de «la escuela» en la situación de interrupción. Y lo hicieron, sin duda, a través de su obsesión por los exámenes, incluso a costa de los intereses de niños, adolescentes y familias.

3.2.2. La Escuela en Pandemia. Notas Sobre los Desafíos de la Política Educativa (Alejandra Cardini y Vanesa D`Alexandre)

En los últimos meses, a nivel mundial y con el propósito de reducir la propagación del covid-19, se radicalizaron las medidas para evitar la aglomeración de personas en espacios físicos. Los establecimientos educativos se transformaron en focos potenciales de transmisión masiva del virus y se cerraron de un día para otro. En Argentina el Decreto N° 297/2020, en vigencia desde el 20 de marzo, obligó a las personas a replegarse en sus hogares. Desde entonces, la familiarización de todas las esferas de la vida cotidiana es la principal medida impulsada por el gobierno argentino para evitar el estallido de una crisis sanitaria. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo durante los últimos ciento cincuenta años. La suspensión del dictado de clases presenciales había comenzado unos días antes. A partir de una disposición del Ministerio de Educación nacional, el 16 de marzo cerraron todos los establecimientos educativos del país.

3.2.2.1. Respuestas Educativas Para Educar Sin Presencialidad

Las medidas de distanciamiento social hicieron que haya cambios en el tiempo y espacio escolar, con lo que el sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma remota generó circuitos de enseñanza y aprendizaje imprevisibles que alteraron radicalmente el tiempo escolar. Debía haber una respuesta desde los ministros de educación sobre cómo seguir con las medidas establecidas y una de ella fue: la expresión «respuesta educativa» que alude a las medidas que el gobierno nacional y los gobiernos provinciales impulsaron para sostener la continuidad pedagógica luego de declararse el cierre de los establecimientos educativos. Al

articularse, estas iniciativas expresan la perspectiva de las autoridades sobre el núcleo irrenunciable de recursos, prácticas e interacciones que preservan a la escuela en tiempos de pandemia. Al analizarlas en conjunto, se observa que estas se agrupan en torno a 4 focos de intervención política de importancia para nuestro análisis.

- **Acceso a contenidos pedagógicos**

La transmisión de saberes socialmente significativos es uno de los pilares que sostienen a la escuela. En respuesta a la suspensión de la presencialidad, las autoridades educativas formularon una estrategia para recrear este aspecto específico de la escuela en todos los hogares. En cuanto a la disposición de contenidos en portales digitales, en la primera semana que se decretó el cierre de escuelas, se lanzó la plataforma “Seguimos Educando”¹ alojada en el portal Educ.ar. Las provincias se sumaron rápidamente y complementaron la oferta nacional con portales y contenidos propios. A su vez, para lograr que los contenidos digitales se transformaron en experiencias educativas, se asumió rápidamente que la interacción entre estudiantes y docentes sería crucial. En esta línea, se destaca que 19 de las 24 jurisdicciones promovieron la creación de aulas virtuales y facilitaron a través de licencias gratuitas la interacción sincrónica a través de video llamadas. Más allá de estos avances, el potencial de las tecnologías digitales quedó evidentemente limitado por la desigualdad en el acceso a conexiones a internet de calidad. Prácticamente todos los estudiantes provenientes de familias de los estratos sociales más favorecidos acceden a internet en sus hogares, mientras que entre sus pares de los estratos sociales más desfavorecidos el acceso varía entre el 22% y 60% según la jurisdicción. Sumado a lo anterior, se estima que más de la mitad de las conexiones a internet no aseguran la interacción sincrónica (Artopoulos, 2020).

Para garantizar el acceso a contenidos pedagógicos a todos los estudiantes, era necesario complementar la propuesta digital a través de otros soportes. En la tercera semana de confinamiento se inició la distribución masiva de los cuadernillos impresos con contenidos educativos para los distintos niveles. En el marco del programa Seguimos Educando, el Ministerio de Educación de la Nación produce e imprime los cuadernillos y los envía a las provincias. Las autoridades jurisdiccionales y municipales los distribuyen. En algunas

¹ (www.seguimoseducando.gob.ar)

provincias se complementaron los cuadernillos nacionales con materiales impresos de producción propia.

El gobierno nacional sumó también catorce horas diarias de programación educativa en los canales de la Televisión Pública, Paka Paka y Encuentro, y con siete horas de contenidos radiales en Radio Nacional. Para potenciar la llegada de los recursos nacionales, varias provincias incluyeron los programas nacionales en los canales de televisión y retransmisoras radiales locales. Al menos nueve provincias montaron sus propios programas de televisión y algunas crearon radios escolares, en particular en las zonas rurales.

● **Ampliación de la Infraestructura digital**

El Ministerio de Educación de la Nación inició la entrega de computadoras portátiles y tabletas que habían sido adquiridas en el pasado, pero que permanecían almacenadas, sin haber sido entregadas. En un contexto de acceso limitado a dispositivos digitales, el celular resultó un gran aliado. En efecto, la «Encuesta covid19» realizada por Unicef (2020b) señala que la mensajería instantánea WhatsApp es, de acuerdo con los adolescentes, el medio más empleado para el contacto con sus docentes. El 63% de los adolescentes lo usa con esa finalidad, mientras que el 46% se comunica con sus docentes a través de alguna plataforma y el 40% utiliza el correo electrónico. Por último, a fin de facilitar la navegación gratuita de los portales educativos, el gobierno nacional firmó un acuerdo con las tres empresas más importantes de telefonía celular para que la navegación de la plataforma Seguimos Educando no consuma datos de los dispositivos desde los que se acceda a esta última.

● **Acompañamiento a docentes**

También se orientó al acompañamiento y fortalecimiento de las capacidades de los docentes para enseñar en tiempos de aislamiento. Las jurisdicciones emprendieron acciones para orientar las prácticas de enseñanza, para promover el desarrollo de capacidades en el uso de tecnologías digitales y para ofrecer espacios de contención y reflexión a los docentes. Además, algunas provincias lanzaron encuestas para indagar cómo se había readecuado las prácticas docentes en tiempos de aislamiento.

● Adaptaciones de la organización escolar

El régimen de presencialidad, legitimaba un conjunto de reglas que organizaban el acceso, la promoción, la acreditación y la certificación de saberes. El aislamiento obligó a repensarlas. Con vistas a construir reglas comunes respecto a la evaluación, acreditación y promoción que permitieran ordenar este período excepcional, el Consejo Federal de Educación (CFE) asumió un rol ordenador al establecer criterios federales para las estrategias que se promuevan a nivel jurisdiccional.

Entre las principales medidas, el CFE estableció a través de la Resolución N° 363/20 que ningún alumno del país será calificado mientras las clases presenciales estén suspendidas. Para el nivel primario propone que los primeros tres años conformen una unidad pedagógica y, para el resto de los años de escuela primaria, establece la estrategia de la promoción acompañada. Para el nivel secundario, la resolución impulsa la priorización y reorganización de los contenidos, y establece que la acreditación del nivel podría tener lugar entre finales de 2020 y la primera mitad de marzo de 2021. Para quienes cursaron en 2019 o están cursando el último año de la secundaria en 2020, la resolución del CFE insta a considerar alternativas virtuales de evaluación que permitan regularizar el año escolar 2019 y la posibilidad de extender el ciclo lectivo 2020 sobre los primeros meses del calendario escolar 2021.

3.2.2.2. Desafíos de Políticas Educativas en la Nueva Presencialidad

En Argentina, se estima que para mantener las medidas de distanciamiento social la cantidad de estudiantes por aula debería reducirse entre un 37% y 67% (Bos, Binoja y Dalaison, 2020). La nueva presencialidad revalidó algunas de las respuestas que fueron impulsadas en la etapa de confinamiento. En efecto, una de las pocas certezas es que la educación con distanciamiento social estuvo y estará signada por modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje. Estos combinan la interacción presencial entre estudiantes y docentes, la interacción sincrónica y asincrónica en los hogares mediada por tecnologías y dispositivos digitales, y el trabajo en los hogares sin acompañamiento docente. La posibilidad de sostener la educación remota a través de las tecnologías digitales no está al alcance de todos los docentes y estudiantes.

Asimismo, el análisis de las respuestas educativas a la etapa de confinamiento dejó en evidencia que la ampliación de la conexión a internet, la dotación de dispositivos digitales a

estudiantes y docentes, y la formación para el uso pedagógico de estas tecnologías va a ser un proceso lento y gradual. En consecuencia, la televisión, la radio y la distribución de materiales impresos van a seguir ocupando un lugar importante en las estrategias orientadas a garantizar la continuidad educativa. En este escenario, tan importante como ampliar el acceso y apropiación al equipamiento digital es repensar el potencial pedagógico de nuevas y viejas tecnologías.

Los modelos híbridos plantean un escenario diferente y por ello requieren de habilidades específicas: en particular, el despliegue de propuestas innovadoras para la enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de evaluación y recuperación de saberes y la formación de los docentes en estas habilidades. En particular, obligó a actuar en un escenario en el que se hizo visible que, la posibilidad de sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, depende estrechamente de la infraestructura y equipamiento de los hogares y de los recursos materiales que las familias tienen para acompañar la educación de sus hijos. En consecuencia, la adecuación del sistema educativo a la presencialidad con distanciamiento social enfrenta a la política educativa con desafíos aún mayores que en las etapas previas.

3.2.3. Viejas y Nuevas Desigualdades Educativas. Desafíos Emergentes a la Formación Docente (Ana Pereyra)

3.2.3.1. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y la Suspensión de las Clases Presenciales

Ante la expansión de la pandemia de covid-19 –virus que se registró por primera vez en la ciudad de Wuhan, China en diciembre de 2019–, los países adoptaron diversas medidas a los efectos de proteger la salud pública. En el caso argentino, el Estado dispuso a partir del 20 de marzo de 2020 el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) junto a otras medidas de protección social. En materia educativa, el ASPO significó la suspensión de las clases presenciales en las escuelas de los niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario) en todas sus modalidades y también en la educación superior y universitaria. El Ministerio de Educación de la Nación implementó el programa nacional Seguimos Educando, mencionado anteriormente, un portal educativo en Educ.ar con videos, libros digitales, juegos, secuencias didácticas, orientaciones a docentes y familias, que se complementa con la emisión de programas de televisión y radio y la distribución de millones de cuadernos impresos. Estos

cuadernos fueron diseñados con el objeto de favorecer la continuidad pedagógica de estudiantes en contextos vulnerables, con escaso acceso a recursos tecnológicos digitales y escasa o nula conectividad.

Asimismo, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) fortaleció los programas de formación para la enseñanza mediada por tecnologías digitales con cursos auto asistidos y tutorías para docentes de todos los niveles y modalidades del país, formadores de Institutos Superiores y estudiantes de la formación docente.

Se hace referencia en el siguiente párrafo a entrevistas en el marco de una investigación “El aislamiento social, preventivo y obligatorio y sus efectos en las prácticas educativas: los actores institucionales, los vínculos, las propuestas de enseñanza”, que la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, el INFoD y la UNIFE están desarrollando en forma conjunta, y también a experiencias compartidas por colegas de todo el país en el marco del Observatorio de Prácticas Educativas del INFoD². La lectura que se sugiere de esos registros está orientada a captar las nuevas desigualdades, es decir, aquellas derivadas de la distribución diferencial del acceso a internet, de dispositivos tecnológicos y de los usos de las tecnologías digitales (Dussel, 2004).

En la investigación nombrada anteriormente, se toma como indicador de referencia a las viejas desigualdades de los circuitos educativos. Esa categorización fue incluida en la producción de los años ochenta del siglo XX en el análisis del sistema educativo argentino en la perspectiva de constitución de circuitos diferenciados que operaban segmentando ofertas, instituciones y sectores sociales (Braslavsky, 2019).

Junto a ese análisis se va avanzar sobre las siguientes tipologías:

Circuito 1: Urbano. Sectores medios y altos consolidados. Buena conectividad y dotación de equipos. Formación docente adecuada. Continuidad pedagógica sobre la base de programas propios. Ámbitos familiares apropiados para el acompañamiento de la actividad escolar. Escasa o débil referencia a las iniciativas del Ministerio de Educación nacional.

Circuito 2: Urbano. Clases medias urbanas heterogéneas. Buena conectividad y dotación desigual de equipos. Diversidad de formaciones y capacidades docentes. Modelos híbridos: soportes tecnológicos para compartir materiales (texto), incorporación progresiva de videos. Organización de vínculos a través de plataformas de acceso libre. Incorporación

² (<https://red.infd.edu.ar/compartirexperiencias/>)

progresiva de herramientas para reuniones utilizadas para compartir o como mesa de consultas. Situaciones variadas que combinan acompañamiento de escuela y familia para resolver situaciones.

Circuito 3: Urbano y urbano-marginal. Clases medias bajas y sectores populares integrados (con actividad económica, formal o informal). Conectividad básica y dotación de equipamiento desigual (desde computadoras hasta celulares compartidos por varios miembros del grupo familiar). Diversidad de situaciones sociales y familiares para el acompañamiento a las tareas escolares. Uso parcial de plataformas libres. Escasez de reuniones virtuales (planteadas como opcionales para consultas). Uso de materiales oficiales o públicos de libre disponibilidad en la red. Uso de manuales o textos bases como referencia. Se «virtualizan» textos informativos y actividades mediante la «fotocopia virtual» que requiere impresión por parte de las familias.

Circuito 4: Zona rural y rural aislada. Sectores populares vulnerables. Bajo o nulo nivel de conectividad. Celular para comunicaciones. Escaso uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza. La vinculación pedagógica va asociada a las políticas asistenciales o de alimentación. Se trabaja con el envío de materiales impresos provistos por la política pública.

3.2.3.2. Las Prácticas Pedagógicas en Distintos Circuitos Socio Técnicas

En el circuito 1 de Urbano los sectores medios y altos consolidaron la continuidad pedagógica a través del uso de plataformas educativas y computadoras conectadas a internet en los hogares de docentes y estudiantes. En términos generales, las escuelas ya eran usuarios de las plataformas antes del ASPO. Estas constituían el entorno para la realización de tareas asincrónicas complementarias del trabajo presencial. De esta manera, tanto docentes como estudiantes y familias ya tenían algún grado de familiaridad con su uso. Esto incidió en que el lapso del pasaje entre las clases presenciales y las clases en entornos virtuales fuera corto, menos sinuoso y accidentado. Los alumnos organizados por sala, grado o clase ya contaban con direcciones de correo electrónico institucionales y estaban todos vinculados a la plataforma.

Las plataformas posibilitaron mantener el encuadre institucional de la actividad pedagógica. Por un lado, al concentrar las actividades de las asignaturas o áreas de conocimiento en un mismo entorno se pudo sostener una organización horaria similar a la de la presencialidad. Asimismo, para los alumnos de secundaria –que cuentan con un número

considerable de profesores— el trabajo en una plataforma les facilitó su propia organización y el seguimiento de las tareas pendientes de todas las asignaturas.

La innovación tecnológica más destacada fue la incorporación y el uso frecuente de los encuentros virtuales (Google Meet, Zoom, etc.) que posibilitó el desarrollo de actividades sincrónicas con la totalidad del grupo, con grupos más reducidos o incluso el trabajo específico con alumnos con más dificultades. A esto se sumó la incorporación de pizarras digitales a las clases *online* y el empleo de programas específicos para la enseñanza de determinadas áreas de conocimiento. Recursos digitales, tutoriales y videos complementaron las clases y muchas actividades a realizar por los alumnos del segundo ciclo de primaria y secundaria en forma individual o grupal requirieron el uso de programas específicos como Word, PowerPoint, Google Site, líneas de tiempo, programas para la realización de gráficos o dibujos, para la producción musical, etc.

Las planificaciones iniciales por asignatura o área de conocimiento se vieron menos afectadas por el ASPO ya que algunos docentes mencionan alteraciones en el orden de las planificaciones iniciales a los efectos de dejar para el retorno a las clases presenciales las cuestiones más complejas.

Esta continuidad ha incidido en que el trabajo multitarea -aun cuando la conectividad, la disponibilidad de dispositivos por parte de los docentes y de los estudiantes y la existencia de plataformas institucionales fueron factores que favorecieron la continuidad pedagógica- traiga consigo aparejado que los docentes de este circuito indiquen la prolongación indefinida del tiempo de trabajo para la preparación de las clases y que se dificulte además, la atención y el trabajo de los estudiantes.

En el circuito 2 la continuidad pedagógica tuvo lugar a través de redes sociales y herramientas de encuentros virtuales (como Google Meet o Zoom, entre otras). En muy pocos casos se hace referencia al trabajo organizado en plataformas educativas. Los docentes entrevistados manifestaron que la mayoría de los estudiantes no cuenta en sus hogares con computadoras conectadas a internet. En general, hacen referencia a dos fases en las prácticas pedagógicas durante el ASPO: la primera está signada por la sorpresa de la interrupción de las clases presenciales y en la que se concentran en el envío de tareas de repaso o de diagnóstico con la expectativa de introducir temas nuevos de la planificación anual en el momento del retorno a las clases presenciales. Luego de las primeras dos semanas, las comunicaciones con los estudiantes se hacen más fluidas y frecuentes a través de grupos de WhatsApp. La

preocupación de los docentes por la continuidad pedagógica de los estudiantes con menores posibilidades de conexión es constante y existe una especial valoración por aquellos que aún en condiciones adversas buscan de modo responsable realizar las actividades propuestas. Los docentes evalúan de manera cualitativa el proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes en este período y en las entrevistas no hacen referencia al uso de calificaciones numéricas.

En el Circuito 3 la continuidad pedagógica tiene lugar a través de las redes sociales, fundamentalmente de la aplicación WhatsApp, del referenciamiento de los cuadernillos producidos en el marco de la plataforma “Seguimos Educando”, de la promoción de los programas de la TV pública previstos en la plataforma y de la consideración de los recursos disponibles en las plataformas de los ministerios jurisdiccionales. El dispositivo más usado tanto por los docentes como por los estudiantes es el celular.

En el Circuito 4 la continuidad pedagógica se sostuvo a través de los cuadernillos “Seguimos Educando”. Se trata de escuelas plurigrado, rurales, en las que el rol del docente/director está ligado también a la entrega de bolsones de comida del comedor escolar, ocasión en la que se intercambian también los cuadernillos o las guías producidas para el trabajo escolar. El instrumento de comunicación con las familias es el celular. La ausencia de conectividad hace que la comunicación dependa de la calidad de la señal y de los datos disponibles. A diferencia de lo que ocurre en los demás circuitos, en los que las tecnologías se proyectan integradas definitivamente a la vida escolar, las perspectivas del retorno a las clases presenciales de los docentes del Circuito 4 se centran en la restitución de los lazos, de la compañía y del espacio del juego.

