



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Licenciatura en Ciencias de la Educación

El impacto de la pandemia en el trabajo docente: Efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la utilización de las TIC.

Alumno:	Lucas Diotti
Sede:	Centro
Fecha:	Febrero 2023

## **Agradecimientos**

En especial, a mi mamá que me instó permanentemente a continuar estudios universitarios.

A mis amigos y amigas que, a sabiendas de los sacrificios que tuve que hacer, me sostuvieron.

A Gabriel y Natalia, por la multiplicidad de formas en que me ayudaron a no claudicar.

A mis amigxs de carrera, David y Belu, que me potenciaron como persona y profesional.

A mi verdadera tutora, Maru, por la mirada crítica imprescindible en la construcción del trabajo y la paciencia infinita.

## Resumen

Durante el 2020, el mundo entero se vio afectado por una pandemia que afectó a toda la población. En algunos casos más que otros, pero indefectiblemente a nivel global, y en todos los países. Las personas se vieron comprometidas en sus empleos, y la vida hasta ese momento tal cual se la conocía, cambió. Los casos de Covid-19 aumentaban día a día y el futuro era incierto. Las calles estaban despobladas pero el sistema de salud de todo el mundo, se encontraba saturado.

En América Latina, la desigualdad social abría una nueva brecha y, además la acentuaba, ponía en jaque a todo el sistema político frente a las decisiones políticas que debían tomarse apresuradamente.

En Argentina, las consecuencias del virus SARS Cov-19 marcaron un antes y un después, no sólo en la manera de relacionarse socialmente sino también en el acceso a ciertas cuestiones, como, por ejemplo, el empleo, la salud y la educación. A nivel estadístico, aumentó el nivel de pobreza y tanto el sistema sanitario como el educativo, fueron los más afectados.

El acceso a la tecnología se vio fuertemente discriminado por el estrato social al que las personas ya se encontraban previamente y, en muchos casos eso se encontró también afectado.

Por este motivo, en la presente investigación se hará referencia a las percepciones de las y los docentes sobre su trabajo durante la pandemia en 2020. El acceso a la información que los profesionales de la educación recibían y cómo tuvieron que –de un día para el otro- re-adaptarse a una nueva modalidad de enseñanza, con las desigualdades preexistentes, y cómo -debido a este nuevo virus pandémico- se reforzaron, no sólo para los profesores sino también para las y los estudiantes que debieron atravesar este proceso con el acceso a la tecnología que tenían previamente.

**Palabras clave:** Pandemia - Educación - Desigualdad - Tecnología – Docencia

## Índice de contenidos

1	Introducción .....	5
2	Antecedentes.....	8
3	Marco teórico.....	12
3.1	Capítulo 1: PANDEMIA.....	12
3.1.1	Definición .....	12
3.1.2	COVID 19.....	12
3.1.3	Enfermedades y decretos en Argentina.....	12
3.1.4	Decreto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) .....	13
3.1.5	Consecuencias de la pandemia .....	14
3.1.6	Normativa educativa en Argentina.....	15
3.1.7	La brecha digital .....	18
3.2	Capítulo 2: Educación en pandemia .....	20
3.2.1	El trabajo docente.....	20
3.2.2	Desigualdades educativas .....	24
3.2.3	El nivel inicial en pandemia .....	25
3.2.4	El nivel secundario en pandemia.....	27
3.2.5	El nivel superior en pandemia .....	29
3.2.6	Enseñanza remota de emergencia (ERE) y la educación virtual.....	37
3.2.7	El uso de TICS en los procesos de enseñanza de aprendizaje.....	38
4	Encuadre metodológico.....	43
4.1	Tipo de estudio.....	43
4.2	Participantes .....	43
4.3	Materiales-Instrumentos .....	44
4.4	Metodología .....	44
4.5	Relevancia .....	45
4.6	Limitaciones del estudio.....	45
4.7	Procedimientos de recogida de datos.....	45
5	Análisis de datos.....	46
5.1	Comunicación entre colegas, directivos y estudiantes .....	46
5.2	Estrategias didácticas para la enseñanza .....	47
5.3	Condiciones laborales.....	48
5.4	Preparación, formación, capacitación en uso de TIC y su influencia.....	49

6 Conclusiones.....	52
Referencias bibliográficas .....	55
Anexo A. Plan Curricular Institucional (PCI) .....	61
Anexo B. Instrumento de recogida de datos.....	65

## Índice de figuras

Figura 1 .....	144
Figura 2 .....	17

# 1 Introducción

La irrupción de la pandemia penetró profundamente en la cotidianeidad de las rutinas, marcando sin lugar a dudas, un precedente en todas las dimensiones de nuestras vidas. Si la educación ya venía siendo un asunto de interés académico, la pandemia motivó y terminó de instalarla en tema de agenda de Estado.

Desde el 19 de marzo de 2020, día en que se decretó la cuarentena obligatoria en Argentina, se suscitó una sensación de incertidumbre pocas veces vista sobre la comunidad educativa, tanto en docentes como familias.

A partir de la implementación del “Aislamiento social, obligatorio y preventivo” (ASPO) se determinó que las personas debían permanecer en sus casas o residencias habituales a efectos de limitar el desplazamiento, el incremento de contagios y preparar el sistema sanitario para dar respuestas ante las contingencias que pudieran presentarse.

Inexorablemente, restringir la circulación en las calles acarreó la imposibilidad de concurrir a los edificios escolares y desplegar las actividades en el marco de la presencialidad habitual.

En este sentido, resulta de gran importancia mencionar que no se trató de un mero traspaso presencialidad-virtualidad, pues se trató de un cambio vertiginoso respecto a las maneras de repensar y reacondicionar -con urgencia- las prácticas docentes para garantizar la continuidad pedagógica.

La pandemia, por su particularidad, exigió competencias cada vez más específicas en relación al uso de las TIC a las y los profesionales de la educación, lo que demanda formación específica. Asimismo, que las y los formadores desarrollen una actitud exploratoria, tanto para probar nuevos medios de enseñanza como para convertir en objeto de estudio esa experimentación didáctica.

No obstante, y pese a la imperiosa necesidad de migrar los encuentros a la virtualidad, una porción de la comunidad educativa no pudo adaptarse por falta de acceso a dispositivos o conexión a internet (Menéndez y Figares, 2020) o por falta de alfabetización digital que permita el desarrollo para acceder a la educación a distancia (Pardo K. y Cobo, 2020).

Para hacer frente a dicha problemática, Argentina adoptó multiplicidad de políticas públicas que buscaron garantizar la continuidad pedagógica en medio de la desigualdad reinante en términos de brecha digital.

Algunos días después de la sanción del decreto 311/2020, comenzó la distribución de cuadernillos que contenían actividades en formato papel para quienes no tuvieran dispositivo electrónico y/o acceso a internet.

Los desafíos concomitantes del fenómeno obligaron la puesta en discusión de la gestión política y la flexibilidad de las instituciones educativas para atender la heterogeneidad de realidades socioeconómicas dispares y las prácticas docentes.

Por su parte, la reconfiguración de las condiciones de la labor docente habilitó la posibilidad de pensar, evaluar y reflexionar sobre propuestas educativas con un (nuevo) criterio pedagógico: Los libros, las fotocopias, las nubes de palabras en el pizarrón se reconvirtieron y migraron a plataformas virtuales, repositorios institucionales y sitios varios que funcionaron para alojar los, ahora, materiales digitales.

En este nuevo diseño, se aprecian dos instancias bien delimitadas: Por un lado, la incorporación de aplicaciones móviles o para PC de videoconferencias que facilitaron el encuentro sincrónico entre educadores y educandos. Por otro lado, las instancias asincrónicas, de trabajo individual o colectivo con el docente como mediador de dichos elementos.

Este proceso mostró el agotamiento (y aburrimiento) de la dinámica expositiva, de monólogo, poniendo en evidencia la urgencia para revisar nuevamente las prácticas docentes. Así, poco a poco, se abrieron horizontes que abrazaron otras estrategias didácticas que permitieran un aprovechamiento más útil del tiempo y cautivaran mucho más la atención activa de las y los estudiantes.

Lo virtual demandó exprimir la creatividad al máximo e instó la búsqueda y construcción de material digital, recursos audiovisuales, entre otros elementos que estimulen la curiosidad de la audiencia y acompañen la narrativa.

Por lo expuesto anteriormente, cabe señalar que: “la modalidad docente a distancia implica que las horas dedicadas al trabajo de docencia se incrementen de manera radical. Las actividades tradicionales de preparación de la docencia, diálogo pedagógico y retroalimentación de las actividades se tornaron claramente más complejas y difíciles de enfrentar” (Garrido, 2020).

Con respecto a la comunicación e intercambios que se dieron entre educador/educando -y reforzando el argumento de las sumamente extensas jornadas laborales docentes- es preciso exponer que las dudas, dificultades y consultas se transformaron en un elemento crítico para abordar, pues generalmente aparecían de manera individual y privada.

Esta dinámica se complejiza en tanto se requiere atender a cada estudiante de manera particular, lo que quizá en la presencialidad se resolvía con una pregunta en voz alta y una aclaración general hacia toda la clase.

En el marco del dificultoso tránsito por esta nueva configuración del dispositivo áulico, se pretende esbozar un reconocimiento a la titánica tarea de reinención docente que se presentó dos caras de una misma moneda, puesto que quienes enseñaban al mismo tiempo aprendían qué

herramienta tecnológica utilizar en función de los beneficios y utilidades de la misma, de sus características con las consideraciones propias de cada grupo, la disponibilidad de conexión a internet, entre otras.

Se abre así, la oportunidad para las y los docentes de incorporar conocimientos nuevos y múltiples herramientas digitales que se instalan en el presente y de acá en más en términos de una didáctica reinventada a la luz de los dispositivos.

Adicionalmente, nos obligamos a reflexionar sobre la percepción del hecho educativo, ya que si bien no formará parte de la unidad de análisis que el presente trabajo atienda, no deja de llamar la atención cómo los medios de comunicación informaban el porvenir educativo.

Por su parte, el diario La Nación -en su versión digital- expresaba: “Apremiado por la necesidad de tomar decisiones que limiten la expansión del coronavirus, el presidente Alberto Fernández anunció ayer en la quinta de Olivos un conjunto de inéditas y drásticas medidas, que incluyen la suspensión de las clases en escuelas primarias y secundarias, el cierre de fronteras nacionales y el licenciamiento de todos los mayores de 60 años, todas vigentes hasta el 31 de marzo” (Rosemberg, 2020).

Por más evidente que resulte a esta altura, se cree necesario citar lo dispuesto por el Consejo Federal de Educación en relación a las clases de todos los niveles: “la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo” (Ministerio de Educación, 2020).

Lo que se intenta reflexionar y poner de manifiesto con las referencias mencionadas es que, las clases, en realidad, jamás se suspendieron. Lo que sí se modificó fue la tradicional modalidad presencial.

No realizar dicha aclaración, por parte de los medios, supuso instalar en el imaginario social que durante 15 días existió una suerte de receso o licencia para las y los trabajadores de la educación y para estudiantes.

Cabe aclarar que no se pretende con el presente trabajo de investigación agotar todo análisis posible, por el contrario, se propone dialogar con las perspectivas discursivas de profesores y profesoras que se encuentren en el ejercicio de la docencia en el nivel superior y lo hayan estado durante los primeros meses de la pandemia de Covid-19.