3.2.3.3. Algunas Reflexiones Sobre las Prácticas Educativas en Tiempos de Pandemia

En la situación dramática que se vivió durante el ASPO, la docencia argentina, gracias a su esfuerzo y a su rápida capacidad de reacción, logró mantener la continuidad pedagógica. En un lapso muy breve debieron ajustar sus planificaciones y estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales. Esto significó un cambio significativo en sus condiciones de trabajo sumadas a las alteraciones de la cotidianeidad generadas por el ASPO.

3.2.3.4. La Formación Docente en la Pos Pandemia

Las nuevas desigualdades que se montan sobre las preexistentes plantean un conjunto de interrogantes para la formación docente en la pos pandemia. Ningún otro colectivo de trabajo habría podido sostener la continuidad pedagógica con la velocidad y el empeño con los que lo hizo el colectivo docente. La pandemia reactualizó la conciencia acerca de la importancia social de la institución educativa, del sentido de las relaciones pedagógicas y de lo irremplazable de la presencia de los educadores. Ni el colectivo docente ni su formación pueden resolver las desigualdades de conectividad ni de acceso a las tecnologías digitales. Sin embargo, las investigaciones acumuladas coinciden en señalar que la formación docente constituye un componente clave del sistema educativo precisamente por la capacidad de este colectivo de trabajo de hacer posible una educación inclusiva. Las nuevas desigualdades ponen en primer plano la necesidad de formar a los docentes en el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales, de las plataformas, de los programas y los recursos digitales más pertinentes para la apropiación de los NAP.

3.2.4. Emergencia y Pedagogía: la Cuarentena en los Institutos de Formación Docente (Alejandra Birgin)

La pandemia y la definición del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) sorprendieron al sistema educativo en los inicios de su ciclo lectivo, privándolo de esos organizadores concretos con los que se construyó, sembrados a lo largo de todo el territorio argentino los edificios escolares y sus aulas.

Alejandra Birgin intenta acercar registros y reflexiones sobre el sistema de formación de docentes, que está constituido por un conglomerado de instituciones del nivel superior (institutos de educación, universidades, profesorados populares). Aquí nos ocuparemos de algunos problemas y tensiones que la pandemia visibiliza y produce en las instituciones mayoritarias, los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD). El desarrollo de la argumentación que proponemos comienza con algunos datos acerca del estado de situación de la formación docente a inicios del 2020 en la provincia de Buenos Aires.

3.2.4.1. El Derecho a la Educación Superior: la Matrícula Crece

En Argentina se incrementó y popularizó la matrícula del conjunto de la educación superior, proceso que se aceleró con la creación de nuevas universidades y con la obligatoriedad de la escuela secundaria.

El derecho a la educación superior, consagrado por la CRES 2008, fue adquiriendo intensidad en los debates a diferentes escalas. En la formación docente, hasta el año 2015, las políticas públicas produjeron una serie de condiciones para que ese derecho colectivo se concrete a través de programas de becas, la creación del cargo de Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles o el programa Conectar Igualdad, entre otros. Desde 2016, estas líneas fueron desmanteladas progresivamente.

3.2.4.2. Lo Que Nadie Podía Imaginar: Arranca el Año con Pandemia y Aislamiento Obligatorio.

La irrupción abrupta del ASPO ocurre cuando los ISFD (según su calendario académico) se encontraban terminando los talleres de inicio para recibir a los estudiantes y desarrollar mesa de exámenes.

Así, los equipos docentes, los centros de estudiantes y las autoridades empezaron a trabajar para diseñar un tiempo (sin precisión) de formación no presencial. Lo hicieron desde condiciones heterogéneas, en algunos casos muy adversos a los desafíos que plantea el nuevo contexto. Vale aclarar esto para pensar las situaciones institucionales de docentes y estudiantes. En particular, las de los ingresantes, a quienes la pandemia toma en el inicio de un proyecto de vida atravesado por necesidades concretas, a veces muy urgentes y precarias. El aislamiento intensificó las tareas de las instituciones formadoras y se debió buscar tecnologías adecuadas para el distanciamiento social y obligatorio, que a su vez permitieran abordar la diversidad de situaciones: formar docentes, es decir formar adultas y adultos que se deberán responsabilizar de la transmisión social de las culturas a las nuevas generaciones.

3.2.4.3. El ASPO y las Condiciones de Vida: Iniciativas Institucionales y Gastos de Cuidados.

En 2007 se había creado una Red Nacional de Institutos Superiores de Formación Docente, ofrecida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con el objeto de

armar un espacio nacional de encuentro y colaboración entre institutos. Cada uno disponía de un nodo en la Red, con un sitio web y un campus virtual. En la provincia de Buenos Aires, la mayor parte de los ISFD fue construyendo un sitio web que favorecía la comunicación de información institucional, actividades o materiales, aunque con el tiempo la decisión sobre en qué plataforma trabajaban quedó librada a las iniciativas de cada institución. A comienzos del 2020, la mitad de los institutos de Buenos Aires estaban inscriptos en la Red, otros optaron por distintas plataformas y unos pocos (5%) tenían una muy baja apropiación de medios tecnológicos.

En el contexto de iniciativas del nuevo gobierno, y muy potenciada por el aislamiento obligatorio, la Red del INFoD recobró vida. Hoy, el 70% de los ISFD de la provincia están inscriptos allí. Pero sobre todo, su vitalidad se observa en el número de usuarios activos (docentes y estudiantes) dentro del campus virtual, que se triplicó y más en apenas cuatro meses (pasó de 26.968 en marzo a 89.386 usuarios en junio). Del mismo modo, de las 13.904 aulas virtuales que había en uso en marzo, se pasó a 27.990 en junio. Son números que indican una adhesión significativa, una búsqueda por parte de docentes y equipos de conducción por reponer un espacio-otro para el funcionamiento institucional.

Ahora bien, la accesibilidad al material de estudio se convirtió en el primer y más urgente problema para los estudiantes y, también, para un grupo considerable de docentes. El hecho de que en los ISFD gran parte de la formación se realice en la virtualidad, le dio visibilidad a las limitaciones concretas con las que muchos estudiantes transitaban su educación superior.

Ciertas instituciones armaron apoyos alternativos. Por ejemplo, el ISFDyT N° 55 de Escobar implementó un proyecto llamado “En la librería de tu barrio”, como una opción que permite a los estudiantes acceder a la bibliografía con la que cada espacio curricular trabaja. Para ello, a través del profesor y el delegado de cada curso, se generó un vínculo con la librería o fotocopiadora del barrio donde vivían, a la cual le envían por correo electrónico los archivos que necesiten. Así obtienen los materiales en formato papel, retirándolos de los locales de cercanía o recibiendo en sus domicilios.

En otros institutos (como el N° 29 de Merlo) se armaron redes de sostén a partir de la colaboración de estudiantes del último año de carrera, que acompañan a quienes ingresan. Así, ante clases muy numerosas, algunos profesores promueven grupos de WhatsApp de no más de quince integrantes donde las y los estudiantes que están cursando las materias finales orientan

y ayudan “a los recién llegados” frente a las dificultades e inquietudes que un ingreso interrumpido provoca.

Fotos de Época y Reflexiones Pedagógicas

A partir de mayo, junto a referentes de veinticinco ISFD, se inició el proyecto Fotos Viajeras (Fotos Viajeras es un proyecto impulsado por la Dirección de Formación Docente Inicial en el marco de las políticas estudiantiles) con el objeto de rescatar imágenes de las múltiples formas en las que el estudio tiene lugar para los estudiantes de los institutos en tiempos de pandemia. La propuesta fue tomarse fotografías estudiando, haciendo foco en las formas y los espacios de estudio para presentar (nos), mirar (nos) y reflexionar acerca de las particularidades de este tiempo, donde las condiciones de estudio se entraman con la vida cotidiana de modos inéditos.

3.3. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Educación

3.3.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

La Sociedad de la Información en la que vivimos actualmente adopta como elemento básico de desarrollo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Cabero, 2006, p 1). Así, “se puede concluir que cualquier soporte físico o virtual que almacene datos y códigos en una forma transportable, y que estos permitan establecer una comunicación entre seres humanos, podría ser considerado como Tecnología de Información y Comunicación (TIC)” (Calandra Bustos y Araya Araño, 2009, p. 16)

Las TIC implican desde dispositivos móviles materiales, tales como proyectores, computadoras, tablets, leds, hasta las tecnologías digitales utilizadas para aprender a distancia, tales como la web 2.0 y el elearning: blogs, wikis y redes sociales.

Ahora bien, Área Moreira, con respecto a las TIC, habla de la presencia de las conocidas brechas digitales. Estas son aquellas que lejos de garantizar igualdad en cuanto a la accesibilidad de las nuevas tecnologías, están solo al alcance de aquellas personas que tienen las posibilidades materiales y las habilidades adecuadas para comprarlas y usarlas, provocando un aumento de las distancias culturales y sociales.

“Esta desigualdad [...] es lo que se conoce como brecha digital” (Area Moreira, 2009, p. 9).

3.3.2. Las Tic en la Agenda Argentina

Actualmente, Argentina invierte solo el 2,4% del PBI en el sector TIC (Bazzano, 2020, párr. 1). Así, la integración de las TIC en el sistema educativo forma parte de las agendas de política educativa. Según los datos del Sistema Nacional de Consumos Culturales (2008), respecto a la conexión a internet en el hogar, este servicio alcanza al 12,3% de los hogares argentinos, de nivel socio-económico alto y que residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires. El 85,7% que no posee el servicio de Internet en su hogar corresponde a las personas de nivel socio-económico bajo y residen en el interior del país. (Bernal Escoto et al., 2010, p. 7).

Se puede decir que “la red escolar, en grandes líneas, todavía no disponen de la tecnología necesaria y se sigue desarrollando, en muchas aulas y centros un modelo de transmisión cultural tradicional, propia de la escuela decimonónica” (Área Moreira, 2009, p. 11). Así, las estructuras de la formación educativa deberían evolucionar desde los métodos de enseñanza aplicados durante la sociedad industrial para enseñar en y para una sociedad de la información.

3.3.3. Los Docentes Frente a las TIC

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se da a un ritmo acelerado. Esto hace que su integración en la función docente se vuelva compleja. Muchos docentes suelen encontrarse desorientados a la hora de manejarse en entornos mediados por las TIC. “Ya no basta con la capacitación instrumental del uso de la herramienta, sino que es conveniente que el profesorado perfeccione algo más que la habilidad y el conocimiento. En definitiva, que desarrolle la competencia digital docente” (Cejas León, 2018, p. 80).

De esta manera, muchos docentes se enfrentan a la incertidumbre de cómo aplicar las TIC en sus metodologías de enseñanza, al no contar con la debida preparación para llevar adelante el desafío que la implementación de las TIC conlleva. Por este motivo, la cuestión central para el éxito de los proyectos de informatización de las escuelas radica en la capacitación de los profesores en el uso de las tecnologías de manera que ellos/as puedan integrarlas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

3.3.4. Los Estudiantes y las TIC

En la actualidad, el conocimiento de las herramientas tecnológicas supone un conjunto de destrezas y habilidades, una cierta competencia digital. Los jóvenes usan más las TIC en las escuelas que en los hogares, las utilizan para realizar distintos tipos de actividades (navegar en Internet, comunicarse, estudiar) y utilizan distintos software que son de gran utilidad no solo en áreas estratégicas del currículum sino también en la vida adulta.

Una de las ventajas de las TIC en la educación es la nueva oferta educativa para los alumnos:

Las TIC han venido por una parte a ampliar la oferta educativa para los estudiantes, de manera que se les ofrecen nuevos modelos de enseñanza que van desde la presencial a la distancia, sin olvidarnos de las propuestas mixtas donde los alumnos pueden realizar parte de la actividad en el espacio del aula y parte en el ciberespacio. (De la Torre, et. al., s.f., p. 2)

Sin embargo, muchos de ellos se han visto afectados principalmente por lo que se conoce como brechas digitales. En este sentido, la dificultad al acceso de recursos tecnológicos, el desconocimiento para navegar en los servidores web y aulas virtuales genera que muchos se pierdan de las nuevas ofertas educativas.

3.3.5. Tipos de TIC Utilizadas en Educación

Este apartado está dedicado a las aplicaciones de las denominadas nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación. De la enseñanza asistida por ordenador al *e-learning* (Área Moreira, 2009, p. 55). Se partirá de que es posible integrar los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyectos y la navegación web para mejorar los retos de alfabetización digital en el ámbito de la educación.

Internet es un espacio en constante evolución. Hace diez años atrás la red era un espacio preferentemente para la navegación web y, en menor medida, para la comunicación a través del email o del chat. Hoy en día Internet es una red social. Por esta razón se ha acuñado el concepto de Web 2.0 para referirnos a los nuevos usos del ciberespacio.

A diferencia de Web 1.0, que era configurado como un medio masivo de información, la Web 2.0 es un concepto de un nuevo software que permite convertir al navegante no sólo en un consumidor de información elaborada por otros, sino también en un emisor, es decir, en un agente o sujeto productor de información. “Los *blogs* y los *wikis* son la expresión más conocida

y generalizada de esta nueva concepción de Internet. Pero también lo son la publicación de pequeños videoclips elaborados artesanalmente por cualquier persona, o de presentaciones multimedia.” (Área Moreira, 2009, p. 70). Se puede afirmar que la web 2.0 consiste en una filosofía caracterizada por el acceso libre a la información, compartir el conocimiento y la fácil publicación y libertad de expresión.

Por otro lado, el *e-learning*, educación *on line* o teleformación puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados por una distancia física del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. Incluye también clases virtuales, foros colaborativos, sistemas de gestión de usuarios, ayudas para la mejora en el desempeño del puesto de trabajo y otras combinaciones de recursos online y offline, de autoestudio, trabajo en grupo y de interacción persona a persona y grupo a grupo.

3.3.6. TIC y Educación en Pandemia

Durante el periodo de pandemia covid-19, las TIC se utilizaron como sostenimiento de las clases con modalidad virtual. Las instituciones de todo el mundo se vieron en el desafío de desarrollar nuevas metodologías que incluyeron la educación en línea, utilizando todas las herramientas tecnológicas con el fin de mantener vigente la enseñanza en sus estudiantes (Valero y Cedeño, 2020, p. 1201).

“La suspensión de las clases presenciales, en todos los niveles, ha originado campos de acción” (Valero y Cedeño, 2020, p. 1201). Así, los docentes, con el fin de garantizar la educación integral de los estudiantes durante la pandemia, aprovecharon las posibilidades que brindan las plataformas virtuales disponibles, tales como *zoom* y *moodle*, y las nuevas tecnologías, prometiendo así una enseñanza de calidad, trabajando en conjunto con padres de familias e instituciones. Sin embargo, esta nueva configuración educativa tiene como contrapartida la escasa capacitación docente, o sus reticencias para incorporar tecnología en su modalidad de enseñanza y las conocidas brechas digitales, que instauran la desigualdad al acceso tecnológico de parte del alumnado.

3.4. La Comunicación en el Ámbito Educativo

3.4.1. La Comunicación Como Categoría

Idalberto Chiavenato (2006) señala que la comunicación es "el intercambio de información entre personas. Significa volver común un mensaje o una información. Constituye uno de los procesos fundamentales de la experiencia humana y la organización social" (p. 110). Así, en la presente investigación interesa la dimensión de intercambio que se produce entre docentes y estudiantes. Es en el intercambio donde se genera la producción de conocimiento, siendo el espacio colaborativo fundamental para la enseñanza. Este mensaje que se vuelve común mediante la comunicación entre docentes y estudiantes es indispensable para la formación de futuros profesionales.

3.4.2. Sistema de Comunicación

La época que nos atraviesa como sociedad se caracteriza por ser una época de cambio, incertidumbre y perplejidad. "La era de la información está trayendo nuevos desafíos a las organizaciones" (Chiavenato, 2006, p.7). Así, esta nueva etapa en la sociedad conlleva desafíos a todas las instituciones humanas, entre ellas a la educativa. La comunicación interpersonal se configura como un peldaño a superar para poder llevar adelante los desafíos organizacionales.

Las habilidades humanas de comunicación son fundamentales a la hora de pensar los espacios educativos. Entre docentes y alumnos se configura un sistema de comunicación, entendiendo que el mismo "...hace referencia a la transmisión de una determinada información, y consiste en determinar un conjunto de procedimientos que garanticen la correcta recepción de estos mensajes en un lugar remoto" (Cabrera, M. et al, s. f., p. 3). Las relaciones interpersonales entre alumnos son muy importantes ya que fomenta el desarrollo personal y la cooperación en equipo. Por su parte, la relación docente/alumno, propicia un espacio colaborativo de conocimientos.

3.4.3. Características de los Sistemas de Comunicación

Un sistema de comunicación está formado principalmente por tres partes: primero, los sujetos partícipes e involucrados (quienes emiten y quienes receptan un mensaje) y segundo, la información transmitida. Las funciones de los sistemas de comunicación se pueden clasificar en tres, las cuales podrán incluso tener derivados entre sí: informar, enseñar y entretener

(Llamas, 2021, párr. 7). El presente proyecto se centrará en la función educativa de los sistemas de comunicación. Así, cuando intentamos transmitir conocimientos, estos son fruto de una reflexión, la cual tiene como meta el aprendizaje.

De esta manera, emisor y receptor (o docentes y alumnos) deben canalizar el mensaje por un canal y código determinado. Por lo tanto, el mensaje se transmite en la misma señal de entrada (receptor) y salida (emisor). Respecto al código, se puede decir que los idiomas, el alfabeto o los acrónimos deben ser entendidos tanto por el emisor, como por el receptor (Llamas, 2021, párr.3). Este aspecto es clave para que el sistema de comunicación funcione correctamente y sea útil.

3.4.4. TIC y Comunicación

El uso de las TIC en los sistemas de comunicación ha incrementado paulatinamente en los últimos años. La comunicación entre docentes y alumnos se ve mediada por las nuevas tecnologías, desde el e-learning, educación on line o teleformación hasta el uso de proyectores, leds o dispositivos móviles. Así, el nuevo desafío que se impone a la enseñanza actual es lograr la capacitación adecuada para el uso de estas herramientas y la integración de esta realidad tecnológica en los procesos formativos. Area Moreira (2009) señala que es necesario “introducir y preparar a los trabajadores en el conocimiento y uso laboral de las nuevas tecnologías de la comunicación como un aprendizaje básico y común a todos los ámbitos ocupacionales” (p. 12).

3.5. Leyes de Educación y Planes Educativos

3.5.1. Ley de Educación Nacional 26.206

En Argentina la Ley fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. Los contenidos de esta ley están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena (Ver Apéndice 1).