## 2 Antecedentes

El artículo “Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y “percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía” de Pablo Becher (2020) introduce el tema haciendo mención al contexto de ASPO como parte de una política que buscó atender la pandemia ocasionada por el virus Covid-19.

En este contexto, las y los trabajadores de la educación se topan con una nueva realidad laboral a raíz de la suspensión de las clases presenciales. Forzosamente, se buscaron espacios alternativos a través de la virtualización para garantizar la continuidad pedagógica.

Adicionalmente, cabe mencionar que se le otorga un tratamiento especial a la relación vincular docentes-estudiantes, aspecto que resulta crucial en el entramado del acto pedagógico.

Lo que se propone el autor es investigar acerca de las percepciones de la enseñanza estatal en la Ciudad de Bahía Blanca y emite reflexiones sobre el abordaje del teletrabajo.

La metodología utilizada es la aplicación de encuesta anónima con 30 preguntas, la cual se mantuvo abierta en plataformas online entre mediados de mayo y principios de junio del 2020 y en la que participaron 229 docentes, número representativo en relación a la cantidad total de docentes de la mencionada Ciudad (aproximadamente 5.000). Asimismo, se utilizaron entrevistas a actores de la comunidad educativa.

Las consideraciones finales que realiza Becher (2020) están orientadas en torno a valorar los esfuerzos realizados por el Estado provincial y nacional. Sin embargo, gremios y docentes denunciaron las problemáticas existentes con empobrecimiento estructural y altas tasas de desgranamiento estudiantil.

Se concluyen algunos puntos importantes que a continuación enumeramos: En primer lugar, la sobrecarga laboral debido a la readecuación de las tareas docentes en el ámbito privado. En segundo lugar, el cambio en la relación con el estudiantado debido a la virtualidad.

Por otra parte, se muestra el déficit en términos de acceso a recursos y dispositivos tecnológicos para el ejercicio de las prácticas docentes. Así, se releva que la escuela es mucho más que un mero espacio de transmisión de conocimientos, por el contrario, el habitar las aulas permitía la sociabilidad que no pudo reemplazar el encuentro sincrónico virtual.

Respecto al artículo “El e-Learning en Educación Primaria como consecuencia de la situación generada por el Covid-19: un estudio de caso” escrito por Rebeca Santa Medina (2020) uno de los principales puntos a enunciar es la modalidad de investigación que adopta: Es un estudio de caso que busca conocer las implicancias que tuvo para las y los profesores el pasaje del modelo

de enseñanza presencial al virtual o remoto en el nivel primario en el marco del comienzo de la pandemia.

La autora cuenta que utilizó una muestra de 20 docentes de educación primaria y las técnicas seleccionadas para la recolección de información fueron cuestionarios y entrevistas individuales. Este trabajo se enmarcó dentro de un enfoque mixto y descriptivo.

En términos de Medina (2020) el estudio se centró en analizar aspectos como: las herramientas y recursos, así como las estrategias didácticas para el trabajo en red utilizadas por los docentes o su opinión sobre este cambio de modalidad presencial a modalidad online y su punto de vista acerca de ella tras este periodo. Los resultados fueron reveladores, lográndose los objetivos que se perseguían. Asimismo, agrega que con ellos se puso de manifiesto la necesidad de mejorar la alfabetización y la competencia digital de los docentes a pesar de las conocidas y variadas herramientas existentes.

Respecto a las conclusiones, se precisa que existen algunas carencias relacionadas con las competencias digitales del profesorado, en tanto resulta necesaria la formación en materia TIC para una mejor utilización.

Por ejemplo, se observa en el número limitado de herramientas que usan, como es el caso de YouTube o Power Point, que escogen la mayoría de ellos, dejando a un lado otras como Prezi o Genial.ly. Este hecho se agrava cuanto mayor edad tienen los docentes ya que, en su día a día, usan un número menor de herramientas TIC (Medina, 2020).

En relación al cambio en términos de hábito, la autora concluyó que “esta adaptación requiere un cambio en su mentalidad, así como la adquisición de un cierto nivel de competencia digital en el uso y manejo de las TIC” (Medina, 2020).

Por otra parte, y teniendo en cuenta el objetivo referido a los puntos fuertes y débiles sobre la implementación de la educación remota de emergencia, así como el que alude a la percepción de los docentes hacia dicha modalidad, se observa que era más negativa en los momentos iniciales, porque expresaron sentirse perdidos y sufriendo momentos de total frustración.

Es notable el problema que a todos los docentes con hijos les ha afectado: la conciliación familiar. También la proximidad física ha sido un aspecto criticado. A pesar de estos puntos negativos, su opinión hacia el e-learning ha ido cambiando conforme descubrían las oportunidades que ofrece (Medina, 2020).

Finalmente, concluye que “es indudable que existen ciertas deficiencias en los docentes en cuanto a formación en TIC para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

A efectos de finalizar este segmento, se incorporarán los aportes del artículo “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior”

que busca mostrar las experiencias del profesorado y estudiantado en nivel Medio y Superior en relación al uso de estrategias de enseñanza desplegadas durante el comienzo de la pandemia. En este estudio, la muestra estuvo conformada por 44 docentes y 116 estudiantes bajo un enfoque cuantitativo de investigación de alcance exploratorio. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario ad hoc para reunir experiencias con la implementación obligada de manera remota.

Lo que se propusieron indagar Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020):

A) El uso de dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción para dar continuidad a los estudios.

B) La implementación de los recursos tecnológicos con base en la experiencia, dificultades y preparación.

C) Evaluación y apoyo recibido y

D) Adaptación y proyección de los aprendizajes.

Uno de los puntos nodales expuestos afirma que “Pasar de experiencias de formación presenciales a otras exclusivas en plataformas digitales ha puesto de manifiesto que el aislamiento social trae como consecuencia desigualdad y generación de brechas entre sectores de la sociedad” (Arriagada, 2020; Bocchio, 2020; Casal y Fernández, 2020; Cifuentes-Faura, 2020; Pardo y Cobo, 2020).

En este sentido, por falta de recursos, de espacios físicos para desarrollar la labor, de infraestructura, nivel de alfabetización digital, entre otros factores, parte del estudiantado y del profesorado no pudo acoplarse a la nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje mediada por TIC.

No obstante, al igual que ocurrió en Argentina, en México se implementaron una serie de políticas públicas y acciones varias (encabezadas por la Secretaría de Educación Pública) que mitiguen la brecha digital, mediante la utilización de canales de televisión con fines educativos. Resulta evidente que en un contexto de clases presenciales interrumpidas surge la necesidad de usar e incorporar nuevas herramientas para el trabajo, especialmente tecnologías digitales. De la mano de este desafío, se suman otros tales como: la adaptación de contenidos, tiempo de planificación, preparación de las clases, revisión de recursos, entre otros.

Los resultados que arrojaron el estudio, en cuanto a los dispositivos, conectividad y espacios alternativos de instrucción, reportaron que el dispositivo más utilizado para las clases fue la laptop o computadora, seguido por el teléfono inteligente. Prácticamente el 87% de las y los profesores contaba con servicio de banda ancha, mientras que para el estudiantado sólo el 25% comentó contar con dicho servicio.

En relación a la comunicación, la cual circuló por diversas vías, plataformas y redes sociales, la más utilizada fue la creación de grupos de WhatsApp.

Sobre los recursos utilizados para facilitar el material, los que más se destacaron es el uso de libros digitalizados y escaneados, videos y, en menor proporción, el uso de podcast y blogs.

Por otro lado, al hacer referencia sobre las dificultades que acarreó el cambio de modalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se destacan elementos como la recepción y evaluación de las actividades, la explicación de contenidos, la resolución de problemáticas o consultas y la adaptación de contenidos.

Lo mencionado se tradujo en un considerable incremento en la carga laboral, puesto que el 88% de las y los profesionales entrevistados confirmaron que la dedicación horaria fue significativamente mayor.

Por último, el profesorado expuso “la poca preparación que las instituciones, el estudiantado, las familias y los propios profesores tenían para enfrentar la situación, la importancia del manejo de las tecnologías de la información y la comunicación para poder continuar en la modalidad a distancia, la necesidad de capacitación de todos los actores en diversos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje y la obligación de ser sensibles a las diferencias entre los estudiantes y sus desigualdades” (Portillo et al, 2020).

Por su parte, las y los estudiantes pusieron en el centro de la escena valores y actitudes que necesitaron desarrollar, tales como responsabilidad, organización, autonomía, entre otros. A su vez, se destacó la importancia del buen manejo de la tecnología y las carencias que ambos actores institucionales evidenciaron sobre varios aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## 3 Marco teórico

### 3.1 Capítulo 1: PANDEMIA

#### 3.1.1 Definición

La definición correcta del término deriva de una afección compuesta por una enfermedad infecciosa en los seres humanos que se prolongó en un área geográficamente extensa, se expandió en varios continentes, en muchos países y atacó -y ataca- a un número considerable de personas en escala mundial (Haliw, 2022).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se pueden configurar dos escenarios posibles para que una pandemia tenga lugar: uno es la creación de un virus o una nueva mutación de uno ya existente, que no haya circulado anteriormente y que la población no sea inmune a él, o bien, que el virus tenga la capacidad de transmitirse de persona a persona de forma eficaz, provocando un rápido contagio entre la población.

#### 3.1.2 COVID 19

La pandemia de COVID-19 o también denominada Coronavirus, es derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Su primer caso fue identificado en diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, capital de la provincia de Hubei, en la República Popular China, al reportarse casos de un grupo de personas enfermas con un tipo de neumonía desconocida (OMS, 2029).

Este virus se transmite generalmente de persona a persona mediante pequeñas gotas de saliva conocidas como micro gotas de Flugge, que se emiten al hablar, estornudar, toser o respirar. Su periodo de incubación suele ser de cinco días, pero puede variar de dos a catorce días. Los síntomas más comunes son la fiebre, tos seca y dificultades para respirar. Las complicaciones pueden incluir neumonía, síndrome respiratorio agudo o sepsis.

#### 3.1.3 Enfermedades y decretos en Argentina

En los últimos meses, en un contexto 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 manera momentánea.

### 3.1.4 Decreto del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)

En Argentina, el Decreto No 297/2020, en vigencia desde el 20 de marzo de 2020, obligó a las personas a replegarse en sus hogares. Desde entonces, la familiarización de todas las esferas de la vida cotidiana fue la principal medida impulsada por el gobierno argentino para evitar la irrupción de la crisis sanitaria:

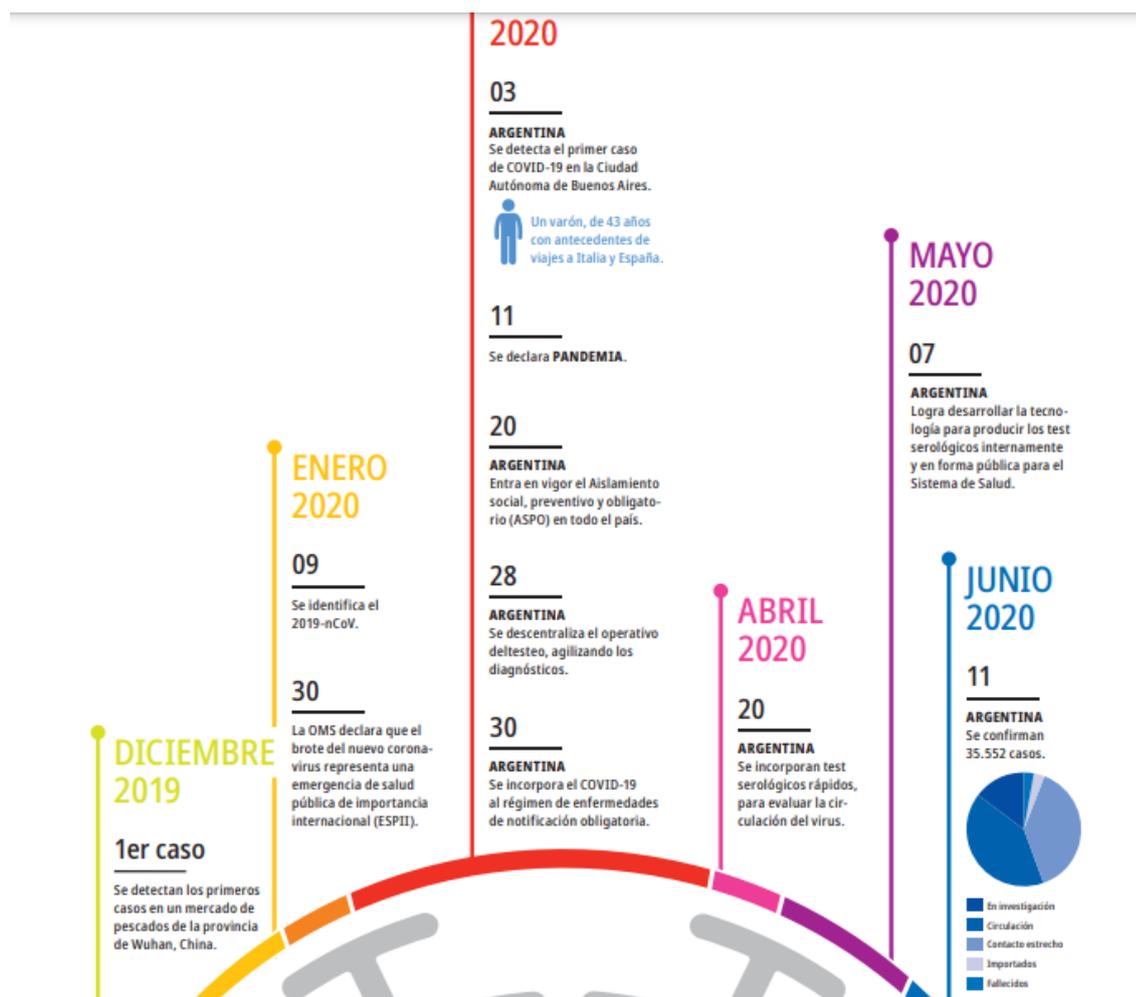
El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) puso contra las cuerdas al régimen de presencialidad que sostuvo al sistema educativo durante los últimos 150 años. A partir de una disposición del Ministerio de Educación Nacional. El 16 de marzo de 2020 se cerraron todos los establecimientos educativos del país. Más de 10 millones de estudiantes y casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario dejaron de encontrarse físicamente en las aulas. La escuela se trasladó hacia los hogares de manera virtual. Ningún integrante de la comunidad educativa estaba preparado para enseñar y aprender en forma remota. La escuela, sin embargo, no dejó de funcionar (Dusell et al, 2020, p. 11).

De esta manera, se quiere hacer especial hincapié en lo inédito del contexto suscitado con la irrupción repentina del virus Covid-19 y la consecuente respuesta del Estado Nacional en la implementación de políticas públicas que tendieron a restringir la propagación de dicha enfermedad. Las instituciones educativas, en tanto organización y organizadoras de la vida social, tuvieron que cerrar sus puertas y, por ende, deshabitar los edificios escolares.

En el despliegue del sistema escolar de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las sociedades se propusieron la construcción de vínculos estrechos entre educación y salud basados en el saber científico. Se trata de vínculos que fueron cambiando con el tiempo y establecieron a la escuela como uno de los espacios privilegiados para potenciar dicho encuentro (Dusell et al, 2020).

A continuación, se ejemplificará en una línea de tiempo, que abarca desde diciembre de 2019 hasta junio de 2020 el suceso epidemiológico en relación a los casos y las medidas que se fueron tomando a lo largo del tiempo:

Figura 1



*Análisis inicial de las naciones unidas covid-19 en argentina: impacto socioeconómico y ambiental. Fuente: UNICEF.*

### 3.1.5 Consecuencias de la pandemia

Según un informe de resultados de UNICEF<sup>1</sup> (2020), que data sobre los efectos económicos y sociales en los hogares con niñas y niños -en el contexto de crisis sanitaria- el 60% del total de hogares encuestados se vió obligado a disminuir sus ingresos en consecuencia de las medidas

<sup>1</sup> <https://www.unicef.org/argentina/media/8646/file/tapa.pdf>

tomadas, es decir, 3.6 millones de hogares en los que habitan, aproximadamente, 15 millones de personas.

La pérdida de los ingresos en los hogares se incrementó un 63% en villas y asentamientos, y un 65% en hogares con al menos una persona discapacidad, un 70% en los destinatarios de la AUH (Asignación Universal por Hijo) y un 75% entre hogares con al menos un empleo: son 400.000 hogares donde una persona perdió su condición laboral, llegando al 10% en la zona del Noreste Argentino (NEA) (CONICET, 2020).

Y si bien el estado argentino realizó e impulsó programas de contención para paliar los efectos sociales que producía la situación epidemiológica, dada su magnitud casi inédita, el panorama fue crítico: en el primer semestre del año la pobreza alcanzó al 40,9% de la población, según datos de INDEC. Esto significa que entre 2019 y 2020 2,5 millones de personas se sumergieron en un estrato social más bajo: la pobreza (CIPPEC, 2020).

Siguiendo con el informe publicado por CONICET, el mismo arrojó que 28,3% del total de hogares relevados dejaron de consumir algún alimento por limitaciones en el ingreso y, en villas y asentamientos el porcentaje llegó al 45,3%.

Los hogares con jefatura femenina, los hogares numerosos y aquellos con al menos una persona con discapacidad también muestran mayores dificultades en el acceso a alimentos que el promedio general, así como los valores aumentan en algunas regiones como Cuyo (CONICET, 2020).

### 3.1.6 Normativa educativa en Argentina

Las normas educativas dictadas desde entonces, constituyeron una fuerte relación entre educación y salud y establecieron que las escuelas debían ocuparse de ambos temas.

Por ejemplo, la Ley No 1420 de 1884 sanciona en su Artículo 2do que “la instrucción primaria debe ser dada conforme a los preceptos de la higiene”, y en su Artículo 13o, que en “toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene”. Era, además, obligatorio para las escuelas la inspección médica é higiénica y la vacunación en períodos determinados. (Dusell et al, 2020).

Adicionalmente, Dusell y autores (2020) señalan:

La medicina dejó de ser exclusivamente un saber profesional especializado en el curar para volverse un factor esencial de civilización y progreso. Los médicos no solo debían sanar a los enfermos individuales, sino a todo el organismo social por la aplicación de su conocimiento científico. Probablemente, el mejor ejemplo en el terreno educativo fue

el ejercicio de la presidencia del Consejo Nacional de Educación por parte de José María Ramos Mejía, reconocido médico dedicado a las enfermedades mentales, entre 1908 y 1914 (p. 21).

Por este motivo, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes generó que los países más vulnerables de América tuvieran que abordar diferentes alternativas en relación a calendarios escolares y las formas de implementación de la currícula, por medios no presenciales, con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Mientras que algunos países como México y la República Dominicana y algunos sectores del Ecuador y el Brasil se encontraban en la mitad del año escolar cuando comenzó la pandemia, la gran mayoría se encontraba en el inicio, como fue el caso de Argentina (Cepal, Unesco, 2020).

Ante esta situación, se priorizó la continuidad de los aprendizajes a través de la modalidad virtual. Y, por esta razón, se produjeron modificaciones en las escuelas, docentes, alumnos y familias, en cuanto al aprendizaje que, a su vez, tienen elementos similares a los que existen en los entornos de aprendizaje físicos, aunque con evidentes diferencias y desafíos para los alumnos, los profesores, las instituciones y las autoridades escolares.

El sector educativo tuvo que capacitarse en el uso de plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, para continuar con la modalidad del teletrabajo.

Además, para lograr que los contenidos digitales se transformen en experiencias educativas, se asumió rápidamente que la interacción entre estudiantes y docentes fuese crucial.

En esta línea, se destacó que 19 de las 24 jurisdicciones promovieran la creación de aulas virtuales y facilitaron –a través de licencias gratuitas– la interacción sincrónica mediante videollamadas (Dusell et al, 2020).

La suspensión de la presencialidad aceleró procesos transformadores que ya estaban en marcha y quebró algunas de las inercias que reproducen desigualdades.

En particular, obligó a actuar en un escenario en el que se hizo visible como nunca antes 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 y simbólicos que las familias tienen para acompañar la educación de sus hijos.

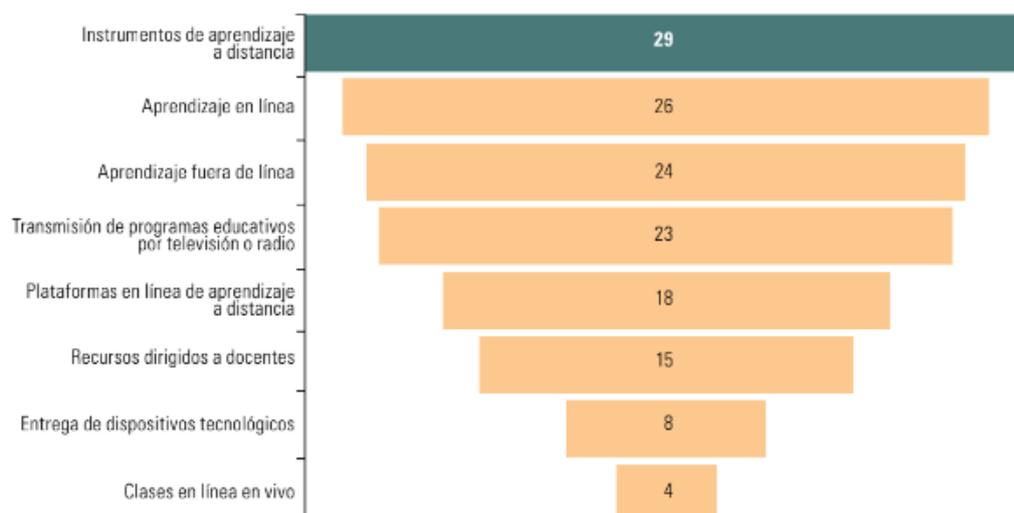
El informe publicado por CEPAL-UNESCO<sup>2</sup> (2020) refleja que, entre las modalidades de aprendizaje a distancia en línea, se destaca el uso de plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico, las cuales fueron utilizadas en 18 países, pero sólo en cuatro de ellos se ofrecieron clases en vivo (Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá).

---

<sup>2</sup> CEPAL,. UNESCO (agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. p. 3

A su vez, entre las formas de aprendizaje a la distancia fuera de línea, 23 países realizaron transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión:

Figura 2



*América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia (En número de países). Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020.*

En la tarea de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, la escuela argentina atiende históricamente una gran heterogeneidad de demandas adicionales acorde a la función social que tiene este sistema educativo.