3.5.2. Ley de Educación Provincial N° 8.678

La presente ley en el Capítulo VI (Artículo 37°) desarrolla algunos aspectos de Educación Superior en Argentina. De esta manera, la Educación Superior comprende los Institutos de Educación Superior, las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados y serán regulados por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior (Ver Apéndice 2).

3.6. Planes Educativos en Argentina

3.6.1. Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED)

El plan Aprender Conectados conocido con las siglas (PLANIED) es una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación, cuya misión principal es integrar la comunidad educativa en la cultura digital, promoviendo la innovación pedagógica y la calidad de los aprendizajes. El plan (creado por Resolución Ministerial N.º 1410/2018) se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende», cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo de niños, adolescentes, jóvenes y adultos haciendo parte de la Educación Superior.

Este Plan trata de responder al cambio de paradigma que representa la sociedad digital, escenario que emerge como desafío, pero también como oportunidad para repensar la cultura escolar y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En los últimos años, se han producido profundas transformaciones sociales que han generado nuevos modos de construcción y circulación de saberes. Además, se han modificado las formas de representación de la realidad, de comunicación y de interacción social. En este contexto, surge la necesidad de crear estrategias de acercamiento —y de encuentro— de la escuela a una sociedad que es diferente de la que le dio origen en un tiempo pasado. Esto supone una invitación a reformular tanto el rol del docente como el del alumno, las prácticas institucionales escolares y las teorías que las sustentan, así como aquellos supuestos del imaginario social acerca de la escuela y de los actores de la comunidad educativa.

En este marco, el Plan Aprender Conectados propone, entre sus objetivos principales, promover la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y en la sociedad del futuro. Además, busca fomentar la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la comunidad educativa. De este modo, se podrán incentivar prácticas participativas y colaborativas que favorezcan que se valoren la diversidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria (RIPANI, Alonso, Miguel, 2017, pág. 6).

Los objetivos del plan están orientados a proveer una educación integral, permanente y de calidad que permita a los estudiantes resolver problemas, crear oportunidades haciendo uso de los recursos tecnológicos y digitales. El Plan tiene una “Colección Marcos pedagógicos” que cuenta con tres materiales en los que se puede definir integralmente la innovación en el uso de las TIC, estas son:

- Orientaciones pedagógicas de educación digital.
- Competencias de educación digital.
- Programación y robótica. Objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria

Así mismo se puede conocer mediante el material de Orientaciones pedagógicas los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Integrar la comunidad educativa en la cultura digital a través de prácticas que incentiven la innovación pedagógica.

Objetivos Específicos

- Promover la alfabetización digital, centrada en el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y en la sociedad del futuro.
- Fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).
- Fortalecer el rol de las instituciones educativas como dinamizadoras de nuevos modos de construcción y circulación de saberes vinculados a la sociedad digital. (Ripani2017, p.11).

Estos objetivos se producen en el camino a la Formación continua, que se necesita para una integración de la alfabetización digital en los futuros formadores. Se afirma que en el comienzo del presente siglo, la innovación educativa está vinculada a la incorporación de las TIC en la educación y al protagonismo de las instituciones educativas para promover un cambio “desde abajo”; A continuación se comparte una figura referida al Planied.



Figura 1
Planied

3.6.2. Plan Aprender Conectados

El plan Aprender Conectados se presenta como una propuesta educativa que busca integrar las dimensiones culturales de la sociedad digital en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y no como un plan de distribución de equipamiento tecnológico. La innovación, en este contexto, tiene que ver con la posibilidad de recuperar prácticas y saberes previos e integrarlos con otros emergentes, que responden a diferentes lógicas o valores, pero que forman parte fundamental de una sociedad que se reconfigura permanentemente. Enfrentar este desafío forma parte de construir una educación de calidad que garantice los aprendizajes que los alumnos necesitan para integrarse plenamente en la cultura actual y en la sociedad del futuro (Ripani, 2017, p.8).

El plan Aprender Conectados (creado por Resolución Ministerial N. ° 1410/2018 se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 «Argentina Enseña y Aprende», cuyo fin es lograr una educación de calidad, centrada en el aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

En este contexto, resulta necesario proponer una serie de competencias, articuladas con el «Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades», con el fin de proveer una educación integral, permanente y de calidad que permita a los estudiantes resolver problemas, crear oportunidades y cambiar el mundo.

Además, según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU, “la expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la interconexión mundial brinda grandes posibilidades para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento” (ONU, 2015).

A continuación se desarrolla una propuesta de competencias relevantes para la inserción en la sociedad digital. Si bien las habilidades se agrupan en distintos apartados, están interconectadas, son dependientes y en la práctica deben entenderse como seis dimensiones que se articulan de modo integral. Su relevancia o connotación demanda una revisión continua, conforme a la permanente reconfiguración de la cultura digital. Para facilitar su integración en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se las presenta relacionadas con las capacidades relevantes que se promueven desde el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes.



Figura 2
Capacidades

Nota. Competencias digitales en el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes

La Educación Superior está integrada en un Plan que conlleva a la inclusión de las TIC en su totalidad por los estudiantes y futuros formadores estudiantes en otro nivel obligatorio, trabajando en ellos y ellas las competencias de Integración de los Aprendizajes.

3.7. Plataformas Virtuales

Es importante tener en cuenta que la tele formación (e-learning) o la formación semipresencial (b-learning) requieren de programas que puedan llevar a cabo dicha tarea: ahí es donde intervienen las plataformas virtuales, las cuales reciben distintos nombres, tales como: "entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje" o "entornos de aprendizajes integrados", "Sistemas de Gestión del Aprendizaje", "Sistema de Gestión de Curso", "Ambientes de Aprendizaje Gestionado", o "Plataforma de Aprendizaje".

Todas estas plataformas virtuales son importantes a la hora de la formación de futuros profesionales. A continuación, se analizarán las características centrales de todas ellas.

Sebastián Díaz (2009) define las plataformas virtuales como "un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación" (p. 2). Las plataformas educativas tienen una estructura modular que hace posible su adaptación a la realidad de los diferentes centros educativos. Ellas cuentan, a nivel estructural, con módulos que permiten responder a las necesidades de gestión de los centros a tres grandes niveles: "gestión administrativa y académica, gestión de la comunicación y gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje" (Díaz, 2009, p. 2).

Por otro lado, José Sánchez (2009) estudia las diferentes acepciones de lo que se conoce como "plataforma virtual", haciendo hincapié en considerar a estos sistemas como "contenedores de cursos" que, además, incorporan herramientas de comunicación y seguimiento del alumnado (p. 218). Según el autor, casi todas ellas incorporan elementos comunes, muy similares, que hacen que las semejanzas entre ellas sean más numerosas que las diferencias. José Sánchez definirá a las plataformas virtuales como "un amplio rango de aplicaciones informáticas instaladas en un servidor cuya función es la de facilitar al profesorado la creación, administración, gestión y distribución de cursos a través de Internet" (2009, p. 218).

Por su parte, Sofía Victoria (2008, como se citó en Moreno Guerrero, 2011), define a las plataformas virtuales como "escenarios educativos diseñados de acuerdo a una metodología de acompañamiento a distancia" o "herramientas basadas en páginas Web para la organización e implementación de cursos en línea o para apoyar actividades educativas presenciales" (párr. 6).

En definitiva, las plataformas virtuales se emplean en educación como un medio de comunicación con los estudiantes, donde se pueden ver plasmados los aprendizajes que son obligatorios en una formación docente. Interactuando de forma fluida entre los antes mencionados, los docentes y alumnos utilizan las diversas herramientas con las que cuentan las plataformas virtuales para el proceso enseñanza aprendizaje.

3.7.1. Metodología de la Plataforma Virtual

Los métodos utilizados para trabajar las Plataformas virtuales son tres: el método sincrónico, el método asincrónico y el método b-learning (virtual y presencial).

- El método sincrónico es aquel en el que el emisor y el receptor del mensaje en el proceso de comunicación operan en el mismo marco temporal, esto quiere decir que, para que se pueda transmitir dicho mensaje, es necesario que las dos personas estén presentes en el mismo momento. Estos recursos sincrónicos se hacen verdaderamente necesarios como agente socializador, imprescindible para que el alumno que estudia en la modalidad virtual no se sienta aislado. Son: videoconferencias con pizarra, audio o imágenes como el NetMeeting de Internet, chat, chat de voz, audio y asociación en grupos virtuales.
- El método asincrónico transmite mensajes sin necesidad de coincidir entre el emisor y receptor en la interacción instantánea. Requiere necesariamente de un lugar físico y lógico (como un servidor, por ejemplo) en donde se guardarán y tendrán también acceso a los datos que forman el mensaje. Es más valioso para su utilización en la modalidad de educación a distancia, ya que el acceso en forma diferida en el tiempo de la información se hace absolutamente necesaria por las características especiales que presentan los alumnos que estudian en esta modalidad virtual (limitación de tiempos, cuestiones familiares y laborales, etc.). Son email, foros de discusión, dominios web, textos, gráficos animados, audio, presentaciones interactivas, video, cassettes etc.
- El método b-learnig (combinado asincrónico y sincrónico), donde la enseñanza y aprendizaje de la educación virtual se hace más efectiva. Es el método de enseñanza más flexible porque no impone horarios. Es mucho más efectivo que las estrategias autodidactas de educación a distancia y estimula la comunicación en todo momento e instante.

INFoD

3.8. Campus Virtual INFoD (Instituto Nacional Formación Docente)

En el año 2005, y a partir de las recomendaciones de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, el Consejo Federal de Cultura y Educación encomienda al Ministerio de Educación (Resolución 251/05) la creación de un organismo nacional para la enseñanza. La función primaria de este organismo será planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua acompañada de un campus virtual denominado con las siglas INFoD.

El INFoD es una instancia fundamental para generar y conectar estrategias de formación e intercambio de saberes, para articular espacios interinstitucionales donde compartir experiencias, aprendizajes y dificultades entre maestros y profesores del país. Además de escuchar a los docentes y conocer cuáles fueron las propuestas de formación más valoradas por ellos, hay que tomar riesgos y ensayar propuestas formativas novedosas teniendo presente y reconociendo la heterogeneidad de poblaciones, docentes y escuelas que existen, al mismo tiempo que se garantiza que las propuestas formativas lleguen a todos igual.

El INFoD habilitó el acceso al campus virtual para los Institutos de Formación Docente de la Argentina. A los ISFD (Instituto Superior de Formación Docente) que utilizan el campus se les posibilita la creación de aulas virtuales que cuentan con diversas herramientas como medio de comunicación entre docentes y estudiantes.³

3.8.1. El ASPO y las Condiciones de Vida: Iniciativas Institucionales y Gastos de Cuidados

En 2007 se había creado una Red Nacional de Institutos Superiores de Formación Docente, ofrecida por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), con el objeto de armar un espacio nacional de encuentro y colaboración entre institutos. Cada uno disponía de un nodo en la Red, con un sitio web y un campus virtual. En la provincia de Buenos Aires, la mayor parte de los ISFD fue construyendo un sitio web que favorecía la comunicación de

³Del Ministerio de Educación Argentino, según resolución 251/05. Disponible en http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno10-11-2008-2.htm

información institucional, actividades o materiales, aunque con el tiempo la decisión sobre en qué plataforma trabajaban quedó librada a las iniciativas de cada institución. A comienzos del 2020, la mitad de los institutos de Buenos Aires estaban inscriptos en la Red, otros optaron por distintas plataformas y unos pocos (5%) tenían una muy baja apropiación de medios tecnológicos.

En el contexto de iniciativas del nuevo gobierno, y muy potenciada por el aislamiento obligatorio, la Red del INFoD recobró vida. Hoy, el 70% de los ISFD de la provincia están inscriptos allí. Pero sobre todo, su vitalidad se observa en el número de usuarios activos (docentes y estudiantes) dentro del campus virtual, que se triplicó y más en apenas cuatro meses (pasó de 26.968 en marzo a 89.386 usuarios en junio). Del mismo modo, de las 13.904 aulas virtuales que había en uso en marzo, se pasó a 27.990 en junio. Son números que indican una adhesión significativa, una búsqueda por parte de docentes y equipos de conducción por reponer un espacio-otro para el funcionamiento institucional.

Ahora bien, la accesibilidad al material de estudio se convirtió en el primer y más urgente problema para los estudiantes y, también, para un grupo considerable de docentes. Ya que en los ISFD gran parte de la formación se realiza en la virtualidad dio visibilidad a las limitaciones concretas con las que muchos estudiantes transitan la educación superior.

Ventajas del Campus Virtual INFoD

- Cada Jurisdicción cuenta con un campus virtual y el mismo es distribuido a los ISFD para ser utilizado como decreta la Ley antes mencionada.
- El campus virtual tiene la seguridad de los usuarios en el uso del mismo, ya que debe ser administrado por un usuario propio de los ISFD.
- Los ISFD cuentan con un campus virtual y en ella la creación de aulas virtuales con diversas herramientas que son utilizadas como medio de comunicación e innovación en el uso de las clases virtuales y presenciales.

3.8.2. Herramientas del Campus Virtual (INFoD)

Protección de los usuarios del campus virtual

Los cambios se pueden realizar desde un usuario que tiene todos los permisos para trabajar y estar a cargo del campus virtual en el ISFD. El mismo crea los usuarios que tienen

diferentes funciones, desde los colaboradores, docentes que editan sus aulas virtuales, alumnos que se matriculan y tiene secciones para trabajar en el aula virtual, a continuación las nombraremos:

Inicio: usos

Cuando ingresamos a un aula, nos encontraremos en esta sección, que contiene una breve descripción del aula: imagen y docente responsable, donde el estudiante realiza la primera lectura.

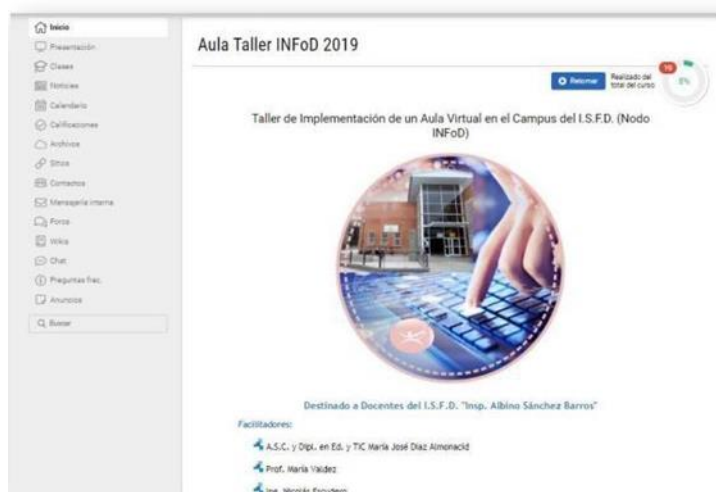


Figura 3

Sección: Usos

Presentación: usos

En la misma se visualiza la información referida al cursado que se da en el aula. Suelen incluir tanto la definición de los objetivos, contenidos así como también la modalidad de trabajo y sugerencias necesarias para el mejor funcionamiento de la comunidad virtual. A continuación en la figura 4, se puede visualizar las diversas secciones que se utilizan en la presentación de la clase.



Figura 4

Sección: Presentación

Clases: usos

Contienen los materiales y tareas que deben cumplimentarse para avanzar en el aula. Los mismos pueden ser: Textos, Material de Estudio, Actividades, entre otros ítems; los cuales estarán asociados a determinadas clases, encuentros, unidades, etc. y serán utilizados a lo largo del curso.

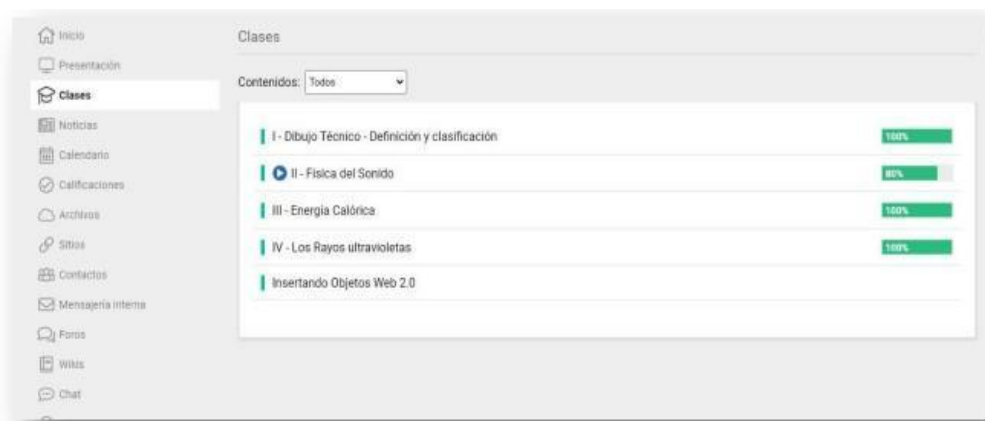


Figura 5

Sección: Clases

Noticias: usos

Se visualizan los artículos publicados, organizados por categorías. Un resumen de la misma se distribuye automáticamente por email a aquellos usuarios que tengan habilitado en sus preferencias, la configuración para recibir avisos de noticias.



Figura 6

Sección: Noticias

Calificaciones:

En esta sección visualizará las calificaciones de cada actividad y las externas que el Docente pueda agregar.

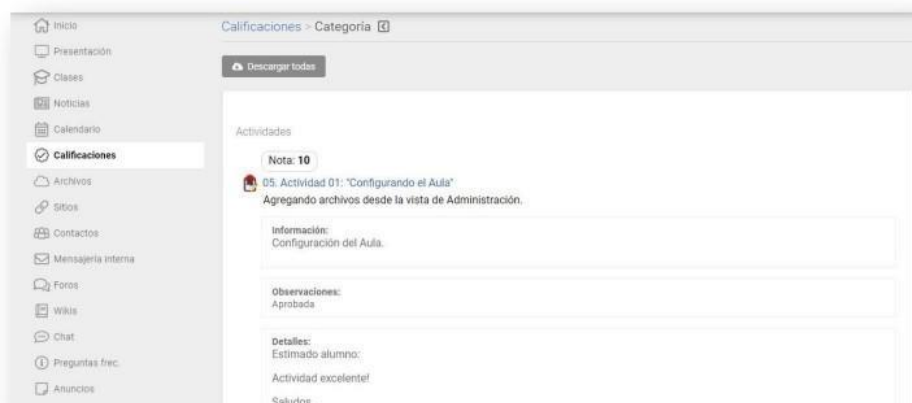


Figura 7

Sección: Calificaciones

Mensajería interna: usos

Permite administrar los correos recibidos y/o enviados dentro de la plataforma.

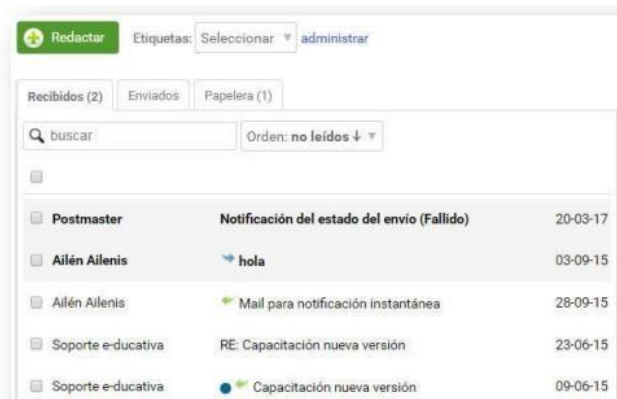


Figura 8

Sección: Mensajería Interna

Foros: usos

El foro de discusión puede definirse como un espacio de encuentro (físico o virtual) entre diversos participantes con el objetivo de intercambiar opiniones, plantear preguntas en torno a un tema o subtemas de interés común, así como compartir habilidades, experiencias o respuestas a preguntas. También el campus ofrece las herramientas en que se pueda añadir recursos audiovisuales y dar la consigna en el foro mediante vídeos, con la finalidad de realizar una alfabetización digital.

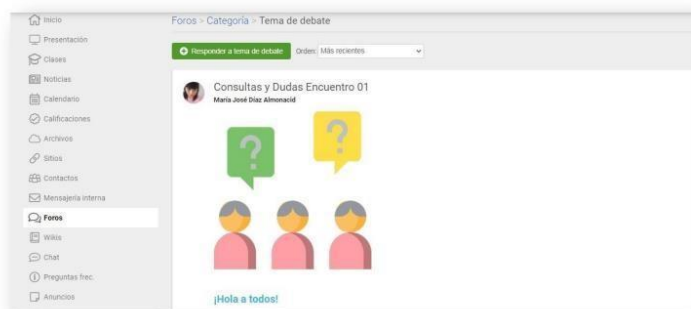


Figura 9

Sección: Foros

Portafolio: usos

El mismo cumple la función de recopilación organizada y sistematizada de los trabajos más representativos del proceso que se desarrolla en la cursada de la materia curricular, puede incluir reflexiones sobre los aciertos y errores en la práctica, memorias, notas, todo lo que el usuario (no importa su rol, puede ser un docente, un alumno o un directivo) considere necesario.

El portafolio está en su etapa de desarrollo inicial donde su uso es muy simple e intuitivo, en el mismo se puede agregar los links de imágenes, videos, audios para ser compartido por el grupo de alumnos u otra función que cumpla el aula virtual en el ISFD.

3.9.1. Teoría del Aprendizaje

Desde el siglo pasado, las teorías del aprendizaje han intentado socavar las dudas e incertidumbres en los ambientes educativos. Así, con la intención de marcar un camino a recorrer, se desarrollaron tres grandes teorías: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Los contextos institucionales de esa época dejaron clara la necesidad de proponer un plan educativo como respuesta a las problemáticas pedagógicas y metodológicas que emergían.

Las teorías del aprendizaje aquí señaladas proponen, en general, que el conocimiento es un estado alcanzable a través de la experiencia o el razonamiento. De este modo, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo (construidos sobre las tradiciones epistemológicas) intentan evidenciar el modo en que un sujeto accede al conocimiento.

Gredler (2001) expresa el conductismo como un conjunto de varias teorías que hacen presunciones acerca del aprendizaje. En primera instancia, el conductismo establece que el comportamiento debería estar enfocado en elementos simples: estímulos específicos y respuestas. Por otro lado, el aprendizaje tiene que ver con el cambio en el comportamiento. Esta teoría del aprendizaje se vale de los experimentos y del comportamiento observable, porque lo considera más significativo que comprender las actividades internas de la persona durante el acceso al conocimiento.

En segunda instancia, es interesante observar el modo en que el cognitivismo toma un modelo computacional de procesamiento de la información. A diferencia del conductismo, el comportamiento humano en el cognitivismo no se explica por las condiciones del entorno, sino

por los procesos cognitivos. Por lo tanto, su investigación se centra en los procesos «internos» de los humanos: la forma en que las personas absorben, procesan, comprenden y recuerdan la información. Cindy Buell detalla este proceso: “En las teorías cognitivas, el conocimiento es visto como construcciones mentales simbólicas en la mente del aprendiz, y el proceso de aprendizaje es el medio por el cual estas representaciones simbólicas son consignadas en la memoria”.

Finalmente, el constructivismo sugiere que los aprendices crean conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias (Driscoll, 2000). El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. El constructivismo asume que los aprendices no son simples recipientes vacíos para ser llenados con conocimiento. Por el contrario, los sujetos están intentando crear significado activamente, ya que a menudo seleccionan y persiguen su propio aprendizaje.

Siguiendo el desarrollo de las principales teorías de aprendizaje, se encuentra cómo hacia fines del siglo XX e inicios del XXI, la era digital colocó a la educación en nuevos escenarios, donde se debe reconocer el impacto tecnológico en las teorías que describen los principios y procesos del aprendizaje. La revolución digital e informática de los años 90 marcó un nuevo hito para pensar la educación en términos de TIC, herramientas digitales y plataformas online.

3.9.2. Comienzos y Características del Conectivismo

Es necesario observar el escenario de fines del siglo XX, contexto en el cual emerge el conectivismo como nueva teoría del aprendizaje. A partir de la irrupción de la era digital, los principios, metodologías y fundamentos de la educación fueron alterados. Las tecnologías digitales exhiben adelantos transformadores en inteligencia artificial, *machine learning*, procesamiento masivo de datos, robótica y biotecnología. Así, Siemens (2004), investigador contemporáneo canadiense, sitúa al conectivismo en la era de la información, dedicando su atención al estudio de la tecnología y la educación. El conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital, basada en el análisis de las limitaciones que tienen el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre los modos de vida y de aprendizaje.

Siemens (2004) caracterizó al conectivismo como una corriente epistemológica en la cual el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o de fuentes de información y que puede residir en dispositivos no humanos. Según este autor, el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso continuo - caótico y de conexión especializada- que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo. Además, en este entorno, la capacidad para conocer más se vuelve más importante que lo actualmente conocido, siendo una habilidad clave la de identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos.

El conectivismo reconoce los procesos de producción del conocimiento como lógicas de pensamiento que los sujetos autónomos utilizan para la construcción de saberes, redes de conexión, lenguajes y categorías. La noción de *red* colaborativa (Siemens, 2004) diluye la frontera entre el sujeto y el objeto. Destacan en esta nueva forma de aprender, la auto-eco-organización y reflexividad, producida en ambientes que favorecen experiencias de aprendizaje en red y la integración de saberes. Así, el pensamiento colaborativo, productor, reconstructor e integrador de saberes se produce en redes permeables, que benefician la interacción y realidades conversacionales. En este contexto digital, la web 2.0 tiene su papel protagónico en tanto se transforma en mediador de personas, artefactos digitales y contenidos producidos.

Siemens (2004) indica que algunas teorías tradicionales del aprendizaje (como el constructivismo, por ejemplo) tienen limitaciones teórico-prácticas en relación al conectivismo porque fueron desarrolladas en una época anterior a la era digital. Por este motivo, estos modelos teóricos no respondían a las nuevas necesidades de aprendices y docentes. Por ejemplo, estas teorías no consideran los procesos de aprendizaje que toman lugar fuera de las personas, ni consideran el aprendizaje que ocurre dentro de las organizaciones. De esta forma emergen algunas preguntas exploratorias acerca de cómo impacta la tecnología y las nuevas ciencias - y redes informáticas- en el aprendizaje.

3.9.3 Red, Interacción y Aprendizaje

El conectivismo le da máxima importancia a las redes, ya que estas definen el lugar y modo de conexión entre nodos. Retomando a Giesbrecht (2007), un nodo será un punto de conexión de una red mayor y muchos nodos juntos construyen una red de aprendizaje. De esta manera, la probabilidad de que un concepto esté bien conectado con otro depende de cuán bien esté el mismo inserto en la red.

Para Siemens (2004) en el conectivismo la interacción entre los nodos ocurre en el interior de redes, las cuales son definidas por él como conexiones entre identidades. Las diferentes identidades están integradas en un todo y cualquier cambio afecta a la red en su totalidad, incluyendo a todos los individuos que la conforman. Complementariamente, Andersson y Dron (s/f) caracterizan la forma de la red como emergente –no prediseñada- y que fluye, además, de manera tal que su intensidad, tamaño e influencia responden a presiones internas y externas. Por su parte, Barabasi (2002) (citado por Siemens, 2004) indica que los nodos siempre compiten por establecer conexiones, porque las conexiones representan la sobrevivencia en un mundo interconectado.

Siemens (2004) indica que las teorías tradicionales de aprendizaje consideran el proceso educativo como una experiencia que ocurre al interior de las personas. Estos modelos no funcionan en el escenario complejo y abundante de conocimiento que caracteriza a la sociedad actual. La red entre nodos de conocimiento se configura como aprendizaje y, entonces, cada red personal es mejorada añadiendo nuevos nodos y conexiones y de esta manera se va construyendo la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es una experiencia aislada, sino que se configura como una experiencia compleja que combina y conecta nodos de conocimiento.

Finalmente, un aspecto importante del Conectivismo es que una red puede contener opiniones diferentes y contradictorias: este amplio rango de puntos de vista y experiencias hacen posibles mejores decisiones. Siemens (2006) indica que “...el proceso de conocimiento y aprendizaje ocurre al interior de ambientes nebulosos, de elementos cambiantes, los cuales están fuera del control del individuo...” (p. 114)

El Conectivismo Como Propuesta Pedagógica

Giesbrecht (2007) señala que el conectivismo es una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales y herramientas colaborativas.

Este autor caracteriza algunas limitaciones acerca del espacio áulico en el cual se desarrollan los cursos tradicionales. Habitualmente, estos cursos son desarrollados bajo la creencia de que el aprendizaje ocurre solo mientras dura la clase; en consecuencia, desde esta perspectiva tradicional el aprendizaje no es dinámico, ni social, ni mucho menos complejo. Giesbercht (2007) indica que el Conectivismo se funda en conexiones, las cuales requieren que

quienes aprenden interactúen con elementos que extienden las prácticas educativas más allá de las salas de clases, y que permiten experiencias en la vida real. Bajo estos principios, la educación es holística, necesita de conexiones y del balance entre las necesidades de quienes aprenden y las necesidades institucionales.

En las últimas décadas el avance exponencial de la tecnología marcó significativamente los procesos educativos facilitando, en muchos casos, el desarrollo de un nuevo escenario para las experiencias de aprendizaje. El aprendizaje on-line es un ejemplo de cómo las personas, en forma individual y grupal, participan desde sus hogares y a distancia de los procesos educativos a través de Internet construyendo *redes de aprendizaje*. Spencer (2004) describe algunos aspectos positivos del uso de la tecnología, por ejemplo, que las ideas y discusiones pueden continuar más allá del tiempo que permanecen los estudiantes en la sala de clases, en tanto la participación dialógica es estimulada a través de nuevas opciones.

El conectivismo sugiere que el diseño de ecologías de aprendizaje podría reemplazar el diseño instruccional. Este diseño es definido por Siemens (2004) como un sistema educativo en continua evolución y que ofrece a quien aprende el control para explorar objetivos. Para facilitar la interacción entre ecologías las herramientas sincrónicas y asincrónicas son esenciales: blogs y wikis, entre otras. Según William (2008) y Richardson (2007), los blogs son herramientas de las redes sociales *on-line* que permiten el intercambio de información entre los individuos, pudiendo constituirse en espacios colaborativos, donde las personas negocian y construyen textos y significados.

Las herramientas de las redes sociales promueven una forma de pensamiento que trasciende las experiencias aisladas de cada estudiante y pertenecen al dominio que hoy se conoce como Web 2.0. Esta facilita la conexión social en la web, donde cada persona es capaz de agregar y editar información (Andersson 2007). En este sentido Mason & Renie (2007) indican acerca de la Web 2.0: “los usuarios son menos pasivos en la recepción de información y más activos en la co-creación de contenido” (p. 198).

Es interesante observar la importancia asignada a la interacción de los sujetos, ya que ellos, representados a través de nodos que se conectan, generan una red activa. Siemens (2003, citado por Giesbrecht, 2007) define una comunidad como una agrupación de áreas de interés similares entre sí, que permite interactuar, compartir, dialogar, y pensar cooperativamente. En las comunidades se promueve el aprendizaje informal y se considera valiosa la experiencia de aprendizaje entre pares, tanto como la instrucción del profesor (Giesbrecht, 2007). William

(2008) propone que los estudiantes se conecten a Internet en la sala de clases y promover así el compartir información en la red, conectándose con otros y utilizando métodos para evaluar críticamente la información disponible.

3.9.4. Aprendizaje Ubicuo: ¿de qué se trata?

Nicholas Burbules (2018), filósofo estadounidense, teorizó acerca de los cambios que genera el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, señaló la importancia del buen uso de internet como herramienta de aprendizaje, donde se crean conversaciones globales. En este contexto, Burbules (2014) desarrolla la noción de *aprendizaje ubicuo* que parece significativa para esta investigación. Significa que es posible aprender en todo momento y salir del contexto de la institución gracias a los dispositivos tecnológicos. El aprendizaje social está enfocado en el problema y solo se hace real en el lugar donde se aplica. Se destaca, además, la importancia de la innovación con herramientas tecnológicas para el crecimiento docente que permita un mayor desarrollo educativo.

En este apartado trataremos de desglosar y explicar qué significa para Burbules la ubicuidad del aprendizaje. Así, se intentará ir más allá del eslogan publicitario del marketing – “en cualquier lugar, en cualquier momento”-. Y para extender su significado, se desarrollarán algunas dimensiones que componen la noción de aprendizaje obicuo.

En primer lugar, existe una dimensión espacial con respecto a la ubicuidad del aprendizaje. A este respecto, en los países que cuentan con un nivel más alto de desarrollo económico y social, las tecnologías digitales son omnipresentes: no sólo se encuentran en las computadoras y en otros dispositivos móviles, como los celulares o tablets, sino también en espacios públicos como el transporte urbano, cibercafés, etcétera. El acceso a la red de internet se encuentra a un solo “clic” de distancia gracias a las conexiones inalámbricas.

La ubicuidad espacial implica tener acceso continuo –e ilimitado- a la información, traspasando las barreras de la institución educativa. Al comprender que la presencia y ubicación física del estudiantado ya no es el único requerimiento para aprender, sino una forma más de la tradición de enseñanza, se observa que la diferenciación entre educación formal y no formal se hace difusa. Inclusive, se evidencia un cambio en los propios fundamentos que sostienen los métodos de enseñanza tradicional, ya que cada vez los sujetos necesitan menos el “memorizar” –a la hora de realizar un examen- porque todos los datos que requieran ya se encuentran disponibles y omnipresentes en todas las redes y web.02.

En segunda instancia, existe el aspecto de la *portabilidad*: los sujetos llevan las fuentes de información “al alcance de su mano”, en dispositivos portátiles como tablets o iphone. Es interesante observar como la portabilidad de estos dispositivos genera nuevos tipos de prácticas sociales. Se puede pensar por ejemplo, en un encuentro virtual por meet de un estudiante que, de no ser porque porta un celular con acceso a la red, no podría llegar a tiempo desde que sale de su trabajo hasta que toma el bus de regreso a su hogar. Aquí se puede ver cómo la portabilidad garantiza, en este caso, el aprendizaje reforzado a través de la integración del aprendizaje en las actividades cotidianas.

Siguiendo la presente línea descriptiva de las dimensiones del aprendizaje oblicuo, se encuentra la noción de la *interconexión*. Por interconexión se entiende la conexión entre sí de dos o más elementos, dando lugar por ejemplo, a la "interconexión de computadoras en una red local". La conexión "inter" habla de una conectividad que involucra varias partes a la vez. La interconexión vincula numerosas entidades, capaces de conectarse como una unidad con otras entidades individuales.

Aquí, vemos, por ejemplo, que los automóviles de última generación vienen equipados con equipos de GPS y dispositivos que indican al conductor dónde queda la estación de servicio o el hospital más cercanos. Para el estudiante, este concepto de interconexión genera una “inteligencia extensible,” en dos sentidos: primero, al contar con todos los dispositivos tecnológicos que vienen a apoyar el aprendizaje y mejora el procesamiento de cada persona. Segundo, en el plano social, las personas se encuentran en contacto permanente con otras que cuentan con otro bagaje de conocimientos e información.

En cuarto lugar, hay ubicuidad con respecto a las *prácticas sociales*. Las nuevas tecnologías vinculan ámbitos y actividades de la vida social que hemos visualizado como separadas. Trabajo y juego, aprendizaje y entretenimiento, acceso y creación de información son binomios en los que no podemos hacer, hoy en día, a la luz de la tecnología, un corte o separación tajante. El aprendizaje como actividad humana práctica siempre está en contacto, formando parte de una red más extensa de contextos sociales e institucionales, con nuevos grupos de géneros y prácticas. Es así como se deben revalorizar los entornos virtuales de aprendizaje que no solo forman parte de una “realidad virtual” sino que son lugares de aprendizaje en los cuales la creatividad, la comunicación, la colaboración, la experimentación y la investigación capturan la atención de los participantes.

Al pensar las prácticas sociales en vinculación al aprendizaje ubicuo, se observa que no existen prácticas lejos del flujo de las aplicaciones que acompañan la vida diaria hoy en día. Es posible señalar que no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación, dado el continuo acceso al conocimiento, instantáneo y práctico, el uso de las plataformas virtuales, las apps del clima o del transporte público, las redes sociales con las últimas noticias, etc./1

En relación a la ubicuidad en un sentido temporal, se encuentra la quinta dimensión: desde la lectura del slogan: “*en cualquier momento, en cualquier lugar*”. Esta quinta dimensión del aprendizaje ubicuo se encuentra fuertemente vinculada a la ubicuidad espacial y a la interconexión continua. Así, el crecimiento constante de las vías de comunicación asincrónicas (como sucede en los programas de educación online) marcan una cierta personalización de los calendarios. La manipulación del tiempo con que se ve y se percibe la realidad permite, por ejemplo, visualizar una clase de meet pregrabada. También permitirá ver, durante un viaje de trabajo, la clase presencial de consulta docente.

Estos cambios que permite el uso de la tecnología digital producen diferentes prácticas como por ejemplo, intentar ajustar los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias personales. Emerge la fácil disponibilidad del contenido a conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado. De esta manera, cada momento se puede convertir en una instancia de aprendizaje, porque las oportunidades se integran con facilidad a las rutinas de trabajo y de entretenimiento.