Es así que las escuelas en territorios socialmente vulnerables permanecieron abiertas para ofrecer los servicios de comedores escolares en articulación con las áreas de Desarrollo Social y Salud.

Para ello, supervisores, directivos, docentes y personal de apoyo junto a integrantes de las organizaciones comunitarias locales se adecuaron a los protocolos epidemiológicos y sanitarios establecidos por el Ministerio de Educación nacional y los jurisdiccionales (Dusell et al, 2020).

### 3.1.7 La brecha digital

Como primer punto, la pandemia vino no sólo a dar mayor visibilidad, sino a profundizar, las desigualdades existentes. Argentina es un país con altas disparidades territoriales y sociales, tanto entre jurisdicciones como al interior de las mismas. Esto se visualiza en las desigualdades entre diversos niveles socioeconómicos y, a su vez, entre los entornos urbanos y rurales.

En este sentido, el escenario educativo en contexto rural se encuentra signado por la desigualdad educativa con respecto a factores como la escasez de iniciativas por parte del Estado y la infraestructura (Di Piero y Chiappino, 2020).

Por este motivo, es menester comprender que detrás de un contexto social en donde las desigualdades sociales se profundizan, la brecha respecto al acceso a la educación digital corre la misma suerte. A raíz de lo esbozado, María Patricia de Luca (2020) demuestra:

En la educación superior y la enseñanza europeas se propuso mejorar la competencia digital. En Argentina, se reconoció necesaria la alfabetización digital, que Inés Dussel define como la educación que permite conformar una relación crítica y productiva con las nuevas tecnologías (Dussel, 2006). Esta relación entre la brecha y la alfabetización digital es una de las paradojas que desafían a la enseñanza. Si los docentes no incluimos las TIC en la propuesta ampliamos las brechas de usabilidad y uso potencializador (propias y de estudiantes). Pero al usarlas desconsiderando la brecha de acceso corremos el riesgo de ampliar la exclusión social (p. 7).

Las desigualdades territoriales en los niveles de conectividad y sociales en lo relativo al acceso a los servicios de internet y a los dispositivos, generaron que las jurisdicciones y el Ministerio Nacional tengan que adoptar distintas medidas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Muchas jurisdicciones promovieron diversas estrategias digitales y multimediales para dar cobertura educativa a diferentes territorios.

El Ministerio de Educación de la Nación implementó el programa nacional Seguimos Educando,<sup>3</sup> 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 (Dusell et al, 2020).

---

<sup>3</sup> [www.seguimoseducando.gob.ar](http://www.seguimoseducando.gob.ar)

La desigualdad digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general.

Por esta razón, es necesario entender esta desigualdad desde una perspectiva multidimensional, ya que no sólo se trata de una desigualdad de acceso al equipamiento electrónico sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar (Cepal-Unesco, 2020).

La pandemia deja en evidencia las desigualdades preexistentes que señalamos más a lo largo de la corriente investigación:

- 1) La desigualdad en la respuesta: Qué hacen los sistemas educativos de cada provincia, qué hacen las escuelas, qué hacen las y los docentes.
- 2) La desigualdad en el acceso a esa respuesta.

Porque no sólo se detalla la desigualdad en las y los estudiantes, sino también en los profesionales de la educación. No todos los docentes cuentan con una habitación que pueda aislarse del resto de la casa, no todos cuentan con acceso a internet, o simplemente un celular que pueda dar paso a la diversidad de contenidos que debían aprender digitalmente y luego, enseñar a los estudiantes (Carlino, 2020).

Por lo mencionado anteriormente, se destaca como la pandemia constituyó -y constituye- una situación de emergencia cuyos efectos filtraron uno a uno todos los tejidos de la trama cotidiana, desde los más visibles, públicos y universales hasta los capilares más finos de la intimidad.

Entre otras consecuencias, en la enseñanza educativa, el aislamiento produjo un pasaje casi compulsivo de la tarea del aula al entorno virtual.

Con grandes diferencias según los niveles, las áreas de dominio disciplinar y la disponibilidad institucional, las TIC se fueron instalando como recursos complementarios a la tarea presencial, o simplemente como un soporte que debía instalarse en los hogares y funcionar a distancia, de manera casi arbitraria como soporte principal en propuestas especialmente diseñadas para funcionar a distancia.

Lo inédito es que al haberse clausurado repentina y completamente todos los espacios presenciales, el trabajo virtual se constituyó en la única alternativa para la enseñanza (Dusell et al, 2020).

## 3.2 Capítulo 2: Educación en pandemia

### 3.2.1 El trabajo docente

En este capítulo se abordará la definición de trabajo docente el cual es, en su cotidianidad, el producto de una serie de acciones específicas e individualizadas con sus estudiantes para favorecer la participación en su propio proceso de formación (Tardif, 2004).

Los docentes han sido un apoyo incondicional para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en un entorno educativo, es por eso que el maestro sigue siendo esencial para dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, resulta fundamental facilitar un trabajo colaborativo y de acompañamiento en el aprendizaje profesional de los docentes en particular referido a sus competencias en el uso de las tecnologías para promover un aprendizaje eficaz.

La continuidad pedagógica sostenida a través de las redes sociales, por ejemplo, WhatsApp, significó un cambio en el carácter del vínculo entre escuela y familia. Se trató de un cambio con dos aristas: Por un lado, se produjo una mayor cercanía y un mayor conocimiento por parte de los docentes acerca de la realidad de cada familia. Por el otro, se estableció una informalidad vincular que disolvió los límites espaciales y temporales del trabajo docente y descompaginó la organización de su labor.

Para generar situaciones de enseñanza, se debió recuperar el vínculo con cada estudiante mediado en las condiciones del ASPO por las familias o los referentes adultos. En la perspectiva docente, la actitud de las familias fue de colaboración y apoyo en la medida de sus posibilidades a la tarea escolar (UNESCO, 2020).

No obstante, la interacción vía redes sociales desvirtuó el vínculo educador-educando, otorgando un rol protagónico a las familias que se erigieron como puentes entre éstos.

Asimismo, el borramiento de la formalidad del lazo afectivo por la utilización de TIC enmarcadas en redes sociales, acarreó la hipercomunicación y un progresivo desgaste y aumento de la carga laboral por parte de las y los docentes. (Dusell et al, 2020).

Becher (2020) argumenta que, producto del fenómeno pandémico, la jornada laboral docente se gestó desde el domicilio, razón por la cual sufrió drásticos cambios respecto a su calidad, así como también en la cantidad y distribución de horas.

Debido a esta situación, las tareas domésticas y la dinámica familiar también se fueron trastocando y con ellas, un cambio en la cotidianidad hasta ese momento vivida.

Con el ciclo lectivo comenzado implicó que muchos y muchas docentes se encuentren conociendo al estudiantado. En el mejor de los casos, si había continuidad con el mismo grupo, tuvieron apenas un puñado de clases para volver a adaptarse al ritmo académico.

Por lo tanto, el desconocimiento de sus alumnos y alumnas representó un obstáculo significativo a la hora de pensar e implementar actividades, realizar la planificación anual o realizar un seguimiento individualizado (Pavesio, 2020).

Independientemente de las competencias, habilidades y facilidad de adaptación a los cambios imprevistos, es preciso señalar la mimetización entre el ámbito doméstico y el estrictamente laboral.

Las vicisitudes empujaron a las y los docentes a estar “en línea” permanente con marcadas dificultades para desconectarse del trabajo pedagógico a distancia. En pocas semanas se ajustaron planificaciones, estrategias de comunicación y de enseñanza al trabajo en entornos virtuales.

Esto significó un cambio abrupto en sus condiciones de trabajo sumadas a las alteraciones de la cotidianeidad generadas por el ASPO. Si bien muchos docentes habían participado de formaciones relativas al uso de las tecnologías digitales en la enseñanza, el desafío consistió en movilizar esos conocimientos en función de las tecnologías disponibles en sus hogares y en el de los estudiantes y, en consecuencia, las prácticas educativas del período estuvieron fuertemente condicionadas por la disponibilidad de esas tecnologías en los hogares y por las representaciones respecto de sus potencialidades por parte de docentes, estudiantes y familias. (Dusell et al, 2020).

Carlino (2020) declara que gran parte de la enseñanza virtual demandó -y demanda- disponer de recursos (tales como computadoras, auriculares, softwares específicos, servicio de internet, etc.) y dado que en Argentina estos recursos no están distribuidos equitativamente, la pandemia pone de manifiesto esta desigualdad, y probablemente la exacerba.

Si la brecha de desigualdad entre docentes es amplia, en los estudiantes se amplía aún más. Tal como se expone, los cambios estuvieron signados, entre otras cosas, por el bagaje de conocimientos que traía consigo cada profesional en términos de alfabetización digital y, por otro, el acceso a dispositivos tecnológicos, los cuales se constituyeron como herramienta indispensable para la labor diaria.

Asimismo, la actividad docente se encargó de brindar contención pedagógica y emocional a efectos de garantizar la continuidad de las trayectorias de la población estudiantil y llevar tranquilidad al grueso de la comunidad educativa. No obstante, en ocasiones se convierte en

una titánica tarea con alto componente solitario. En relación a esto, Inés Dussel y autores (2020) expresan:

La idea del docente como dueño del ‘tiempo’ escolar en su propia ‘aula con muros’, que ya venía erosionada, ha sido derribada por las circunstancias. Hace tiempo viene planteándose la necesidad de proyectos integrados de trabajo por equipos docentes. Se trata de la construcción de un profesionalismo colectivo que estudia, contextualiza y propone conjuntamente los desafíos cognitivos a los estudiantes. Esta idea de trabajo común se ve estimulada por la actual configuración de las sociedades en red, mediante conexiones rápidas de informaciones y posibilidades de trabajo remoto cooperativo (p. 361).

La polarización acerca de docentes pro-tecnología y anti-tecnología pone de relieve la discusión sobre la utilización -o no- de estos artefactos en las prácticas docentes. Si bien no son factores determinantes, el rango etéreo, la formación, actualización y capacitación permanente ayudan a dilucidar la inclinación sobre una tendencia u otra.

Quizás, es resulta pertinente no demonizar la mirada sobre quienes no usan las TIC y evitar caer en la dicotomía para acentuar (nuevamente) el análisis en el sentido ético de las y los docentes: En tanto cumplan con sus tareas, obligaciones y deberes, la cuestión específica de alfabetización digital resulta, a tales efectos, un tanto secundario.

El teletrabajo fue una fuerte carga laboral para los docentes. Ardini y autores (2020) detallan que la percepción sobre el tiempo que demanda el trabajo en la virtualidad en relación con la modalidad presencial.

En ese sentido, el 98,2% de las y los docentes manifestaron un incremento sustancial en el tiempo dedicado al trabajo, mientras que el 88,3% afirmó que el pasaje a la virtualidad le demandó más tiempo en el desarrollo de las tareas docentes y tan sólo un 9,9% afirmó haber reducido el tiempo de trabajo respecto a la presencialidad. Otro punto importante a desarrollar son las cuestiones institucionales y laborales. Entre las principales se encuentran las modificaciones frecuentes en términos de directivas de los mandos superiores, la falta de preparación para comprender y abordar las vivencias virtuales, la falta de planificación real, la limitada infraestructura digital, la poca preparación y formación docente a nivel alfabetización digital, la brecha digital por el desigual acceso y el exceso de dedicación docente (Ardini et al, 2020).