En último lugar, se observa la ubicuidad en el sentido de redes y de “flujos” transnacionales. En este mundo globalizado, se ven los flujos permanentes de gente, de información, de ideas, y más. Las personas están situadas en un conjunto de relaciones y contingencias por las que son afectadas y en estos procesos cada vez más globales, nunca se está única y exclusivamente en el lugar en el que se encuentra físicamente.

En estos tiempos, en la era digital de la información, el aprendizaje ubicuo implicará reconocer las interconexiones básicas entre personas, lugares y procesos y cómo estas afectan algunas elecciones que parecen ser individuales y personales. En este marco interconexionado de la educación se observa cómo la relación entre sociedad, naturaleza y aprendizaje deben replantearse. Esto significa que los límites tradicionales áulicos deberán traspasarse en dos direcciones: no solo dándole nuevas y diferentes tipos de tareas para el hogar a los jóvenes,

sino también incorporando actividades que involucren herramientas de aprendizaje y recursos digitales.

En el aprendizaje oblicuo, Burbules (2014) señala que las escuelas y los docentes no deben pensarse como la única fuente del aprendizaje para los estudiantes sino como intermediarios de algún tipo. La escuela, en este modelo, es un espacio que condensa sentidos, que coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos. Es allí donde los educadores continúan teniendo influencia en la formación de los jóvenes para que puedan integrar las diferentes experiencias de aprendizaje.

Finalmente, los educadores también cumplen un rol importante como agentes de equidad educativa, donde se ocupan de la redistribución del saber entre los estudiantes que ya tienen acceso a una gran cantidad de oportunidades fuera del colegio y aquellos que no las tienen. En un sistema de educación obligatoria, la escuela siempre será el lugar de aprendizaje común a todos y esta cualidad es la que le otorga una responsabilidad importante. De acuerdo a Burbules (2014), partir de esta premisa supone nuevos fundamentos para pensar lo que debe suceder en las aulas: conectar el propósito y las actividades de la escuela con el aprendizaje ubicuo que sucede traspasando los muros educativos, en todas sus dimensiones.

4.0. Sobre Capacitación Docente

La digitalización de la información y la comunicación, y la evolución de la interactividad revolucionaron los procesos de enseñanza aprendizaje, dando lugar a nuevos escenarios de formación y otro tipo de materialidades virtuales. La adaptación de la sociedad, en referencia a la educación, lleva al desarrollo de vías que puedan integrar las TIC en los procesos formativos. Así, Correa y Pablo (2009) señalan que uno de los retos en esta sociedad del conocimiento es incorporar la formación del docente, nuevas competencias que impliquen el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, integrando estos aspectos al logro de objetivos pedagógicos.

Es en este contexto donde el docente desarrolla una serie de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar; se habla, entonces, de un manejo adecuado de los recursos tecnológicos, en mejora de adquirir buenos niveles de eficacia en su enseñanza y éxito en el aprendizaje de sus alumnos. Domínguez (2004) señala que el interés por la producción de las TIC en el sistema educativo se ve reflejado por conocer la base formativa de

los docentes y su implicancia en la adquisición del conocimiento. Toda mejora educativa requiere que los docentes desempeñen un papel activo en su implementación.

De la mano de nuevas formas de enseñanza también nuevas competencias se reclaman en la formación inicial y permanente de docentes. Para esto se requiere de un período de conciencia durante el cual los educadores se motivan por las experiencias de los demás. Correa y Pablo (2009) afirman que es necesario integrar las TIC en el proceso de enseñanza, pues esta facilita la creatividad, la expresión personal y el aprendizaje, en el lugar de trabajo como en las escuelas. El proceso de integración de las TIC apoya la imaginación y las habilidades de pensamiento crítico.

Luego, es necesario involucrar al docente en sesiones de formación técnica para que comprenda y utilice cada herramienta TIC y las incorpore en sus actividades de áulicas. Debe quedar claro que estos recursos son solo un apoyo para la práctica docente, y su aplicación consciente conduce a una mayor calidad educativa.

Marqués (2004) señala que estas innovaciones no siempre son fáciles de incorporar, puesto que las TIC se han convertido en el eje transversal de toda actividad formativa, y casi siempre tienen una triple función:

- a) Como herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje
- b) Como herramienta para el procesamiento de información y
- c) Como contenido de aprendizaje implícito.

Es importante destacar el lugar de la capacitación docente, que se plasma en diversas intervenciones pedagógicas tales como talleres, cursos y espacios de formación de las TIC. Izquierdo y Pardo (2007) concluyen que los formadores de hoy en día necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales diarias para mejorar las tareas educativas. Para esto se necesita que los profesores desarrollen, a través de las capacitaciones, un conjunto de habilidades para manejar o adecuar las herramientas tecnológicas en sus clases áulicas. Esto es necesario para que puedan enfrentar los retos que en cuanto a la formación de los profesionales necesita la sociedad actual; hoy en día los formadores necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales para mejorar el quehacer educativo.

Una barrera a franquear se cristaliza cuando el docente no está persuadido o capacitado para llevar a cabo estas actividades:

Distintas resistencias basadas en el desinterés, desinformación o prejuicios, pueden invalidar cualquier intento de mejora en la educación es así que la concepción de un docente

dirigiendo clases magistrales hacia un estudiante pasivo se han visto obligadas a ser repensadas, para centrarse en una formación más dirigida al alumno, donde éste tome un papel más activo, haciendo uso de medios interactivos, y se confluya hacia una relación más colaborativa de aprendizaje. (Hernández et al, 2018)

Lo mencionado anteriormente ayuda a definir un perfil del docente, flexible y variante, capaz de adecuarse a los continuos cambios que acontecen en nuestra sociedad (Bozu & Canto, 2009). De esta manera el rol del docente es variante hacia nuevas formas de relación con los estudiantes y su entorno de aprendizaje, los escenarios donde se lleva a cabo una sesión de clase adquiere un mayor protagonismo en base al uso de las nuevas tecnologías. (Llorente, Cabero & Barroso, 2015).

Estas nuevas propuestas de formación del docente en TIC y la adquisición de conocimientos pedagógicos frente al uso de estos recursos indica que el docente debe tener competencias en diferentes dimensiones, lo que permitirá el uso objetivo de las TIC y su posibilidad de adecuación a las características educativas que se desea impartir.

Hernández et al (2018) concluye que “la formación del docente debe ser integral... y ello lleva a la formación de un docente con un manejo reflexivo, constructivista y evaluador en la obtención de nuevos productos” (pág. 8). No obstante, la expansión de las TIC en nuestra sociedad presenta una serie de limitaciones, como problemas técnicos, de seguridad y limitaciones económicas y culturales (Marín & Romero, 2009) sin embargo, ello no debe ser limitante para que la formación del docente siga acrecentando la búsqueda de nuevas alternativas de aprendizaje con recursos tecnológicos.

CAPÍTULO N° IV

Metodología

4.1. Metodología

4.2. Hipótesis

- La utilización del Campus virtual INFoD como herramienta virtual de conectividad, favoreció, la continuidad del Proceso Enseñanza Aprendizaje en los estudiantes de 1° año de las diferentes carreras del ISFD en tiempo de A.S.P.O.
- El Campus virtual del INFoD no influyó en el proceso de Enseñanza Aprendizaje durante el A.S.P.O, dado a:
 - Falta de Capacitación.
 - Falta de Información.
 - Falta de experiencia entre docentes y estudiantes.

4.3. Diseño

En este apartado se explicitarán las herramientas metodológicas escogidas a fin de llevar a cabo la presente investigación. Así, estas estrategias tienen como objetivo ayudar en el análisis del problema en torno a los objetivos propuestos.

En primer lugar, señalamos que se trata de una investigación científica porque tal como lo explica Fideas Arias (2006) “el conocimiento científico es un saber producto de una investigación en la que se ha empleado el método científico” (p.14).

En cuanto al tipo de investigación, ésta será mixta ya que surge de la combinación de dos métodos: cualitativos y cuantitativos. De este modo se tendrá como guía este método para conocer tanto las estadísticas numéricas como el aspecto interpretativo.

4.4. Tipo de Investigación

Según el nivel será una investigación de tipo exploratoria – descriptiva porque la exploración permitirá tener una visión aproximada de un objeto que no ha sido hasta el momento exhaustivamente estudiado con anterioridad (Fideas Arias, 2006, p.23).

La presente tesis combina estos dos tipos de investigación dado que en una primera instancia se tuvo que realizar una búsqueda de información y conceptos en el gran mundo de las aulas virtuales del INFoD, (área poco abordada en el ámbito educativo), para luego poder relacionar estas con el proceso de enseñanza aprendizaje. Es acá donde inicia la tarea

descriptiva la cual se intentará realizar analizando diversos usos de las aulas virtuales del INFoD como herramientas didácticas.

4.5. Naturaleza de Investigación

“El diseño de Investigación es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (Fidias Arias, 2006, p. 26). El diseño será de Campo, ya que se recolectarán datos directamente de los sujetos de la realidad, donde suceden los hechos.

A. Universo

Docentes, estudiantes y Directivos del Instituto de Formación Docente “Albino Sánchez Barros”.

B. Población

Se constituye por Directivos, docentes, técnicos y estudiantes de 1º año de todas las Carreras del Profesorado en el ciclo 2020, del Instituto de Formación Docente “Inspector Albino Sánchez Barros”.

“La Población está constituida por 2 Directivos, 17 docentes de ambos turnos y Carreras, 3 técnicos y 70 estudiantes.

4.5. Técnicas e Instrumentos Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizarán fuentes secundarias, como:

- Estadísticas del Ministerio de Educación de La Provincia de La Rioja.
- Estadísticas propias del Instituto donde se llevará a cabo la Investigación.
- Registro privados del Instituto “Albino Sánchez Barros”.

También se utilizarán libros y textos académicos, que servirán para indagar en los antecedentes del tema y para la elaboración del Marco Teórico.

Así mismo, se utilizarán fuentes primarias, cuyos instrumentos de recolección de datos serán *entrevistas y encuestas*.

Para limitar los alcances teóricos de lo que se entiende en el presente trabajo por entrevista y encuesta, se abordarán algunas conceptualizaciones de Carlos Sabino (1992) en El proceso de investigación. La entrevista es una forma de interacción social que tiene por objetivo recolectar datos a fines investigativos. Donde una de las partes busca recopilar la información

y la otra es la fuente primaria de tal, se establece durante las entrevistas una relación solidaria. Señala Sabino (1992): “El investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico” (p. 122). La ventaja de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos; nadie mejor que la misma persona involucrada para hablar acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer.

Cuando se habla de recolección de datos en la presente investigación, parece apropiado circunscribir el carácter de la entrevista a la “semiestructurada”. La entrevista semiestructurada se basa en preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos. Además, es necesario señalar la diferencia entre entrevista y encuestas. Al respecto, señala Sabino: “La encuesta... es un modelo general de investigación, un diseño o método, que se apoya fundamentalmente en una técnica de recolección que es la entrevista, aunque también utiliza observaciones y datos secundarios.” (1992, p.123) A estos fines, se utilizará lo que comúnmente se conoce, en el campo de las Ciencias Sociales, como entrevista no estructurada.

De un modo general, una entrevista no estructurada es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. No se guían por un cuestionario o modelo rígido, sino que discurren en la espontaneidad, según el tipo concreto de entrevista que se realice.

Señalábamos con antelación que otro instrumento de recolección de datos es la encuesta. Siendo un método exclusivo de las ciencias sociales, se trata de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio, para luego sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos. Lo significativo de las entrevistas es que las conclusiones obtenidas, a partir de la muestra, pueden generalizarse a todo el universo con un margen de error conocido y limitado previamente por el investigador.

Señala Sabino (1992): “La encuesta es sólo uno de los métodos posibles de la investigación en Ciencias Sociales, de estudio de la realidad social y que presenta, como todos los métodos, sus puntos a favor y en contra.” (p. 125) Las principales ventajas que han ayudado a difundir el diseño encuesta son las siguientes:

- En conocimiento de la realidad que provee la encuesta es primario, es decir, no mediado, y por lo tanto más certero y menos engañoso. Esto es así porque acude directamente a la gente, a los actores sociales para conocer su situación, sus opiniones o su conducta.

Además, como es posible agrupar los datos en forma de cuadros estadísticos, se hace más accesible la medición de las variables en estudio. Frente a la entrevista, la encuesta es un método de trabajo económico y rápido. Resulta un poco más sencillo cuando, por medio de la encuesta, resulta más fácil llegar rápidamente a una multitud de personas y obtener una gran cantidad de datos en poco tiempo.

4.6. Operacionalización de Variables

En el presente trabajo de investigación se tuvieron en cuenta para la formulación del problema, dos variables principales; una independiente y otra variable de tipo dependiente, vinculadas ambas a los fines de establecer la relación existente entre ellas. Como variable independiente se tomó “uso de plataforma INFoD” la cual se categorizo teniendo en cuenta lo sincrónico y lo asincrónico, para conocer como esta influye en una segunda variable que en la relación toma el rol de variable dependiente, siendo esta “Proceso de enseñanza y aprendizaje” a la cual se categorizo como satisfactorio, medio o bajo según el nivel de logro de objetivo. Estas dos variables como se dijo anteriormente son las principales, y se tomó una variable secundaria que se considera necesaria tener en cuenta dado a que cruza de manera transversal todo proceso de enseñanza, esta es la variable “Capacitación” a la que se categorizo según hay sido esta satisfactoria, media o escasa. A continuación se esquematiza la operacionalización de estas variables antes mencionadas y se establecen sus categorías e indicadores empíricos o conceptuales.

A continuación en la siguiente tabla se puede visualizar a las variables seleccionadas junto a sus indicadores.

VARIABLES	CATEGORÍAS	INDICADORES
USO DE PLATAFORMA INFoD	Sincrónica	Asistencia Participantes de clase Clase virtual Evaluación Conectividad
	Asincrónica	Repositorio virtual Devolución de actividades Entrega de actividades Evaluación (trabajo final) Mensajería de consulta
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	<i>Satisfactorio</i>	
	Nivel de Logros de Objetivos	Cumplimiento de actividades Propósitos
	<i>Medio</i>	Entrega de Trabajo Final en tiempo y forma
	Nivel de Logros de Objetivos	Desarrollo de habilidades y destreza Asistencia de clase virtual
	<i>Bajo</i>	
	Nivel de Logros de Objetivos	

	Satisfactoria	Tutoría
CAPACITACIÒN	Media	Evaluación
	Escasa	Tiempo
		Material Teórico

Nota: esta tabla muestra las variables de estudio realizadas en la Investigación.



CAPITULO V

Análisis de Datos



Análisis de Datos

5.1 Análisis de las Encuestas a Estudiantes – Tablas y Gráficos

En el presente capítulo se desarrollará el análisis de los datos recolectados durante el trabajo de campo realizado en el Instituto Albino Sánchez Barros, con los siguientes datos:

- Tabulación de datos.
- Categorizar y ordenar datos obtenidos de la respuesta de las encuestas aplicadas en relación a las variables propuestas.
- Elaboración de cuadros, gráficos estadísticos y lectura de los mismos.

La encuesta constó de 12 preguntas. Las mismas fueron aplicadas a un grupo de setenta (70) estudiantes, con el objetivo de determinar cómo influyó el uso del INFoD en el Proceso de enseñanza-aprendizaje durante el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) en el año 2020.

El resultado de las mismas fueron los siguientes:

Pregunta N° 1:

Durante el ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio ¿Cuál era tu lugar de residencia?

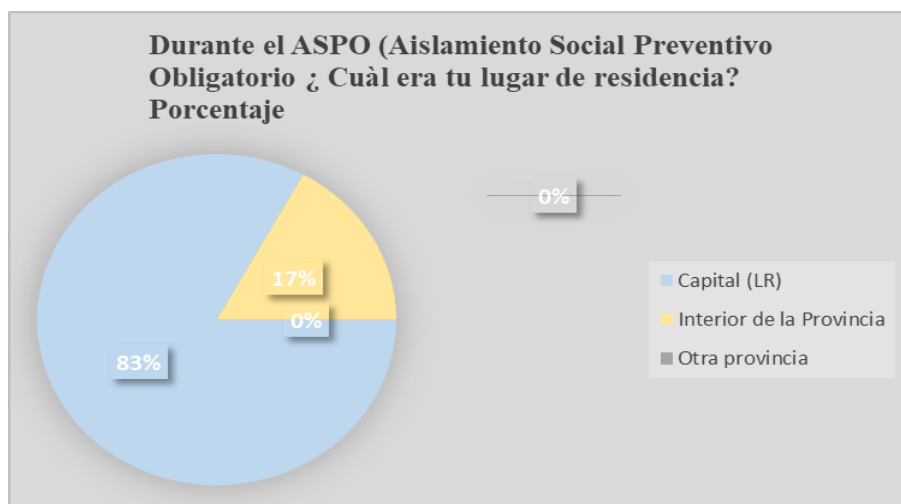
Cuadro N° 1:

Lugar de residencia

Opciones: Lugar de Residencia	Porcentaje
Capital (LR)	83%
Interior de la Provincia	17%
Otra provincia	0
Total	70

Grafico Circular N° 1:

Lugar de residencia



Lectura de datos

La gran mayoría de estudiantes encuestados durante la pandemia/ residían en la Ciudad Capital de La Rioja, lo que supone contaban con recursos de conexión óptimas.

Pregunta N° 2:

¿Tenías fácil acceso a Internet en tu lugar de residencia?

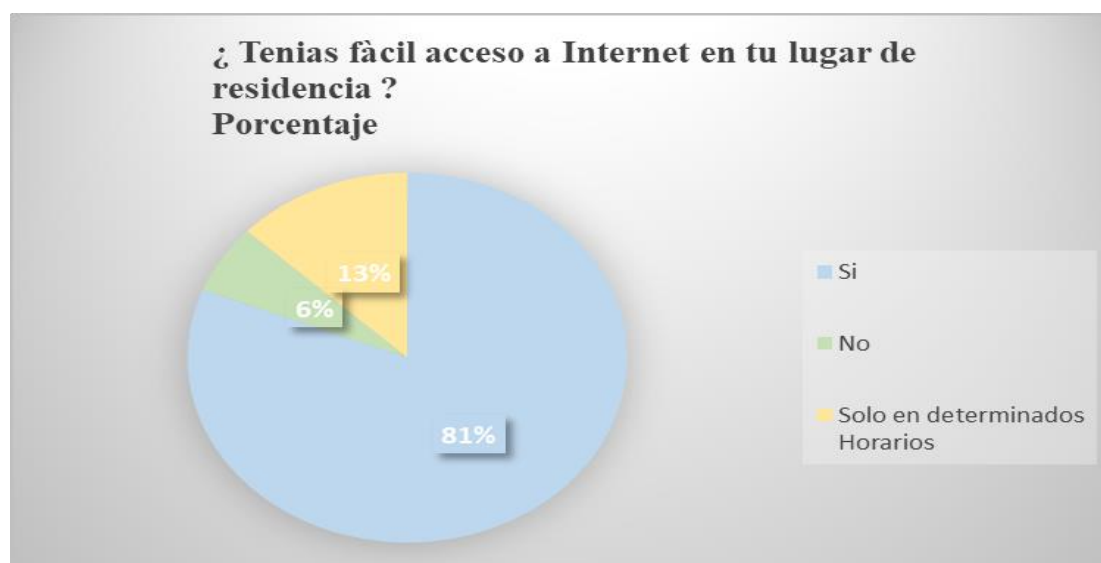
Cuadro N° 2:

Acceso Internet

Opciones: Acceso a Internet	Porcentaje
Si	81%
No	6%
Solo en determinados Horarios	13%
Total	100%

Grafico Circular N° 2:

Acceso Internet



Lectura de datos

Si bien, en el cuadro anterior se resalta que la gran mayoría de los estudiantes residía en capital, lo que supone contar con conexión a internet. Este cuadro nos muestra que no todos recibían buena señal del mismo, ya que un 20% de ellos tenían algún problema de conexión.

Pregunta N° 3:

¿Con cuántos dispositivos contabas para conectarte a las clases virtuales?

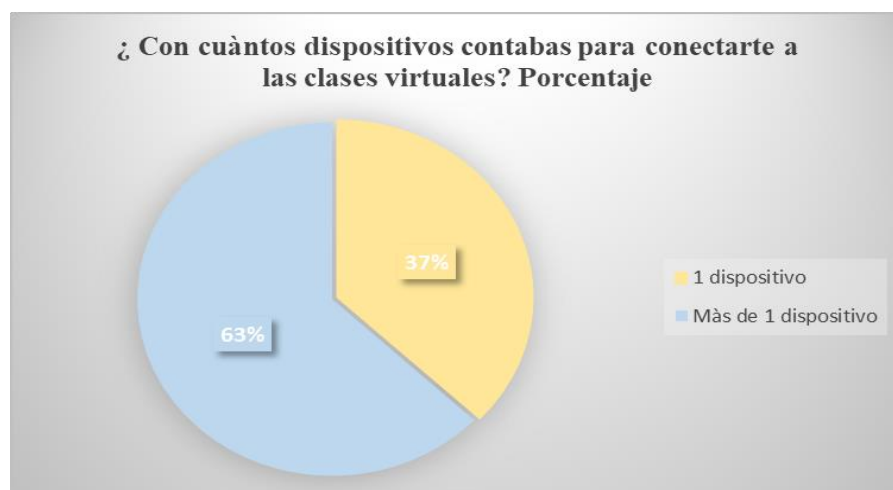
Cuadro N° 3:

Dispositivos

Opciones: dispositivos	Porcentaje
1 dispositivo	37%
Más de 1 dispositivo	63%
Total	100%

Grafico Circular N° 3:

Dispositivos



Lectura de datos

Más de la mayoría de los encuestados respondió que durante la pandemia contaban para conectarse con más de un dispositivo.

Pregunta N° 4:

¿ Cuáles eran esos dispositivos? Puedes señalar más de 1?

Cuadro N° 4:

Tipo de Dispositivos

Opciones: Dispositivos	Porcentaje
PC (escritorio)	31 %
Notebook	41 %
Celular	20 %
Tablet	5 %
Ninguno	3 %

Grafico Circular N° 4:

Tipo de Dispositivos



Lectura de datos

La gran mayoría de los encuestados se conectaban a través de pc. Netbook o celular.

Pregunta N° 5:

¿Usaste el campus virtual del INFoD (aula), para realizar actividades en alguna materia?

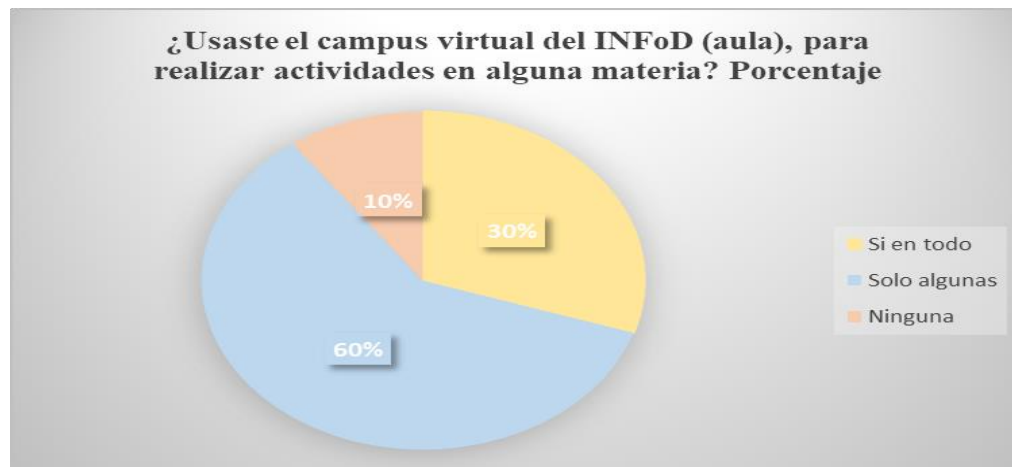
Cuadro N° 5:

Uso del INFoD

Opciones: Campus Virtual del INFoD (aula)	Porcentaje
Si en todo	30%
Solo algunas	60%
Ninguna	10%
Total	100%

Grafico Circular N° 5:

Uso del INFoD



Lectura de datos

Se observa que de los estudiantes encuestados en un 30 % dicen haber usado siempre el INFoD, pero lo llamativo es que el 70% dice haberlo usado solo a veces o algunas.

Pregunta N° 6:

En caso que hayas usado el campus del INFoD alguna vez: ¿Cuál te pareció la mayor dificultad?

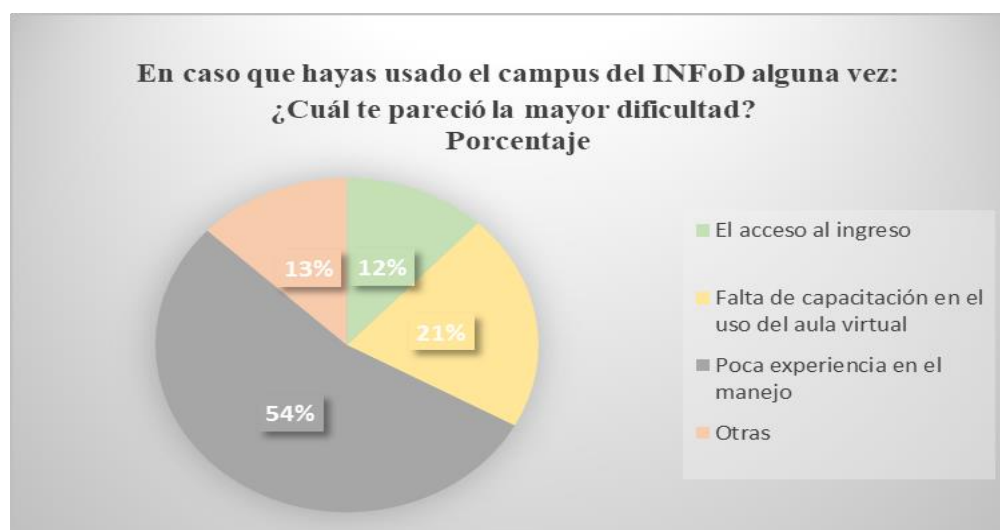
Cuadro N° 6:

Dificultad del INFoD

Opciones: Dificultad para el uso del Campus	Porcentaje
El acceso al ingreso	12%
Falta de capacitación en el uso del aula virtual	21%
Poca experiencia en el manejo	54%
Otras	13%
Total	100%

Grafico Circular N° 6:

Dificultad del INFoD



Lectura de datos

La mayor dificultad en el uso del INFoD fueron la falta de capacitación y la poca experiencia en el manejo del mismo.

Pregunta N° 7:

Del mismo modo que lo anterior señala los aspectos positivos del uso del campus virtual del INFoD.

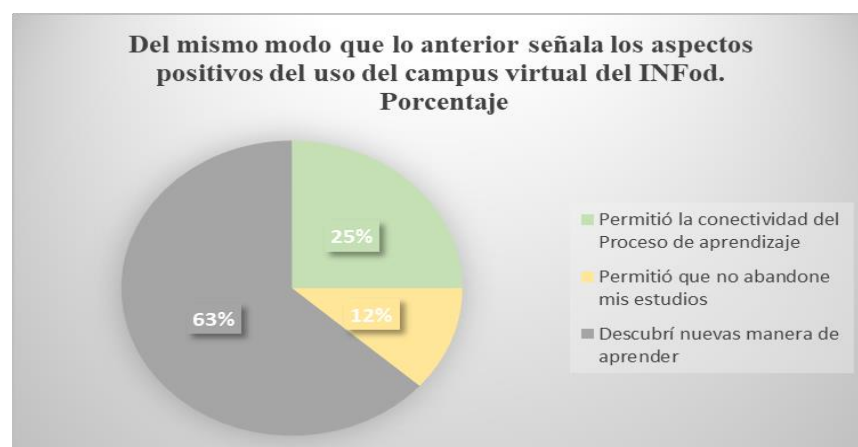
Cuadro N° 7:

INFoD

Opciones: Aspectos Positivos del Campus	Porcentaje
Permitió la conectividad del Proceso de aprendizaje	25 %
Permitió que no abandone mis estudios	12 %
Descubrí nuevas manera de aprender	63 %
Total	100%

Grafico Circular N° 7:

INFoD



Lectura de datos

Más de la mitad de los encuestados resaltan como aspecto positivo el haber descubierto nuevas maneras de aprender.

Pregunta N° 8:

¿De qué manera recibiste, la mayor cantidad de clases virtuales en ASPO?

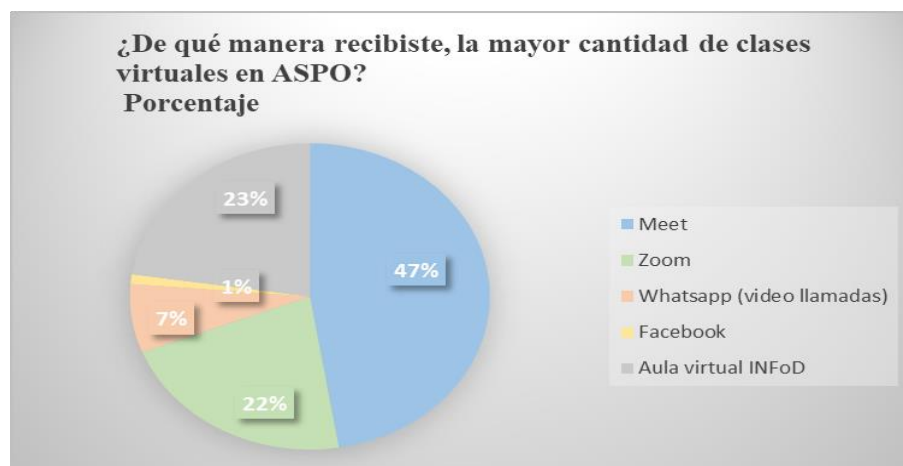
Cuadro N° 8:

ASPO

Opciones: Cantidad de clases virtuales	Porcentaje
Meet	47%
Zoom	23%
Whatsapp (video llamadas)	7%
Facebook	1%
Aula virtual INFoD	22%
Total	100%

Grafico Circular N° 8:

ASPO



Lectura de datos

Si bien vemos en este cuadro que fue más usada el aula virtual INFoD, los estudiantes manifiestan que la mayor cantidad de clases la recibieron a través de las plataformas meet y zoom (67%).

Pregunta N° 9:

¿De qué manera recibían y devolvías las actividades durante el ASPO? Puedes señalar más de 1.

Cuadro N° 9:

Interacción ASPO

Opciones: recibías y devolvías las actividades	Porcentaje
Aula virtual INFoD	17 %
Classroom	6 %
Correo electrónico	42 %
Whatsapp	35 %

Grafico Circular N° 9:

Interacción ASPO



Lectura de datos

El mayor porcentaje de estudiantes respondió que las actividades prácticas las recibía por red de comunicación whatsapp o correo electrónico.

Pregunta N° 10:

Utilizando una escala del 1 al 5, donde el 1 es el menor puntaje y 5 el mayor. ¿Cómo calificarías la importancia del Campus virtual INFoD, en tu proceso de aprendizaje en ASPO?

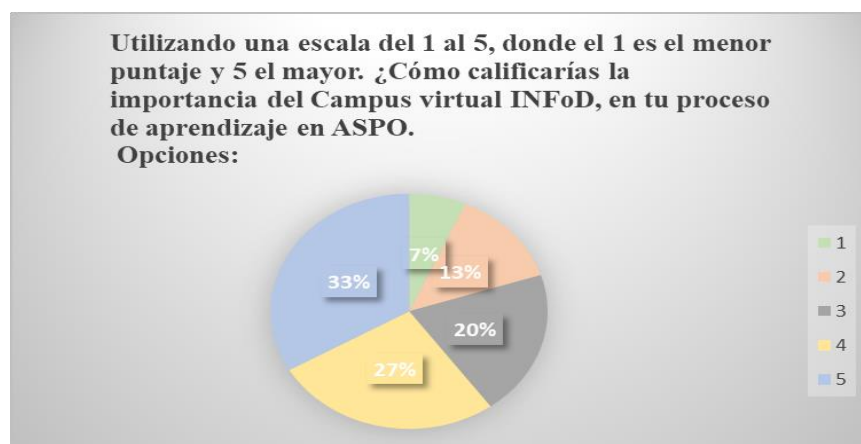
Cuadro N° 10:

Relación INFoD – ASPO

Utilizando una escala del 1 al 5, donde el 1 es el menor puntaje y 5 el mayor. ¿Cómo calificarías la importancia del Campus virtual INFoD, en tu proceso de aprendizaje en ASPO.	Porcentaje
1	7%
2	13 %
3	20%
4	27%
5	33%

Grafico Circular N° 10:

Relación INFoD – ASPO



Lectura de datos

Si bien en cuadros anteriores pudo verse que la escasa utilización del campus virtual ya sea por falta de capacitación, falta de experiencia u otro motivo. Es necesario resaltar en este la importancia que le asigna los estudiantes al campus virtual del INFoD.

Pregunta N° 11:

¿Tenías conocimiento previo al ASPO de la existencia de INFoD como plataforma Virtual?

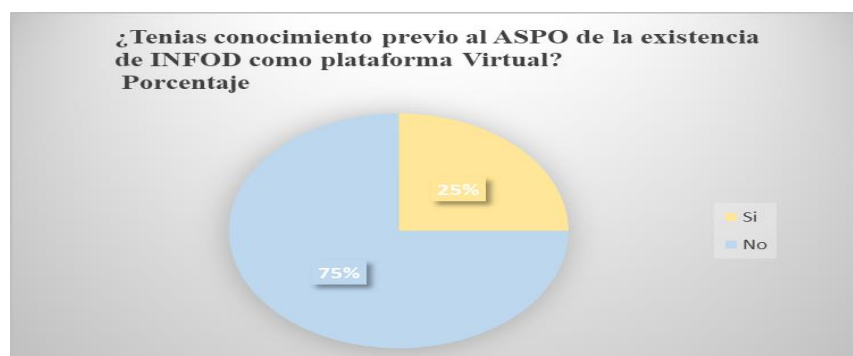
Cuadro N° 11:

Conocimiento previo

Opciones:/Iconocimiento previo	Porcentaje
Si	25%
No	75%
Total	100%

Grafico Circular N° 11:

Conocimiento previo



Lectura de datos

La gran mayoría de los estudiantes no tenían conocimiento de la existencia de la plataforma virtual.

Pregunta N° 12:

¿Crees necesaria la capacitación en el uso del INFoD para mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje en el cursado de tu carrera?

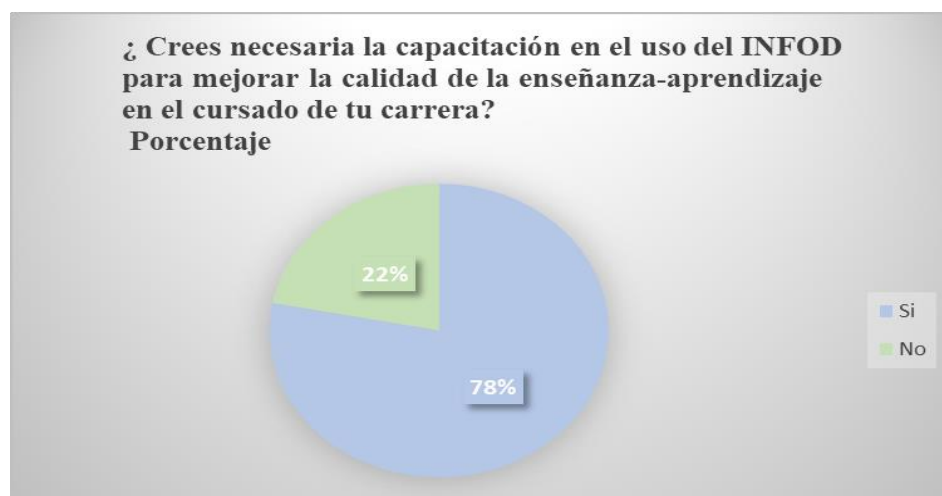
Cuadro N° 12:

Capacitación

Opciones: capacitación	Porcentaje
Si	78%
No	22%
Total	100%

Grafico Circular N° 12:

Capacitación



Lectura de datos

La gran mayoría de los estudiantes encuestados coinciden en la necesidad de capacitarse en el uso del aula virtual INFoD para el cursado de su carrera pensando en la bimodalidad.

5.2. Análisis y Conclusión a las Encuestas de los Estudiantes

A partir de las encuestas realizadas a un grupo de 70 estudiantes del Instituto Albino Sánchez Barros, se observa que un 80% de los estudiantes durante la pandemia, residía en la Ciudad Capital de La Rioja. De los entrevistados, la gran mayoría contaba con acceso a internet en su hogar de residencia, y un grupo menor (20%) recibía mala señal o tenía algún problema de conexión. Contaban con varios dispositivos desde donde realizar las actividades escolares, siendo la PC, netbook y el celular los más usados. Además un 30% de los entrevistados manifestó usar siempre INFoD para hacer actividades de materias, mientras que el otro 70% si utilizo la plataforma pero solo algunas veces.