Habría que referir, también, las vicisitudes vinculadas a la comunicación, ya que se evidenció la falta conocimiento e interacción entre personal docente, no docente y estudiantes, lo que

repercutió en el vínculo pedagógico, la dificultad de encontrar instancias de debate y discusión entre docentes, sumado a la carencia de interacción corporal entre pares.

El mismo estudio consultó a profesionales de la educación qué dificultades de la presencialidad se trasladaron a la modalidad a distancia. Seguidamente, se detallan las percepciones recopiladas:

Sobre la planificación académica se ratifica que la “carga excesiva de contenidos, falta de calendarización para evitar la superposición de actividades curriculares de diferentes asignaturas, planificación de tareas no significativas, falta de abordajes integrados entre diferentes áreas de conocimiento”. (Ardini et al, 2020).

Acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje familiar, la investigación recopila información que se considera relevante. Ardini y autores (2020) expresan la resistencia tanto de estudiantes como docentes a vincularse bajo la modalidad virtual, la baja participación del estudiantado en las actividades e incumplimiento de las mismas, la falta de creatividad en estrategias de trabajo colaborativo, la poca organización y gestión del tiempo para la resolución de tareas, la sobrecarga de tareas y actividades curriculares y la pérdida del vínculo corporal en la experiencia educativa.

A modo de cierre de este sub apartado, se proponen sugerencias referidas a oportunidades de mejora para contextualizar las prácticas docentes. Por lo tanto, Carina Lion (2020) considera que el colectivo docente debe decidir acerca de qué temáticas son relevantes y cuáles no a efectos de evitar una sobrecarga de contenidos, pero lograr mayor profundidad en aquellos seleccionados.

Asimismo, recomienda elaborar actividades que respondan a los intereses de nuestros y nuestras estudiantes y que, a su vez, se conjugue lo cognitivo con lo emocional, en tanto se respeten los tiempos y ritmos de aprendizajes variados.

Por último, se cree conveniente recuperar el concepto de “autoridad” inherente a la actividad docente y muchas veces asociado al “autoritarismo”. En este sentido, Caruso y Dussel (1999) aluden que dicho concepto también tiene una connotación positiva que implica autorizar, dar permiso, permitir hablar, legitimar y recuperar voces en los espacios áulicos tanto presenciales como virtuales.

Lo mencionado, resulta crucial para poner de relieve y reflexionar sobre la importancia y la calidad del acompañamiento de las trayectorias escolares y de refuerzo de vínculos afectivos que estén caracterizados por la apertura del diálogo, la manifestación de emociones, sostener y acompañar desde la distancia física.

### 3.2.2 Desigualdades educativas

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 profesional docente constituye un componente clave del sistema educativo, precisamente por la capacidad de este colectivo de trabajo de hacer posible una educación inclusiva.

Las desigualdades actuales 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 (Dusell et al, 2020).

En el mismo orden de ideas, resulta menester reflexionar sobre las habilidades y competencias en las que se forman a las y los futuros formadores respecto a la incorporación, utilización e implementación de las TIC en sus prácticas docentes, así como también la multiplicidad de aplicaciones, recursos y estrategias que de ellas se desprenden para enriquecer los intercambios pedagógicos.

La coyuntura precedente, relució la desigual brecha existente en las condiciones socio-económicas de la población estudiantil, reflejado en el acceso a dispositivos en el marco de la continuidad de los estudios en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Es necesario continuar pensando en prácticas que fomenten la construcción de escuelas cada vez más inclusivas (Carlino, 2020).

Desde el primer momento, la pregunta que atravesó a miles de instituciones y docentes fue cómo llegar al ciclo. Suspendidos el tiempo y el espacio escolares en sus formas clásicas, la ansiedad, la angustia e incluso la vergüenza marcaron en quienes educan un inicio inesperado para el ciclo lectivo 2020.

Junto con el desconocimiento respecto al uso de las tecnologías, la dificultad se centró en cómo imaginar una educación siempre tan ligada al contacto corporal en un soporte tecnológico.

La preocupación por alcanzar a las familias en su conjunto, por no perder a ningún estudiante en el camino, fue adquiriendo mayor densidad; como también el develamiento y el reconocimiento de la heterogeneidad de situaciones sociales, culturales y económicas que modelan la experiencia infantil en las comunidades (Dusell et al, 2020).

Entonces, el modo de alcanzar a los y las estudiantes está estrechamente vinculado a las posibilidades materiales que cada quién dispuso al momento de decretarse el ASPO. Por esta razón, contar o no con dispositivos y servicio de internet se tornan elementos indispensables para acceder al derecho a la educación. La calidad y los grados de significatividad de las

experiencias educativas quedaron supeditadas a la creatividad docente y a los recursos concretos que permitieron, en el mejor de los casos, la conexión a los encuentros sincrónicos. En torno al debate sobre el uso o no de las tecnologías de la información por parte del profesorado, algunos autores reflexionan:

Las tecnologías aparecen como estandarte de un progresismo entusiasta y proactivo, que se traduce en eslóganes como «el docente del futuro», ‘un futuro que ya llegó’, ‘la escuela del futuro’, ‘las competencias del mañana’, etc. Desde esta perspectiva se alienta la idea de que la escuela se está quedando obsoleta, que debe adaptarse a los tiempos que corren y que no habría modo de lograrlo sin adoptar medios digitales. Si tenemos, como reza un dicho muy difundido, «una escuela del siglo XIX con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI», las tecnologías serían el pasaje al futuro que los maestros necesitan. Este falso progresismo apoyado en las tecnologías omite señalar una necesidad de las empresas que comercializan la tecnología, primeras impulsoras de este ideario (Dusell et al, 2020, p. 150).

La puesta en tensión de conceptos, aparentemente antagónicos, como moderno, nuevo, viejo, tradicional, entre otros, no hizo más que mostrar el reduccionismo teórico sobre el que se asienta la complejidad educativa.

### 3.2.3 El nivel inicial en pandemia

En el presente sub apartado se esbozarán algunas ideas respecto al impacto que sufrió dicho nivel y los actores de la comunidad educativa que lo integran. En Argentina, la educación inicial es una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive (Ley de Educación Nacional, 2006).

Los principales propósitos del Nivel Inicial son ofrecer oportunidades de desarrollo de capacidad creativa y el placer por el conocimiento, organizar la actividad educativa respetando sus necesidades lúdicas, propiciar el desarrollo de sus capacidades de comunicación a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, entre otros.

Hoy se lo reconoce como un espacio institucional de enseñanza y de aprendizaje en el cual la socialización y el juego se unifican con la apropiación de saberes socialmente válidos y significativos para las/os niñas/os. (Diseño Curricular, GCABA, 2000).

Como se mencionó, dada la edad de las y los alumnos del Nivel (que abarca desde 45 días hasta 6 años) las familias se convirtieron en los principales mediadores entre las docentes y las y los niños.

En este sentido, que las familias hayan aceptado (con entusiasmo o desencanto) un lugar indispensable como nexos, facilitadores y mediadores del trabajo docente en el Nivel permitió mayor oportunidad de contacto, acercamiento y conocimiento.

Puesto que la autonomía de los niños/as todavía no es suficiente para que lleven solas/os las actividades planteadas, requieren de un/a adulto/a que los/as acompañe.

Por ello, los encuentros sincrónicos o videollamadas no fueron el recurso predilecto para enseñar, razón por la cual se pensaron estrategias alternativas. (Ruppel Cané, 2021).

Se espera que quienes aprenden, adquieran herramientas culturales y desarrollen sus potencialidades y capacidades individuales, sociales y culturales, en función de las condiciones de los sujetos y del contexto (Davini, 2008).

La Educación Inicial no escapa de esta implicancia, los docentes basan sus planificaciones y estrategias didácticas en objetivos de aprendizaje y habilidades específicas a lograr.

El jardín inicia “la puesta en juego” del derecho a la educación, por consiguiente, la Educación Inicial “no puede reemplazarse por la acción de cuidar o asistir, aunque estas últimas constituyan dimensiones de la educación integral” (Diseño Curricular, San Juan, 2016).

Asimismo, Ruppel Cané (2021) postula que las docentes del nivel afirmaron que el periodo de distanciamiento físico por el contexto de pandemia y las políticas adoptadas, les quitó la parte más esencial del Nivel Inicial: la presencialidad.

Por ello y con el objetivo de mantener el contacto y vínculo con las y los alumnos, las docentes manifestaron que fue necesario conocer y aprehender nuevas herramientas digitales para establecer la comunicación.

Dan cuenta que la realización de vídeos individuales y grupales, la edición de propuestas audiovisuales, la búsqueda de aplicaciones digitales (apps) fueron algunas de las novedosas nuevas tareas de su labor.

Por primera vez, no eran las familias las que iban a la escuela, sino que la escuela se corporizaba en los hogares. El cuidado y la enseñanza, propios del glosario de la educación infantil, no escaparon a las tensiones atravesadas en el campo pedagógico que la configura (Dusell et al, 2020).

En suma, a diferencia del resto de los niveles, en el inicial, predomina la corporeidad, la construcción del vínculo desde el tacto, el abrazo, el afecto cercano y el juego en todas sus variedades. Tal como expresa Inés Dusell (2020), fue la escuela (desde la exogamia) la que buscó materializarse en las casas, en la dinámica familiar (endogamia) para buscar, con menor o mayor grado de eficacia, subjetivar a la distancia.

La corporeidad como instancia de comunicación y retroalimentación para el desarrollo del lazo afectivo educador-educando se difuminó hasta convertirse en un espacio, en el mejor de los casos, de encuentro efímero por videoconferencia, intangible con tintes impersonales que otorgaron otros sentidos a la vivencia escolar temprana.

Las profesionales de la educación se encontraron ante un gran desafío, al igual que las conducciones jurisdiccionales de Educación, debiendo buscar alternativas acerca de cómo resolver la suspensión de la presencialidad dando continuidad al pleno goce del derecho a la educación.

Si bien es verdad que los Ministerios respondieron de forma presurosa, las maestras debieron implementar estrategias diversas de manera urgente que luego se modificaron, ampliaron y/o mejoraron con las posturas tomadas desde el Consejo Federal de Educación (Aloy, 2021).

### 3.2.4 El nivel secundario en pandemia

Pasar de un escenario pensado para desarrollarse de manera presencial a un modelo netamente virtual permitió visibilizar las diferencias estructurales de la comunidad educativa. La sociedad reivindica la escuela secundaria como espacio que garantiza un conjunto de derechos básicos y como motor de transformación social.

En términos estrictamente pedagógicos, la escuela es una institución que forma personas, ciudadanos y ciudadanas para el ejercicio de la democracia y donde se habilita el espacio ideal para la socialización entre pares, para el aprendizaje de una cultura específica, entre otros objetivos.

La escuela secundaria se convirtió en escenario de múltiples discusiones. Una de ellas, no menor, refiere a los sentidos que se ponen en juego en torno a sus funciones; se generan, además, controversias acerca de qué contenidos y cómo se enseñan.

Estos debates contienen desde referencias acerca de la persistencia del enciclopedismo hasta las intenciones de enseñar por competencias. En momentos de pandemia el acompañamiento, el sostener el vínculo, el saber si hay alguien del otro lado pasaron a ser aspectos esenciales.

No obstante, es preciso evitar oponer, como si fueran antónimos, acompañamiento y enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje no son lo opuesto a acompañar a las y los estudiantes, brindar apoyo a las familias, preocuparse por las condiciones socio económicas que atraviesan.

Así como en toda situación educativa existe un recorte del currículum, la pandemia muestra esta selección de manera más descarnada y, quizás, puede ser la oportunidad para repensar qué

es necesario enseñar hoy y si no es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común (Dussel et al., 2020).

Cuando se instaló el debate acerca del acompañamiento a estudiantes para garantizar el derecho a la educación, se corrió el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre incertidumbre, angustia, dudas, desconocimiento y falta de información por la situación que corría, se doblegaron los esfuerzos afectivos para, como mínimo, mantener un intercambio fluido y permanente con educandos.

Esto no quiere decir que se desconocieron los procesos anteriores, más bien visibilizó la importancia del componente vincular a la hora de lograr aprendizajes poderosos y significativos.

Es necesario recalcar que, incluso en momentos en que no hay una intencionalidad planificada de lograr objetivos concretos de aprendizaje, también pueden producirse situaciones e intercambios que permitan comprender y relacionar conceptos para alcanzarlos.

Cabe mencionar que para estudiar en el hogar se precisa disponer de computadora, tablet o un teléfono celular con acceso a servicio de internet, determinados softwares instalados, conocimientos previos para utilizar dicha tecnología y tiempo disponible.

A los mencionados recursos digitales, se le debe sumar la presencia de un adulto que guíe a los adolescentes en el proceso de realización de tareas y brinden soporte en caso que no sepan cómo utilizar las herramientas (Anderete, 2022).

Conociendo la realidad de los alumnos y alumnas (y de la comunidad educativa en general) en un momento de estrés y de incertidumbre, no tenía ningún sentido establecer e incrementar pautas de trabajo como si el alumno estuviera en el aula en un periodo normal. El trabajo en casa pedía ser racionalizado para que quedara espacio para la actividad física y un estilo de trabajo lo más atractivo posible (Aznar Sala, 2020).

Entendida del modo en que se planteó hasta acá, la escuela se erige como un espacio de socialización, de creación del sentido de pertenencia, de co-construcción del grupo de pares. En suma, un lugar simbólico (en su modalidad presencial y a distancia) que favorece la incorporación de actitudes y conductas típicas de la representación de ser y estar en comunidad, con ciertas pautas y reglas preestablecidas (llámese, por caso, acuerdos de convivencia).

Bajo estos argumentos, se puede desprender de la lógica que reduce a la escuela secundaria como el mero paso intermedio entre la vida laboral y el nivel superior, pues contribuye a resignificarla por su potencialidad de moldear subjetividades a través de las experiencias sociales.

En base a lo anteriormente expuesto, al igual que el profesorado, el estudiantado como sus familias se vieron obligados en la necesidad de ajustarse a los requerimientos, herramientas e instrumentos indispensables para continuar con el temario y las tareas escolares en el hogar, de modo que el apoyo del entorno familiar resultó determinante para el éxito en el proceso de aprendizaje (Portillo et al., 2020).

Tradicionalmente los métodos de enseñanza en el nivel medio estuvieron ligados a lecciones magistrales y con poca o nula articulación a entornos digitales o de E-learning y que, paradójicamente, gran parte del estudiantado utiliza o conoce. No obstante, la situación más problemática fue la necesidad de tener a todo el conjunto de alumnas y alumnos con acceso (Aznar Sala, 2020).

### 3.2.5 El nivel superior en pandemia

Tal como ocurrió con el resto de los niveles, el superior también se vio desbordado por tamaño y repentina virtualización total, hecho que aplicó para cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Transitar esta dinámica, diametralmente opuesta, al mismo tiempo que se pensaba cómo garantizar la continuidad pedagógica (con la creatividad y disponibilidad de recursos disponibles) despertó la preocupación de propios y ajenos.

La migración forzosa, por un lado, demandó el acceso a servicios y dispositivos materiales que antes eran de uso optativo. Por otro, desnudó la falencia que ya se conocía hasta ese entonces: la disparidad socio-económica de la población que habita las instituciones educativas de nivel superior de gestión estatal. En esta línea de argumentos, Dussel y autores (2020) realizan el siguiente aporte:

La preocupación por la continuidad pedagógica –aún con sus fragilidades– y por el derecho a la educación se incorporó rápidamente en los debates académicos y en las discusiones de política universitaria. La virtualidad como dimensión de la realidad; la desigualdad de acceso, conexión y uso; las posibilidades y limitaciones pedagógicas de la virtualidad y sus herramientas recorrieron, entre otros temas, parte importante de los foros y webinar en todo el país (p. 214).

No es novedad que en el sistema universitario argentino ocurren situaciones diversas respecto del uso de la virtualidad. Como señala la declaración del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) del 8 de abril de 2020, esa diversidad radica en que las estrategias de enseñanza mediadas con herramientas de la información y la comunicación no prevalecen en las

tradiciones académicas de nuestras instituciones. Tampoco reemplazan la potencialidad de los vínculos y métodos de la presencialidad (Dussel et al., 2020).

En otras palabras, si bien lo digital existía y era de uso personal y cotidiano, hasta el momento no se había extrapolado al ámbito académico, espacio signado por “lo analógico” de las aulas universitarias. Nuevamente, la tensión entre “tecnología sí” y “tecnología no” se instaló fuertemente en las prácticas docentes.

Indudablemente, el debate no admitió discusión alguna porque la medida presidencial que anunció el ASPO desterraba cualquier tipo de posibilidad de concurrir a los edificios educativos.

Más allá de esta oportunidad, la emergencia disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas. Una clara evidencia es la variedad de protocolos, instructivos, manuales y recomendaciones para organizar la vida institucional.

Estos instrumentos cubren cuestiones tan variadas como el andamiaje legal para asegurar el funcionamiento virtual de los consejos superiores, los consejos departamentales, de las escuelas o facultades; pasando por recomendaciones para la enseñanza en aulas virtuales, el uso de herramientas tecnológicas y de las disponibles en el mercado digital o para la configuración de instancias de evaluación sincrónicas, asincrónicas o presenciales. De hecho, se llegaron a implementar protocolos de corte sanitario para la preparación de espacios de uso presencial (Dussel et al., 2020).

Si se reflexiona en términos de matriz F.O.D.A. (Fortalezas-Oportunidades-Debilidades-Amenazas), se pondera la amenaza concreta y real que acarrió el virus Covid-19, pero también una serie de oportunidades para innovar, crear y re-plantear procesos y quehaceres institucionales que hasta ese momento simplemente no se cuestionaban.

Así, el proceso de adecuación profesional, administrativo y legal (por ej: acreditación y validación de exámenes, permisos, etc.) fue continuo hasta que se pudieron no sólo concretar acuerdos, sino también poner en funcionamiento aquello que hasta entonces operó de manera diversa. Por este motivo, Inés Dussel y autores (2020), exponen lo siguiente que las condiciones socioeconómicas impactan, entre otras cuestiones, en el capital cultural y relacional que un estudiante pone en juego a lo largo de su formación y en su vida social. Finalmente, la posibilidad de dar efectiva cabida a más estudiantes en las universidades supone capacidad institucional para asumir las condiciones pedagógicas como parte de la tarea formativa. Es sabido que, mientras la escuela, en la educación básica, se constituye alrededor del estudiante, la universidad, en cambio, lo hace en torno a los conocimientos, dejando en segundo plano la

reflexión pedagógica. Esa lógica universitaria requiere ser revisitada para poder reponer la noción de formación como problema organizador de la institución.

Detrás de cierto tinte academicista que caracteriza al nivel superior, la pandemia trajo consigo la reflexión sobre estas lógicas que se han perpetrado desde la matriz fundacional del nivel superior. Las trayectorias académicas de cada sujeto que concurre voluntariamente son tan variadas como su condición socioeconómica y su capital cultural, elementos que favorecieron -en el mejor de los casos- o condujeron rumbo al desgranamiento y deserción.

Para con los ingresantes, la pandemia pudo significar un escollo insuperable en relación a la continuidad de sus estudios. La mayoría de las carreras se detuvieron apenas iniciadas, en particular las de grado. Muchas otras no llegaron a iniciarse; entre ellas buena parte de los posgrados.

A la imposibilidad de establecer contacto con profesores, compañeros de estudio y autoridades académicas, se sumó la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes.

La velocidad de la emergencia complicó las intervenciones destinadas a trabajar sobre la escritura académica y la lectura comprensiva, cuestiones esenciales para sentar las bases de la continuidad. Del mismo modo, obligó a las universidades a llevar a cabo otras acciones de contención para apuntalar las trayectorias de los estudiantes. Cabe señalar, por otra parte, que el aislamiento puso en evidencia que la formación universitaria supone el conocimiento tanto como las condiciones institucionales, pues estas son elementos normativos que disparan procesos de socialización y de integración a la vida académica y política de las universidades (Dussel et al., 2020).

Lo que se plantea aquí, con la particularidad y especificidad propia del nivel, es un concepto ya conocido en el ámbito de las ciencias de la educación: El “oficio del estudiante”, que supone la adquisición de una cultura institucional y organizacional diferente a las conocidas durante el proceso de escolarización.

A modo de ejemplo se podría mencionar acciones sencillas como gestión de trámites, inscripción a materias hasta normativa, regímenes de aprobación, promoción, recuperación, entre otros elementos destacados en los reglamentos institucionales que hacen a la regularidad de las y los estudiantes.

El pasaje a la virtualidad bajo la modalidad de «educación remota de emergencia» trajo aparejados los consabidos problemas de acceso, conectividad y uso de las herramientas tecnológicas. Los estudiantes de menores recursos no cuentan ni con computadoras ni con opciones de conectividad aceptables y se manejan enteramente con teléfonos celulares.

Hay que recordar que el celular es el dispositivo más difundido en el país, con una penetración de 128,8 cada 100 habitantes, mientras que internet llega al 65% de la población, pero con una distribución muy desigual.

Algo similar ocurre con la velocidad de conexión y con el mayor número de hogares conectados: ambos se concentran en la Provincia de Buenos Aires y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por eso, y a pesar de que los dominios “.edu” se liberaron a través de convenios específicos entre las universidades y las prestadoras de servicios de telecomunicación, facilitando así el acceso a páginas web institucionales con repositorios bibliográficos y aulas virtuales, la preeminencia del celular trajo como correlato complicaciones relativas a la navegación, la presentación de trabajos escritos, el acceso a la bibliografía y la lectura.

Es habitual, por cierto, que en muchas ocasiones los celulares coexistan con planes de datos de prepagos, haciendo aún más restrictivos el acceso y la conectividad. De esta manera, el modo en que las universidades se reinventaron frente a la urgencia de la pandemia no pudo sortear, en muchos casos, la barrera de las desigualdades ya existentes. (Dussel et al., 2020).

Frente a las adversidades mencionadas, sumadas a las dificultades intrínsecas propias de nivel, se evidenciaron trayectorias educativas (más) difíciles de sobrellevar y sostener por circunstancias ajenas a las posibilidades de cada estudiante. De todos modos, es preciso mencionar que desde las políticas públicas se aunaron esfuerzos por acompañar y sostener a quienes estaban en condiciones más desfavorables.

No obstante, la prioridad del nivel superior fue adaptarse a la crisis y garantizar, en la medida de sus posibilidades, pequeños éxitos de aprendizaje y atendiendo la realidad socioemocional de sus comunidades (Pardo K. y Cobo, 2020).