5.2.1. Entrevistas y Recolección de Datos

En el presente capítulo se realizará el análisis de los datos recolectados a partir de las preguntas de investigación en el trabajo de campo. Se conformaron tres grupos de sujetos a los cuales se entrevistó: directivos, docentes y equipo técnico. A partir de entrevistas a los formadores de la enseñanza, se intentará detallar conclusiones a las que se ha llegado. En todos los casos, las entrevistas realizadas constaron de preguntas del tipo abiertas, con amplia posibilidad de respuestas. El objetivo de las mismas fue indagar en el modo en que influyó el uso del campus virtual INFoD en la relación enseñanza aprendizaje durante la pandemia (ASPO) en el año 2020 en el Instituto Albino.

5.2.2. Informe de Entrevistas a Equipo Directivo

Como se mencionó anteriormente, se entrevistó a directivos de la Institución Educativa (ver en anexos las preguntas que se realizaron). El compendio de preguntas para el caso de los rectores fue de 15 preguntas de tipo abiertas. Los datos más relevantes son los que se señalan a continuación:

Ambos directivos cuentan con una formación destacada en el área de la enseñanza. En este sentido, al preguntar por la influencia del ASPO en la Institución educativa, la rectora manifestó que la situación de pandemia los vio colocados en un nuevo escenario a partir del cual “tuvieron que aprender bastante” para poder mantener los trayectos educativos en el proceso enseñanza aprendizaje. Una segunda pregunta iba dirigida hacia el funcionamiento de las TIC en el profesorado antes de 2020. Los rectores manifestaron que el funcionamiento de

las TIC fue “paupérrimo” y que, si bien había un antecedente de la plataforma INFoD de mucho tiempo (6 años en el Instituto), nunca los docentes habían descubierto las posibilidades de educación que generaba este recurso tecnológico. En este sentido, el ASPO los “obligó” a lidiar y dialogar con las TIC, “hacerse amigos” y “entrar en el proceso”.

En cuanto a la continuidad de las clases durante la pandemia, se destacó el desconocimiento del cuerpo docente frente a la realidad socioeconómica y socioeducativa de los estudiantes, quienes a veces solo tenían como acceso al INFoD un celular, y el mismo era de uso compartido con la familia. Aquí había un desafío doble: aprender a manejar esos sistemas tecnológicos pero también encontrarse con la realidad educativa de los alumnos y adecuarse a ella. El equipo técnico de computadoras fue calificado como “obsoleto” y muy poco adecuado a las nuevas demandas comunicativas de INFoD. La red social más utilizada para mejorar la comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje fue WhatsApp, según informaron los rectores. Principalmente WhatsApp y Facebook, estas redes sociales fueron utilizadas para subir material bibliográfico y todo tipo de material.

Cuando se preguntó acerca del modo en que funcionó el proceso enseñanza aprendizaje en 2020, se destacó la poca/escasa/nula formación en entornos virtuales, tanto hardware como software, que poseían los docentes. Así, en palabras de la rectora “...nuestro diseño vuelvo a repetir son diseños presenciales. No están pensados con una mirada de la bimodalidad o de la no presencialidad. Entonces eso todavía es un obstáculo.” Ese obstáculo se presentó como una incomodidad en el vínculo comunicacional entre docentes y alumnos durante la pandemia.

En cuanto al rol de directivos durante la emergencia mundial sanitaria, se preguntó por el modo en que estos acompañaron el seguimiento del docente al momento de realizar las clases virtuales. A esta inquietud, los rectores resaltaron que la gestión directiva es la que construye, elabora y prevé el plan de trabajo y directamente lo baja hacia sus actores institucionales. En cambio, señalaron que la pandemia los hizo entender que debían cambiar la mirada y, en ese cambio de mirada, “tuvimos que entrar en un punto de diálogo y considerar que nosotros debíamos ser más mediadores que personas que simplemente marquen el proceso mediador”. La necesidad del diálogo abrió paso al acompañamiento de trayectorias educativas desde la angustia generada por el proceso de pandemia -que implicó para la gente el trabajar desde un contexto que no sea la presencialidad.

Al momento de interrogarlos sobre el uso del campus virtual del INFoD en el plantel docente, los rectores acordaron en que fue “Principalmente como un repositorio y plataforma

de mail”./Hubo carreras en donde los docentes estaban más entrenados o acostumbrados al uso de este tipo de recursos, como por ejemplo la matemática o la física. Sin embargo, señalaron que desde sus campos disciplinares “nos costó un poquito más”, adecuarse al uso de la plataforma INFoD. Se indagó también en las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje utilizando como medias las aulas virtuales. En este punto, los rectores hablaron más de debilidades que de fortalezas. La principal fortaleza fue la posibilidad de que los estudiantes pudieran culminar independientemente de los tiempos, generándoles más libertad y acceso a la educación. En cuanto a las debilidades, ambos sostuvieron la falta de capacitación docente en entornos y educación virtuales, homologando muchas veces las clases a simples encuentros por Google Meet o tareas virtuales a subir/colgar. Por otro lado, otra debilidad es la verdadera realidad que “tenemos de este sujeto aprendizaje que tiene muy poca posibilidad de acceso la tecnología o este poca idoneidad del manejo de ella”.

5.2.3. Informe de Entrevistas a Docentes

Se entrevistó a 7 miembros del cuerpo docente de la institución educativa (ver en anexos las preguntas que se realizaron). El compendio de preguntas para el caso de los docentes fue de 14 preguntas de tipo abiertas. Los datos más relevantes son los que se señalan a continuación:

Con respecto a la educación recibida, todos los docentes manifestaron tener trayectos de formación de grado y posgrados, algunos especializados en Tecnología Educativa y otros no. Luego, se indagó específicamente en el modo en que se continuó dando clases durante el ASPO: se observa que la mayoría de los docentes desconocía la plataforma INFoD. De este modo, ante la emergencia pandémica mundial, comenzaron utilizando como recurso tecnológico otras aplicaciones tales como WhatsApp o Zoom. La mayor parte de los entrevistados manifestó que el ASPO los tomó por sorpresa y al tener poca/nula formación en el uso del Aula Virtual, tuvieron que iniciar cursos para capacitarse. En este sentido, los docentes señalaron un proceso de aprendizaje continuo que tuvieron que iniciar para capacitarse en torno al uso de INFoD, para realizar todo tipo de tareas relacionadas al proceso enseñanza aprendizaje, tales como subir materiales, comunicarse con los alumnos, manejar el recurso o abrir foros de debate.

Con respecto a contar con materiales tecnológicos, tales como celulares o tablets, la mayoría de los docentes señaló tener solo celular de uso personal y/o una computadora

(notebook o de escritorio). Quienes contaban solo con celulares, aludieron a la dificultad que significó para ellos preparar clases virtuales asincrónicas, presentaciones power point y otros recursos. Además de los materiales tecnológicos, se indagó en las capacitaciones que brindó el Instituto Albino para utilizar aulas virtuales; frente a esta pregunta los docentes respondieron sí haberlas recibido durante el ASPO. También se enseñó cómo subir el material, navegar por el medio y dar el alta de los estudiantes, sumando el cómo calificar. La modalidad utilizada fue combinada, dando lugar a las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. La totalidad de los docentes señaló la necesidad de recurrir a clases combinadas, armar una agenda de contenido diario, participar de foros y subir links de videos educativos.

Acercas de la condición de regularidad para los estudiantes, el cuerpo docente señaló mayoritariamente que los alumnos debían cumplir con el cronograma de fechas de entregas de trabajos prácticos y lograr así la aprobación de la materia. Ante esta situación, si bien la asistencia estudiantil no era obligatoria, algunos notificaban su presencia por grupos de WhatsApp. Finalmente, un docente señaló el cambio en la normativa vigente para regularizar alumnos en el marco de la pandemia, flexibilizando las condiciones de aprobación: “Esta normativa flexibilizó las exigencias a los estudiantes, lo que hizo que mayor parte de ellos pudieran acceder a la regularidad en sus materias”.

Cuando hablamos de fortalezas y debilidades a la hora de pensar la educación virtual, mediada por INFoD, destacamos los siguientes puntos:

- Fortalezas: la educación a distancia ofrece la ubicuidad, que permite llegar a más alumnos. Esto se señala en el contexto de que el estudiante tenga todo el material en el aula, en el tiempo que él tenga y las veces que lo necesite pueda leer y ver las clases, en caso que estuvieran grabadas. También en los alumnos se desarrolló la capacidad de trabajo en equipo, trabajo con el otro y tener mayor participación.
- Debilidades: Existían los problemas de saturación de internet, escasa velocidad de comunicación. Además, se debe recordar que la interacción *cara a cara* es muy valiosa y la virtualidad por medio de una pantalla no la puede reemplazar. Los docentes no tenían los recursos tecnológicos y la debida capacitación en su manejo. Y la conexión por parte de los estudiantes era deficiente y no homogénea, ya que algunos contaban solo con datos en celulares propios o prestados y otros contaban con conectividad wifi en sus hogares.

5.2.4. Informe de Entrevistas a Técnicos

Se entrevistó a 3 miembros del equipo técnico del Instituto Albino. (Ver en anexos las preguntas que se realizaron). El compendio de preguntas para el caso de los técnicos fue de 7 preguntas de tipo abiertas. Los datos más relevantes son los que se señalan a continuación:

Al preguntar a los técnicos en qué consiste el campus virtual del Instituto Albino, los entrevistados brindaron información detallada acerca del uso y manejo de INFoD. Señalaron cómo funciona el campus virtual, describiendo tanto el hardware como software del mismo. De este modo, manifestaron que el campus virtual es un nodo que tiene el instituto por una determinación a nivel nacional, según la cual todos los ISFD tienen que tener un nodo que contiene aulas virtuales. Con respecto a su uso durante la pandemia muchos profesores la usaron, siendo una plataforma “más amigable”, porque permite grabar, es más funcional y los docentes pueden usarla mejor.

Se interrogó acerca de si hubo cambios en el uso del campus virtual INFoD, durante el ASPO en relación a años anteriores. Algunos técnicos señalaron que sí aumentó su uso durante este período. Sin embargo, otros técnicos sugirieron que por la poca/escasa formación en plataformas virtuales que tenía parte del equipo docente, se recurrió al uso de otros recursos digitales, tales como Facebook o WhatsApp, los cuales resultaron más fáciles de implementar.

En cuanto a las herramientas utilizadas del Aula Virtual, se señalaron el uso de la mensajería interna, foros y entrega de actividades. Particularmente, la sección de actividades para que el docente pueda devolver con la nota o aprobado. También usaban el Aula Virtual para parte de noticias, donde colocaban las fechas de entrega de los prácticos. Debido a la alta demanda de consultas técnicas sobre el uso del INFoD, se creó en el Instituto sistema de asistencia técnica. Los técnicos se dividieron por profesorados y cada uno trabajó las consultas con los profesores. Se implementó una mesa de ayuda vía mail y se hizo en primera instancia un soporte por WhatsApp. Una pregunta central es cómo funcionó el Aula Virtual en tiempos de ASPO. Aquí, cabe destacar que para los docentes que ya venían usando INFoD, no se hizo difícil el seguir utilizando la plataforma. Pero los profesores que desconocían el recurso se resistieron un poco más al Aula Virtual, implementando otros recursos tecnológicos como el uso de meet.

Al preguntarse sobre las principales debilidades y fortalezas que surgieron en el ASPO, en el uso del Aula Virtual, se sintetizan las siguientes:

Debilidades:

- Falta de comunicación dentro de la comunidad educativa
- Desinterés de los docentes en cuanto adentrarse a investigar, para ver cómo se usa el recurso y ver lo rico que es usar el Aula Virtual
- La falencia en la administración del Aula Virtual y la administración propia del Instituto por ejemplo con la matriculación, la secretaría etcétera.

Fortalezas:

Algunos docentes que no contaban con capacitación en INFoD, en el contexto de ASPO, se capacitaron. Se impulsó desde las autoridades el pedir ayuda para conocer mejor los soportes y se formaron grupos para tomar clase, lo que derivó en el trabajo colaborativo entre docentes, técnicos y estudiantes.

CAPÍTULO VI

Conclusiones

6.1. Conclusión

En base a los datos obtenidos a través de la recolección de datos y el marco teórico aportado, se concluye lo siguiente:

El Instituto riojano “Inspector Albino Sánchez Barros” durante el ASPO (2020,2021) utilizó para la continuidad del proceso enseñanza aprendizaje la plataforma INFoD. La misma, según manifestaron directivos y técnicos, venía utilizándose en el Nivel Superior por una decisión a nivel nacional. Esta plataforma virtual se diferencia de otras por formar parte de una red de nodos que trabajan con todos los ISFD, contando con un campus virtual propio. En ella se pueden crear las aulas virtuales, matricular usuarios con diferentes perfiles de trabajo y hacer uso de las diversas herramientas que tienen incorporadas.

Con respecto a la caracterización de INFoD, los técnicos entrevistados destacaron lo siguiente: “Es una plataforma amigable para docentes y estudiantes, en el uso del aula virtual, la misma posee espacios para foros, uso de mensajería interna, poder realizar entrega de actividades configurado con calendario, sección noticias, agregar clases grabadas y mediante la herramienta calificaciones poder realizar la devolución de prácticos, parciales y evaluaciones finales.”

La virtualidad emergió en medio de una política de aislamiento masivo y la consiguiente suspensión de las clases presenciales. De esta manera, para garantizar la continuidad del proceso enseñanza aprendizaje se propuso desde el Instituto Albino el campus virtual INFoD.

En los procesos de enseñanza aprendizaje el alcance y uso de las TIC se configura como desigual. Las *brechas digitales* (Área Moreira, 2009) en contextos educativos lejos de garantizar igualdad en cuanto a la accesibilidad de las nuevas tecnologías, limitan el alcance a aquellas personas que tienen las posibilidades materiales y habilidades adecuadas para comprarlas y usarlas, provocando un aumento de las distancias culturales y sociales.

De acuerdo a Correa y Pablo (2009), es necesario integrar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues estas facilitarán la creatividad, la expresión personal y el aprendizaje en el lugar de trabajo, apoyando la imaginación y las habilidades de pensamiento crítico. En el Instituto Albino hubo un cambio de perspectiva desde los rectores hacia todo el equipo educativo, en el cual se procuró mejorar la comunicación que tenían con los estudiantes y eligieron como recurso la implementación de TIC e INFoD. Idalberto Chiavenato (2006)

señala que la comunicación es "el intercambio de información entre personas. Significa volver común un mensaje o una información." Debido a las repentinadas de altas y bajas de los usuarios con perfil docente, en el Instituto la comunicación fue deficiente y por ello, no fue posible en todos los casos la creación de las aulas virtuales para la continuidad de clases.

En el Instituto en cuestión, tanto docentes como estudiantes manifestaron que desconocían el recurso de la plataforma INFoD o no sabían cómo usarla y, por este motivo, utilizaron otros recursos o aplicaciones digitales tales, como WhatsApp o Google Meet. Muchos docentes de la comunidad educativa se caracterizaron por resistirse al cambio informático de la era digital y apearse a los métodos tradicionales de enseñanza. Particularmente, en el Instituto Albino se observa cómo el colectivo docente debió adaptarse rápidamente a la virtualidad. Situando esta problemática en contexto de pandemia, quedó expuesta la escasa capacitación y la falta de preparación de los docentes para dar clases a distancia, el bajo manejo de las TIC, la poca/nula respuesta de los estudiantes, etc. Estudiantes y profesores manifestaron no usar de manera fluida los programas en línea y aplicaciones.

Más allá del poco interés o conocimiento de INFoD, directivos, técnicos y docentes manifestaron que el Instituto brindó capacitaciones; estas no fueron realizadas por la mayoría de los docentes, ya que los mismos no contaban con recursos tecnológicos y el servicio de internet era deficiente (en muchos casos el problema era la baja velocidad de la banda ancha).

A su vez, existe un porcentaje mínimo de docentes que, frente al ASPO, vio la necesidad en realizar las capacitaciones y de esa manera poder administrar en la cursada cada una de sus materias. En estos casos, se logró una articulación positiva a través del trabajo colaborativo entre docentes técnicos y estudiantes. El uso del dispositivo tecnológico INFoD se incrementó.

A partir del uso e implementación de TIC, se propone un nuevo horizonte educativo: la educación a distancia ofrece la ubicuidad, que permite llegar a más alumnos siempre y cuando se supere la brecha digital. Así, por medio de esta plataforma, se fortaleció la continuidad del vínculo pedagógico en que pudieron ser abordados los contenidos planificados. INFoD también permitió la culminación de los estudios ya que el estudiante disponía del material en el aula y las clases grabadas (asincrónico).

En este sentido Nicholas Burbules (2018), filósofo estadounidense, teorizó acerca de los cambios que genera el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, señala la importancia del buen uso de internet como herramienta de aprendizaje, donde se crean conversaciones globales. En este contexto, Burbules (2014)

desarrolla la noción de aprendizaje ubicuo que parece significativa para esta investigación. Significa que es posible aprender en todo momento y salir del contexto de la institución gracias a los dispositivos tecnológicos.

El anterior desarrollo permite la confirmación de la hipótesis planteada, dado que a pesar de la escasa capacitación, información y experiencia con respecto al uso del campus virtual, la utilización de INFoD como herramienta de conectividad logró favorecer la continuidad del proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes del 1° primer año de las diferentes carreras del Instituto riojano “Inspector Albino Sánchez Barros” en tiempo de covid-19. Esta hipótesis se confirma porque, aún con sus limitaciones, el uso de INFoD permitió la comunicación e interacción entre el equipo docente y estudiantil.

6.2. Propuestas de Intervención. Implementación del Campus Virtual INFoD

Interpretando que el aula virtual es un entorno creado con la intencionalidad pedagógica de estimular, guiar o supervisar un proceso de aprendizaje de modo formalizado. (Area, San Nicolás y Sanabria, 2018), Se busca favorecer mediante estas el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los docentes y estudiantes, transformando la comunicación y cursado de las diferentes carreras en un medio agradable con posibilidades de conocimiento y manejo de forma diaria de la virtualidad.

Se propone el uso de las aulas virtual INFoD, junto a las herramientas que acompañan la tarea pedagógica, mejoran la experiencia para la formación de los futuros docentes en su Trayecto de Formación continua.

A continuación, se presenta la propuesta que se realizó luego de la investigación con conclusiones visibles y comunicativas por parte del colectivo Institucional:

Se propone la implementación del uso del Campus virtual INFoD en todos los años y materias de las distintas carreras dictadas por el I.S.F.D “Albino Sánchez Barros”, en ambos turnos.

Esta propuesta se basa en que se observó que el campus virtual tiene un gran potencial en el uso de las herramientas propias del aula virtual para la creación de las clases. Las mismas permiten tanto a docentes, bedeles y estudiantes, crear un ambiente de comunicación y cursado agradable en todo el trayecto teórico y práctico de las diferentes carreras.