Como era esperable, la pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades sociales, territoriales, culturales, de género y de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, sea ésta básica o universitaria. En 2019, más de la mitad de las chicas y chicos de 4 a 17 años eran pobres por ingresos familiares y el 14% se encontraba en la indigencia. El 32% de las y los adolescentes de 16 a 17 años desarrolla alguna actividad productiva; en el NEA y NOA el porcentaje es un poco mayor aún.

Uno de cada cinco hogares no tiene conectividad, realidad que se concentra también en las regiones del norte argentino. A ello se agregan las desigualdades relativas al capital cultural familiar y personal. A lo que hay que sumarle una característica muy común de nuestro estudiantado: el combinar sus estudios con el trabajo. Más del 65% de las y los estudiantes trabaja mientras cursa la universidad. Esto, que en condiciones de normalidad incide sobre la

organización de la cursada y sobre las trayectorias individuales, con el aislamiento se potenció por la pérdida de puestos de trabajo, la caída de los ingresos en los hogares y la consiguiente desorganización de las vidas familiares (Dussel et al., 2020).

Esta es una de las razones por las que fue fundamental para un conjunto importante de los estudiantes el acompañamiento institucional, el acceso a becas y a programas –nacionales o de las propias universidades– que garantizaran mediante la asignación de recursos el sostenimiento de las cursadas, el acceso a la virtualidad o la compra de tecnología.

En el mismo orden de ideas, la pandemia desató una crisis laboral que acarrió la pérdida de gran cantidad de puestos de trabajo y, consecuentemente, la pérdida del poder adquisitivo de varios sectores. Estas problemáticas influyen negativamente en la regularidad de las cursadas y en el avance académico paulatino y esperable (según lo expresado en los planes de estudios) del estudiantado.

Cabe destacar que la educación a distancia requiere de una mayor dedicación. La disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Esto se suma a las desigualdades sociales y materiales mencionadas. Se incluye, por supuesto, el trabajo de virtualización que deben llevar adelante los docentes.

La complejidad que supone la construcción de una asignatura en el entorno virtual es algo que no pudo ser abordado a causa de la emergencia. La falta de tiempo se tradujo, en muchos casos, en un pasaje lineal de contenidos y estrategias que no habían sido pensados ni desarrollados originalmente para ello. Tampoco, como se dijo, es comparable la situación de quienes cursan primer año respecto de quienes están a mitad de una carrera o terminándola.

Los grados de autonomía disciplinar y el manejo de las lógicas universitarias juegan un papel importante a la hora de sostener las trayectorias y el ethos universitario. Por estas razones, es habitual encontrar una mejor performance de los desempeños virtuales en las carreras de posgrado. (Dussel et al., 2020).

A la exigencia de la lógica del nivel superior, la dedicación y organización que requirió adaptarse a la modalidad a distancia, se suman las dificultades de cada familia, pues no todos los hogares estaban preparados para convertirse en espacios que alojen dinámicas universitarias. Por estas razones es que, habitualmente, las carreras de posgrado (diplomaturas, especializaciones, maestrías o doctorados) responden mejor a las demandas de las y los estudiantes.

Del lado de las instituciones, la desorientación de los primeros días, producto de la velocidad que impuso la emergencia, fue dando paso, progresivamente, a la reorganización de las condiciones administrativas y académicas. Nuevamente, las respuestas fueron muy variadas.

El tamaño de la universidad, su nivel de organización administrativa, la versatilidad tecnológica y pedagógica de sus profesores y las condiciones de su población estudiantil fueron las que marcaron los tiempos y las respuestas dadas ante la situación.

Parte de esa desorientación inicial, apareció como primera reacción la de pasar todo el contenido y la experiencia presencial al entorno virtual sin ningún tipo de adaptación o reformulación, como si fuese copiar y pegar. Lo que no se tuvo en cuenta es que el cambio de entorno implica también un cambio de reglas (Pardo K. y Cobo, 2020).

En las instituciones se evidenciaron algunas fases que a continuación se detallan:

Una primera etapa, coincidente con el primer ciclo de aislamiento de 15 días, giró, dependiendo de los casos, en torno a la resolución de cuestiones relativas a la administración general y al trabajo remoto de los no docentes, a las necesidades propias de los ingresantes –lo que se puso en evidencia a través de consultas que masivamente llegaban a las áreas específicas– y a la apertura y gestión de aulas virtuales para aquellas carreras que no disponían de ellas.

Por esta última razón, la primera etapa fue más caótica en instituciones cuyas carreras no tenían vinculación alguna con la virtualización.

La segunda etapa tuvo que ver con el afianzamiento de la situación de aislamiento. Cuando las comunicaciones oficiales y del Ministerio de Educación fueron ratificando que el horizonte de retorno se postergaba para después del receso invernal, se avanzó en un trabajo más coordinado con los profesores para atender las cuestiones pedagógicas en formato virtual. A la par, se incorporaron los primeros protocolos y recomendaciones, en este sentido se empezó a complejizar el uso de herramientas y estrategias digitales para el dictado de asignaturas –de los usos básicos del aula virtual se pasó a la incorporación de guías de lectura, audios, videos, clases sincrónicas vía plataformas comunicacionales, etc. (Dussel et al., 2020).

Se cree que poner el foco en las instituciones proporcionará un entendimiento más global, puesto que la paralización y desorientación de los primeros días de ASPO dada la velocidad de los cambios, fue dando lugar a la reorganización de las distintas aristas que conciernen a la especificidad de la cultura institucional universitaria.

Lo administrativo, académico y la búsqueda de herramientas tecnológicas lograron un grado de sinergia que permitió el diálogo entre ellas y que, a la vez, puedan darse respuestas eficaces a las demandas estudiantiles con un sentido pedagógico.

A la universidad le ocurrió lo mismo que a cualquier organización que deba innovar de forma impuesta por condiciones sociales o de mercado adversas, llegando tarde o con una preparación insuficiente a esta adaptación, aplicando voluntarismo y replicando en la virtualidad modelos de aprendizaje que ya están siendo obsoletos en la presencialidad. Independientemente de

algunas buenas prácticas de cierta parte del colectivo docente y equipos de desarrolladores, la pandemia puso de relieve que la mayoría de universidades aún se encuentran en vías de desarrollo respecto a las cuestiones digitales (Pardo K. y Cobo, 2020).

Adicionalmente, se destaca un tercer punto o etapa por la que atravesaron las instituciones de nivel superior:

También como parte de esta tercera etapa, comenzaron a multiplicarse, por un lado, las conferencias, mesas de debate y encuentros vía plataformas de comunicación como Zoom o Jitsi. Por otro, de manera novedosa, se fueron instalando conversatorios entre profesores, entre no docentes y entre profesores y estudiantes.

Los hubo con esta orientación y tuvieron como finalidad compartir problemas y soluciones a los desafíos que planteaba el contexto, a las tensiones entre enseñar y aprender en la pandemia y sobre la pandemia, a lo que se debía hacer en relación con la vuelta a clases. Otros, en cambio, se centraron en trabajar sobre el bienestar de estudiantes, profesores y no docentes, poniendo el foco en los efectos afectivos y psicológicos del aislamiento, intentando conceptualizar las vivencias, ayudando a tomar distancia de la experiencia (Dussel et al., 2020, p. 222).

Además de los debates, conversatorios y encuentros sincrónicos a través de distintas aplicaciones de videoconferencias, destacamos otras prácticas tales como los “webinars” que fueron cobrando relevancia y popularizándose como espacios públicos de reflexión, debate y teorización sobre tópicos diversos. De esta forma, se instalaron otros espacios “extracurriculares” por fuera de las cursadas establecidas que no referían a cuestiones académicas, más bien para acompañar y llevar claridad sobre fenómenos inherentes a la pandemia.

En términos de Luna Romero y autores (2018), las instituciones educativas de nivel superior tuvieron que adherirse a los cambios producidos por la pandemia y el uso de diversas tecnologías para favorecer los procesos laborales, los cuales influyen directamente en la formación de las y los futuros profesionales.

En efecto, se desplegaron reformas estratégicas que flexibilizaron los procesos de formación tradicional migrando a “lo digital” la estructura y los contenidos de la educación convencional, al mismo tiempo que se suministró al alumnado nuevos y, en ocasiones, desconocidos escenarios de aprendizaje.

La influencia de las TIC es evidente y transmite una serie de retos para los sistemas educativos, incluidos los cambios en el plan de estudios, la evaluación y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, se plantea la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y predisposiciones en un mundo saturado de tecnologías digitales, por lo que se espera que aparezcan con mayor peso entre los programas de formación de los profesorado.

Con estas herramientas, podría producirse una mejor adaptación de tecnologías para potenciar la enseñanza, planificación y producción de materiales educativos, elementos que sin dudas son indispensables en las buenas prácticas” (Luna Romero et al., 2018).

Para Espuny Vidal (2011) la integración de las TIC en las instituciones de educación se debe visualizar como un proceso a mediano y largo plazo, puesto que requiere un programa sistemático a nivel macro de programas de formación a profesores, tal como se expresó con anterioridad.

Esto, debido principalmente a que los profesores están formados en diferentes áreas de conocimiento y demandan capacitación en herramientas TIC para integrarlas a los planes de estudio.

En cambio, no se debe perder de vista que la capacitación sobre una vasta variedad de herramientas tecnológicas es insuficiente si no se cuenta con un grupo interdisciplinario para dar soporte y seguimiento a la correcta utilización de éstas en las prácticas profesionales.

Las y los docentes juegan un rol fundamental para introducir las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esto, se percibe una clara tendencia del sistema educativo a encaminarse (y acoplarse) a la era digital marcando nuevos paradigmas, la integración de los recursos tecnológicos nunca tendría lugar si el colectivo docente no asume este compromiso.

En consecuencia, la formación docente en competencias de TIC debe hacerse con principios distintos a los que hasta la fecha usualmente se han realizado. Se debe, además, incorporar diferentes tipos de dimensiones como son: instrumental, curricular, pragmática, psicológica, diseñadora, crítica, organizadora, actitudinal, e investigadora (Luna Romero et al., 2018).

Según Socolovsky (2020) aparece el desafío de capitalizar el contexto y convertirlo una oportunidad para volver a pensar la relación pedagógica, y para resignificarla como territorio en el que se construye comunicación y vinculación en la que se produce conocimiento.

En suma, para Pardo Kluklinski y Cobo (2020) la solución está en eliminar la barrera entre la formación presencial y virtual, a partir del diseño de la experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida donde el docente y los estudiantes puedan retroalimentarse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos, con un inventario de contenidos propios y externos surgidos de una intensa curaduría y ajustados a una secuencia de aprendizaje.

### 3.2.6 Enseñanza remota de emergencia (ERE) y la educación virtual

El concepto de e-learning (o de otros similares como teleformación, educación virtual, cursos on line, enseñanza flexible, educación web, docencia en línea, entre otros) es, una modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o bien, que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.

Lo característico del e-learning radica en que el proceso formativo tiene lugar totalmente o en parte, a través de una especie de aula o entorno virtual en el cual tiene lugar la interacción profesor-alumnos, así como las actividades de los estudiantes con los materiales de aprendizaje (Area y Adell, 2009).