Este software se basa en una personalización del campus virtual educativo, con lo que el docente es libre en la administración general del aula virtual y sus clases, con la posibilidad

de utilizar todas las herramientas. También se va proponer que mediante la capacitación en el uso del campus virtual, sea de socialización para el resto de los Institutos y compartir un aula virtual NODO, con los Institutos de Formación Docente del contexto e interior de nuestra Provincia, en experiencias y banco de Planificaciones.

- Para la Implementación de la misma se tienen en cuenta dos aspectos importantes, *Piso Tecnológico del ISFD y Colectivo Institucional* y se propone lo siguiente:

- *Piso Tecnológico del ISFD*

- Aprovechar las ventajas del Piso Tecnológico que provee servicio de internet, explotando al máximo el ancho de banda de tipo de conexión simétrica que incluye la misma velocidad de descarga y carga de archivos, lo cual no ocurre con el internet tradicional. El ISFD cuenta con una gran cantidad de alumnos que deben estar conectados al mismo tiempo y que necesitan tener una conexión estable con una navegación garantizada y a gran velocidad.
- Mejorar la distribución de la señal en todo el ámbito educativo, con más ancho de banda.
- Promover la distribución de contenido digital a través de internet, en el servidor del ISFD (servidor que fue migrado y quedó en desuso) que abarcaría productos de Software, Televisión, películas, música y libros para que la comunidad docente haga uso del mismo.
- Proveer de equipamiento de última generación a docentes y estudiantes.

- *Colectivo Institucional*

- Sugerir que en los nuevos diseños curriculares (de todas las carreras) se incorpore el uso obligatorio de las plataformas educativas, discutir la incorporación de la bimodalidad en todos los espacios curriculares después de la experiencia vivida en ASPO.
- Reequipar la biblioteca VIRTUAL del Instituto, con equipos capaces de soportar los nuevos softwares educativos y que sean un complemento del aula virtual.

- Incorporar un equipo de guías o tutores que asistan permanentemente en el Instituto, para capacitar y salvar dudas en la configuración del aula virtual.
- Contar con un equipo de Web Master con el perfil adecuado si su trabajo se define como multidisciplinario debe contar con muchas habilidades para poder ejercer con mérito tan complejo trabajo, estas habilidades y competencias las adquieren con mucha capacitación y formación, lo cual a diferencia con otras profesiones es constante.
- Incorporar de manera permanente el dictado de cursos virtuales destinados a docentes del área de Capacitación con puntaje docente mediante la Resolución Ministerial 1804/16.

Culminando la misma con una durabilidad permanente por los cambios constantes de profesores y estudiantes que egresan e ingresan de las diferentes carreras con una calidad de Formación Profesional exitosa y dominio de las capacidades en el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes 2030.

REFERENCIAS

Referencias

- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., & Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente: estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>
- Almirón, M. E. (2013). *La situación de las TIC en la educación argentina: un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses*. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Universidad Nacional de Quilmes. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/101/Almir%C3%B3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderson Monroy Ingrid A. Hernández y Martha Jiménez (2018). *Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500093
- Anónimo (6 de septiembre de 2021). *En La Rioja se desvincularon 9 mil chicos de las escuelas desde que inició la pandemia*. Vía País. Recuperado el día 23/03/2022. <https://viapais.com.ar/la-rioja/en-la-rioja-se-desvincularon-9-mil-chicos-de-las-escuelas-desde-que-inicio-la-pandemia/>
- Area Moreira, M. (2009) *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.
- Bazzano, O. (2020). *Jornadas 2020: el sector TIC representa el 2,4% del PBI, genera 80.000 empleos directos e invirtió US\$ 20.000 millones en una década*. José Cretazz.com. Recuperado el día 22/03/2022. <https://josecrettaz.com/tecnologia/jornadas-2020-el-sector-es-el-24-del-pbi-genera-80-000-empleos-directos-e-invirtio-us-20-000-millones-en-una-decada/>
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Universidad de Valencia.
- Benvenuti y Codazzi (2020). *Tejiendo juntas. Experiencia de trabajo colaborativo en tiempos de aislamiento*. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi662ek_j7AhV3qZUCHdmLDxYQFnoECBMQAQ&url=http%3A%2F%2Fiesoc.edu.ar%2Fpublicaciones%2Fwpcontent%2Fuploads%2Fsites%2F

[3%2F2020%2F10%2FDossier_N3_Codazzi_Benvenuti_Tejiendo_juntas.pdf&usg=A
OvVaw3tvB_mbwOWYFrI3NJzPcF7](https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327508010.pdf)

- Bernal Escoto, B., González Carella, M., Ojeda Orta, M., y Zanfrillo, A. (2010). *Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México*. Revista Gestão Universitária na América Latina. Recuperado el día 25/03/2022. <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319327508010.pdf>
- Cabero Almenara, J. (2006). *Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información*. Universidad de Sevilla. Recuperado el día 22/03/2022. https://www.researchgate.net/profile/JulioAlmenara/publication/238672345_Las_nuevas_tecnologias_en_la_Sociedad_de_la_Informacion/links/00b7d52bd5ed8bca8400000/Las-nuevas-tecnologias-en-la-Sociedad-de-la-infomación.pdf.rigin=publication.
- Cabero, J. (2008). La formación del profesorado para el manejo de las TIC en los procesos de enseñanza/ aprendizaje. En F. Martínez (coord.). *Incorporación de las TIC en los programas académicos de las Universidades Estatales Costarricenses*. (pp. 55-68). Murcia, Diego Marín. [[Links](#)]
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 21(45), 5-19.
- Cabrera, M. y Tarrés Ruiz, F. (s.f.) *Introducción a los sistemas de comunicaciones*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Calandra Bustos, P. y Araya Araño, M. (2009). *Conociendo las TIC*. Universidad de Chile.
- Cejas León, R. (2018). *La formación en TIC del profesorado y su transferencia a la función docente. Tendiendo puentes entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar*. Universidad Autónoma de Barcelona. TDX. Recuperado el día 20/03/2022. <https://www.tdx.cat/handle/10803/525864#page=75>
- Chiavenato, I. (2006) *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima Edición. Mc Graw Hill.
- Correa, José M. Pablos Juan de. NUEVAS TECNOLOGÍAS E INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Revista de Psicodidáctica* [en línea]. 2009, 14(1), 133-145[fecha de Consulta 17 de Julio de 2023]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723009>

De la Torre Barba, S., Carranza Alcántar, M., Islas Torres, C. y Moreno García Hugo. (s.f.) *El rol de los alumnos ante el uso de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de los Altos. Recuperado el día 23/03/2022. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/315/1/E1%20Rol%20de%20los%20alumnos%20ante%20el%20uso%20de%20las%20TIC%60s.pdf>

Díaz Becerra, Sebastián (2009). *Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwikq8TXrJb8AhXnLbkGHbn4BgQQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.feandalucia.ccoo.es%2Fdocu%2Fp5sd4921.pdf&usg=AOvVaw2FkLMC1_G9OjUIGxnRad3Q

Fidias G. Arias (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5ta edición. Editorial Episteme.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4ta edición. Editorial McGraw-Hill.

Hernandez, R.M. (2017). *Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>

Hernandez, Ronald M; Orrego Cumpa, Rosalina y Quinones Rodriguez, Sonia. Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propós. represent.* [online]. 2018, vol.6, n.2 [citado 2023-07-19], pp.671-685. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992018000200014&lng=es&nrm=iso>./1ISSN 2307-7999. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>.

Ley Nacional vigente. Disponible en:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjU0a37oj8AhXkupUCHezqDecQFnoECAwQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.boletinofla.rioja.com.ar%2Fpdf%2F2010%2F2010-02-05.pdf&usg=AOvVaw3SceeY41yS2gTVaJvFaKFC>

Llamas, J. (12 de octubre de 2021). *Sistemas de comunicación*. Economipedia. Recuperado el día 23/03/2022. <https://economipedia.com/definiciones/sistemas-de-comunicacion.html>.

Ministerio de Educación Nacional (s/f) *Plan Nacional de Formación Docente*
http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno10-11-2008-2.htm

Moreno Guerrero, José (2011). *MONOGRÁFICO: El proceso de enseñanza aprendizaje mediante el uso de plataformas virtuales en distintas etapas educativas - Plataformas virtuales*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7w5rQrZb8AhWeO7kGHdRUCQ8QFnoECBEQAQ&url=http%3A%2F%2Frecursostic.educacion.es%2Fobservatorio%2Fweb%2Fen%2Fsoftware%2Fsoftware-educativo%2F1007-monografico-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-mediante-el-uso-deplataformas-virtuales-en-distintas-etapas-educativas%3Fstart%3D3&usg=AOvVaw0MHw_pmn2-

Monzón, María (2015). *El aula virtual en la enseñanza de la historia en el nivel superior: potencialidades y tensiones*
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU/1KEwjo2t66y_b7AhWNjZUCHcOFAA0QFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fh.mdp.edu.ar%2Fencuentros%2Findex.php%2Fapehun%2F2015%2Fpaper%2Fdownload%2F955%2F839&usg=AOvVaw3lSB6ZneyAe0gnYkU9Ap3F

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo.

Sánchez Rodríguez, José (2009). *Plataformas De Enseñanza Virtual Para Entornos Educativos*.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiM2fivrZb8AhUvLbkGHVrrAq8QFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F368%2F36812036015.pdf&usg=AOvVaw1eicrpQ7HinWVF-JMh5qaH>

Sunkel, G. (2006) *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Naciones Unidas Cepal. Recuperado el día 22/03/2022.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6133/S0600907_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. COVID-19 Respuesta*. Recuperado el día 22/03/2022.
http://www.unesco.org/webworld/com_inf_reports/wcir_99/wcir_en_all.pdf

Valero-Cedeño, Nereida Josefina (2020) *Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19*. Recuperado el día 22/03/2022. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/1530/2859>

APÉNDICES



Apéndice 1

CONSIDERANDO:

Que el artículo 14 de la CONSTITUCIÓN NACIONAL y los Tratados Internacionales incorporados a ella, conforme su artículo 75, incisos 17, 18, 19 y 22, consagran el derecho de enseñar y aprender.

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y su modificatoria en el artículo 11, inciso m) establece como uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

Que, asimismo, el artículo 88 del plexo legal precitado establece que el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

Apéndice 2

También establece, en el título VII “Educación en nuevas tecnologías y en medios de comunicación” lo siguiente:

Artículo 103°.- El Estado Provincial fijará, promoverá y desarrollará a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las políticas educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación mediante la planificación y ejecución de acciones, tendientes a la adquisición de competencias en la población escolar y general. (2009, pág. 21).

Para ello debe:

- a) Promover la igualdad de oportunidades en el acceso y desarrollo de competencias para el uso de las nuevas tecnologías y medios masivos de comunicación.
- b) Educar en el desarrollo de habilidades cognitivas, críticas, creativas y comunicativas a través de las nuevas tecnologías y de los nuevos lenguajes audiovisuales y digitales.
- c) Desarrollar en los niños/as el sentido crítico sobre los contenidos emitidos por los medios masivos de comunicación.
- d) Promover acciones de alfabetización digital y capacitación de los diferentes actores del Sistema Educativo en nuevas tecnologías.
- e) Sostener, entre otros medios - radio, televisión y medios gráficos-, un entorno virtual o portal educativo provincial, que integre las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo, poniendo a disposición de maestros y estudiantes recursos digitales desarrollados con intencionalidad educativa que permitan un tratamiento de la información no viable en otros soportes.

f) Asegurar espacios de participación, debate y consulta para que docentes, padres y profesionales representantes de todas las disciplinas, aporten al mejoramiento de la educación en nuevas tecnologías y medios de comunicación, demandando mejores contenidos en los medios y preservando los valores educativos sostenidos en la presente Ley.

g) Avanzar en el crecimiento de la infraestructura, el equipamiento tecnológico -su mantenimiento-, junto con acciones que desarrollen mayor conectividad a internet de los establecimientos educativos provinciales y ámbitos profesionales técnicos del sector. (2009, pág. 21).

Artículo 104°- Reconócese al Portal Educativo Idukay (o la denominación que adopte en el futuro) como la página oficial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con identidad provincial, cuyos objetivos, son:

a) Garantizar el desarrollo y la distribución de contenidos y materiales educativos en la web de carácter regional, a todos los actores del Sistema Educativo Provincial.

e) Promover el desarrollo de sitios web institucionales de los establecimientos educativos y su vinculación en red.

ANEXOS



Encuesta

Estimado le solicitamos que responda la siguiente encuesta, de manera objetiva y sincera teniendo en cuenta tu experiencia durante el proceso de aprendizaje en ASPO (Aislamiento Social Preventivo y/Obligatorio).

1) Durante el ASPO. ¿Cuál era tu lugar de residencia?

Capital (La Rioja)

Interior de la Provincia

Otra Provincia

2) ¿Tenías fácil acceso a Internet en tu lugar de residencia?

Si

No

Solo en determinados horarios

3) ¿Con cuántos dispositivos contabas para conectarte a las Clases virtuales?

1 dispositivo

Más de 1 dispositivos

4) ¿Cuáles eran esos dispositivos? Puedes señalar más de 1.

PC (escritorio)

Notebook

Celular

Tablet

Ninguno

5) ¿Usaste el campus virtual del INFoD (aula), para realizar actividades en alguna materia?

Si en todo

Solo algunas

Ninguna

6) En caso que hayas usado el campus del INFoD alguna vez:

¿Cuál te pareció la mayor dificultad?

- El acceso al ingreso
- Falta de capacitación en el uso del aula virtual
- Poca experiencia en el manejo
- Otras

7) Del mismo modo que lo anterior señala los aspectos positivos del uso del campus virtual del INFoD.

Permitió la conectividad del Proceso de aprendizaje

Permitió que no abandone mis estudios

Descubrí nuevas maneras de aprender

8) ¿De qué manera recibiste, la mayor cantidad de clases virtuales en ASPO?

- Meet
- Zoom
- Whatsapp (video llamadas)
- Facebook
- Aula virtual INFoD

9) ¿De qué manera recibías y devolvías las actividades durante el ASPO?

Puedes señalar más de 1.

- Aula virtual INFoD
- Classroom
- Correo electrónico
- Whatsapp

10) Utilizando una escala del 1 al 5, donde el 1 es el menor Puntaje y 5 el mayor.

¿Cómo calificarías la importancia del Campus virtual INFoD, en tu

Proceso de aprendizaje en ASPO?

11) ¿Tenías conocimiento previo al ASPO de la existencia de INFoD como plataforma Virtual?

Si

No

12) ¿Crees necesaria la capacitación en el uso del INFoD para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en el cursado de tu carrera?

Si

No

Muchas Gracias

Entrevistas

Entrevista a Docentes

Profesorados en tiempos de COVID-19.

Introducción: recuerda que en el tiempo de 2020, hubo inconvenientes en cuanto a una emergencia mundial.

- 1- ¿Cuál es su formación académica?
- 2- ¿Tuvo o tiene alguna formación tecnológica en su profesión?
- 3- ¿Cómo continuó dictando clases en sus materias en aspo?
- 4- ¿Con qué recurso tecnológico contaba usted para dictar sus clases?
- 5- ¿Qué tic uso usted para comunicarse con sus alumnos?
- 6- ¿Conocía previo a la pandemia, el campus del INFoD?
- 7- ¿Qué capacitación recibió usted para dictar las clases en el aula virtual.
- 8- De qué manera recibió usted esa capacitación a través del instituto
- 9- En su clase virtual utilizó la modalidad sincrónica - asincrónica o las dos.
- 10- ¿Cómo fue la modalidad para la regularidad de los estudiantes en el contexto dado?
- 11- ¿Cómo era la modalidad de evaluación de parciales y finales?
- ¿Usted le comunicaba al estudiante?
- 12- ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza
- ¿Y aprendizaje utilizando como medios las aulas virtuales?
- 13- ¿A su criterio, el uso del campus INFoD colaboró en el proceso enseñanza aprendizaje?
- 14- ¿Qué aspectos del proceso enseñanza aprendizaje cree usted que no pudo alcanzar debido el uso de la virtualidad?

Entrevista a Directivos

- 1- ¿Cuál es su formación académica?
- 2- ¿Tuvo o tiene alguna formación tecnológica en su profesión?

- 3- ¿Cómo calificaría el funcionamiento del profesorado previo al 2020, en cuanto al uso de las TIC?
- 4- Con respecto a los cierres sorpresivos de los profesorados por la ASPO (Aislamiento sanitario preventivo y obligatorio), por el COVID-19.
¿Cómo Continuaron las clases en el profesorado?
- 5- ¿Cuáles fueron las directivas a Nivel Nacional en Educación Superior para la continuidad de las clases?
- 6- ¿Con qué recursos tecnológicos contaba el profesorado para adaptarse a esta modalidad virtual?
- 7- En el ISFD “Insp. Albino Sánchez Barros”, conoce ¿cuáles fueron las TIC que utilizaron como comunicación entre docentes y estudiantes?
- 8- ¿Cuál fue el acceso a las TIC que tenían los estudiantes y docentes, brindadas por el profesorado?
- 9- ¿En el profesorado cómo cree usted que se desarrolló la relación enseñanza aprendizaje durante la pandemia?
- 10- ¿El instituto brindó capacitaciones específicas para continuar con el dictado de las clases virtuales, del proceso educativo?
- 11- ¿De qué forma se dieron esas capacitaciones?
- 12- ¿Cómo usted acompañó el seguimiento del docente al momento de realizar sus clases virtuales?
- 13- ¿Cómo funcionó el uso del campus virtual INFoD en el plantel docente?
- 14- ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando como medias las aulas virtuales?
- 15- ¿A su criterio, el uso del campus INFoD colaboró en el proceso enseñanza aprendizaje?

Entrevista a Técnicos

- 1- Podría usted decirme en qué consiste el campus virtual de la institución.
- 2- ¿Usted considera que se incrementó el uso del campus virtual INFoD, durante el ASPO en relación a los años anteriores?
- 3- ¿Cuáles eran las herramientas más utilizadas del aula virtual?

- 4- ¿Hubo demanda de consultas técnicas sobre el uso del INFoD?
- 5- ¿Cómo considera usted que funcionó el aula virtual en época de ASPO?
- 6- Al comienzo del ASPO, ¿se brindaron capacitaciones a la comunidad educativa?
- 7- ¿Cuáles cree usted que fueron las principales debilidades y fortalezas que surgieron en el ASPO, en el uso del aula virtual?





UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL
FACULTAD REGIONAL LA RIOJA

El Uso de la Plataforma Virtual (INFoD) en el Proceso de Enseñanza
Aprendizaje, entre docentes y estudiantes del Instituto de Formación
Docente "Inspector Albino Sánchez Barros".