En consonancia con lo manifestado, se puede agregar que la Educación a Distancia (EAD) es un tipo de relación mediada por soportes digitales entre protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje sin presencia física y con relativa coincidencia temporal (Marotias, 2020).

Se pretende señalar que la educación virtual fue parcialmente útil para mitigar las consecuencias de la pandemia, ya que dicha modalidad fue la única posible en el vertiginoso contexto de crisis (Expósito y Marsollier, 2020).

En el mismo orden de ideas, la tecnología fue la solución inmediata y urgente para desarrollar clases, tutorías, espacios de debates, evaluaciones, entre otras funciones inherentes a la actividad docente (Area Moreira, 2021).

Sin embargo, es menester diferenciar el concepto de educación a distancia (EAD) de lo que se denominó como ERE (Enseñanza Remota de Emergencia). Al respecto, Hodges y otros autores lo definen como:

“un cambio temporal de la forma de desarrollo de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya remitido” (Hodges et al., 2020).

Asimismo, Area Moreira (2021) afirma que las prácticas docentes de la ERE intentaron simular las actividades de la enseñanza presencial con la particularidad del uso de recursos tecnológicos.

### 3.2.7 El uso de TICS en los procesos de enseñanza de aprendizaje

En ocasiones, se oye la expresión “saber es poder” y, a la luz de lo que se pretende esbozar en este trabajo, el saber está asociado al acceso a la información.

A pesar del debate sobre el uso de las TIC, debemos reconocer, a esta altura, que no es una mera herramienta, sino una forma de vincularnos, de ser y estar en un mundo que produce información permanentemente. La tecnología, entonces, instala condiciones materiales y técnicas y moldea las experiencias cotidianas y educativas.

Previo a la virtualización forzosa de la actividad educativa, la tecnología estaba avanzando a pasos agigantados. Lo hacía de una manera práctica y divertida pero también invasiva, con mensajes que aparecían en nuestros celulares provenientes de aplicaciones que muchas veces ni siquiera se podían eliminar; otras veces una intensa presión social (Van Dijck, 2016 en Dussel et al., 2020).

La brecha digital es un concepto creado para definir las desigualdades en el acceso y uso de las TIC. Pimienta (2007) afirma que es el reflejo de la brecha social en el mundo digital y puede definirse en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las nuevas tecnologías.

Con el impacto de la pandemia y el distanciamiento social obligatorio se aceptó la tecnología como un combo que se toma o se deja en su totalidad (Dusel et al, 2020).

La presencia y utilización de tecnologías no garantiza indefectiblemente un escenario potencialmente enriquecedor y de construcción de conocimientos. En suma, son recursos que podemos (y debemos) saber cómo integrar y contextualizar en los diversos escenarios educativos con prudencia y pertinencia. Por lo mencionado, se postula:

Desde ya que es bienvenida —e incluso salvadora— la presencia de recursos de comunicación y de trabajo a distancia, digitales o no. Tampoco es indiferente su ausencia —tan cruelmente visible hoy—, provocada por un desfinanciamiento irresponsable que discontinuó políticas públicas en tal sentido, tanto se trate de dotación de recursos como de transmisión de las complejas maneras de generar buenas experiencias educativas con ellos. No apuntamos allí sino, precisamente, a que los balances acerca de la posibilidad de acción no deben ser reductivos, sino que deben ser situados, históricos y, sobre todo, prudentes. (Dussel, et al, 2020, p. 236).

En términos de Da Silva Mello (2021) el inconveniente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es que sus avances caracterizados por la velocidad y la continuidad

permanente de estos, generan una gama de conocimientos de forma tal que, como consecuencia del desarrollo innovador constante, lo que no avanza a su ritmo tendrá un desfase notable.

De hecho, para no quedar fuera de los procesos de conocimiento aparece la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas. Por ello, omitir esto puede conducir al “analfabetismo digital” de quienes queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos.

No obstante, la adopción de las TIC requiere de un enorme, sistemático compromiso de equipamiento y capacitación del personal docente, acción que generalmente se topa con obstáculos de corte económicos y culturales, especialmente de aquellos grupos de mayor rango etario (Da Silva Mello, 2021).

Parte del compromiso está dado no sólo por la voluntad personal de cada profesional de la educación, sino también por la elaboración de políticas democráticas y equitativas que socialicen el conocimiento técnico y el equipamiento para la puesta en práctica de dichas habilidades y que favorezca el desarrollo de competencias digitales.

A efectos de achicar la brecha digital, el Ministerio de Educación de Nación implementó el Plan Conectar Igualdad a través del Decreto N° 459 del año 2010. Este programa, describe Da Silva Mello (2021), constituyó una de las más importantes políticas de inclusión educativa mediante la asignación de una netbook tanto para estudiantes de escuelas secundarias, de educación especial como para docentes y estudiantes de profesorado.

Se debe agregar que en los últimos años se implementaron multiplicidad de iniciativas para llevar la tecnología a las aulas, aunque con grados muy distintos de efectividad. Así, se pretendió dotar de sentido pedagógico a tecnologías que de cualquier manera ingresaban rápidamente a las aulas (Dussel et al., 2020).

Respecto a las plataformas, fueron las encargadas de organizar y encuadrar la actividad institucional.

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” (Dussel, 2020, p. 128).

En relación a las aulas virtuales, podemos afirmar que es el espacio a donde mutaron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las aulas virtuales son un entorno creado virtualmente

con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor (Área y Adell, 2009).

Por su parte, las videoconferencias a través de las distintas aplicaciones (Google Meet, Jitsi, Zoom, Teams, etc.) se erigieron como una estrategia didáctica potente para el intercambio y la socialización, ya que los encuentros sincrónicos simulaban los encuentros presenciales y aportaba un poco de aire a tanto trabajo signado por lo individualidad y asincrónico.

Sin embargo, rápidamente se corroboró que la clase ‘en vivo’ tampoco es igual a la presencial, pues las condiciones del software y la conexión regula los intercambios. En otras palabras, lo que inferimos del autor es que no hay tecnología que pueda reemplazar la presencialidad, ya que ésta integra miradas, gestos y hasta multiplicidad de conversaciones en simultáneo que, en las demoras temporales cuando se habla y cuando el receptor efectivamente escucha, no resultan dinámicas y claras (Dussel et al., 2020).

Aparece, por otra parte, otra tensión no menor a raíz de la repentina incorporación de las tecnologías en la actividad de enseñanza que abriría tentativamente la posibilidad de un borramiento de la figura docente.

Esta preocupación asoma porque, si bien las tecnologías son o están planteadas como mediadoras de esta actividad, existen o hay ciertos usos de las tecnologías que favorecen un desplazamiento o una sustitución de la actividad docente (Socolovsky, 2020).

Con la irrupción de las TIC, la escuela perdió la hegemonía de acceso a la información y fueron tensionadas las bases del tipo de conocimientos necesarios para la enseñanza, porque las interacciones con estas tecnologías promueven otras formas de conocer, aunque la crítica se hace imprescindible para transformar la información en conocimiento.

La inclusión de TIC no provoca de por sí un cambio de paradigma porque la educación bancaria, con muchos matices y disfraces, sostiene su anacronismo aun usando estas tecnologías (De Luca, 2020).

El ámbito educativo se ha visto especialmente afectado por esta crisis, al tiempo que con claridad se ha visibilizado que no había ningún plan alternativo a la educación presencial. Algunos autores ya advertían la necesidad de desarrollar planes de educación a distancia merced a las nuevas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Aznar S., 2020).

Poseer herramientas y TIC para enseñar, en términos de Ferrada Bustamente (2021) no garantiza el aprendizaje del estudiantado. Existen dificultades que se deben a distintos factores, como errores de diseño de los materiales usados o la poca preparación pedagógica e informática por parte de los/as docentes.

Asimismo, aparecen dificultades relacionadas a la utilización de TIC en los procesos de enseñanza en relación a la disponibilidad de recursos adecuados para establecer una plataforma tecnológica apropiada y eficiente.

Las formas de enseñanza se fueron diversificando, principalmente por las demandas sociales y la velocidad en que evolucionan las TIC. Esto, acarreó nuevos retos para la educación y para la formación de las y los docentes con vistas a la incorporación de herramientas digitales en procesos de enseñanza.

De hecho, la integración de las TIC no resulta tarea sencilla y conlleva un periodo de sensibilización en el que se incite al colectivo docente a partir de experiencias ajenas. Por ello, es menester involucrar a profesores y profesoras en cursos de capacitación tecnológica para que conozca y utilice cada una de las herramientas TIC y las aplique en la cotidianeidad de sus prácticas (Espuny Vidal et al., 2011).

Siguiendo lo anterior, lograr la incorporación de los diferentes recursos tecnológicos de forma que no sean un “lastre” en el quehacer docente, es equivalente a tecnologías que forman parte de las dinámicas cotidianas del aula de la forma más invisible posible.

Esta invisibilidad sólo será posible cuando el profesorado cuente con la formación básica que le permita aprovechar las posibilidades que les brindan las TIC (Mirete, 2010).

Respecto al alumnado, persiste la perspectiva que sostiene como ventaja la interacción producida en la presencialidad, distanciándose de aquella que se produce en el ámbito digital. Incluso, es posible suponer que a los/as estudiantes les resulta más cómodo no tener que adaptarse a nuevos recursos tecnológicos, por la dedicación, tiempo y esfuerzo que implica (Ferrada B., 2021).

Por su parte, Levis (2008) postula que existe una exposición casi permanente a todo tipo de mensajes y estímulos mediatizados tecnológicamente, en especial a través de la televisión e Internet.

Esta exposición tiene gran influencia en el proceso formativo. Herramientas como el celular, la computadora, la consola de videojuegos, Internet, etc., forman parte de la vida cotidiana de niños y jóvenes. Las tecnologías de la información y comunicación están sentando las bases de entornos nuevos al cual se deberán acoplar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Ferrada Bustamante (2021) advierte el efecto relacionado con el uso de las TIC conocido como “tecnoestrés” que corresponde a una de las causas psicosociales negativas del uso de las TIC que da cuenta que la exposición a estas tecnologías influye en el bienestar psicosocial de la persona, tanto positiva como negativamente.

La introducción de las TIC debería suponer la incorporación de cambios también en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, afectando a todas las dimensiones del proceso educativo como la gestión, la comunicación, el currículo, etc. Lógicamente este cambio requiere de tiempo, pero sobre todo de un cambio de actitudes hacia y aptitudes para los nuevos recursos disponibles. Integrar la tecnología significa precisamente eso, integrar la tecnología. En su formación se debe implicar directamente al profesorado en el uso de las TIC, y para ello estas tecnologías han de formar parte principal de esos programas (Mirete Ruiz, 2010).

Para Mirete Ruiz (2010) las y los profesores precisan transformar su rol tradicional de distribuidor de conocimientos al de facilitador de procesos educativos, que oficie de guía y tutor.

Estos cambios le están suponiendo un camino de cambios e incertidumbre, y aún no encuentra en las tecnologías ese aliado en el cual apoyarse en el proceso de adaptación al nuevo contexto socio-educativo, sino que las ve, las siente, como otro elemento desestabilizador en su desempeño profesional.

## 4 Encuadre metodológico

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo cambió la pandemia al trabajo docente en el nivel superior durante el primer semestre de 2020 en relación al uso de las TIC en el proceso de enseñanza en entornos virtuales?

### **Objetivo general:**

- Analizar las experiencias docentes de nivel superior a partir de la virtualización de la educación.

### **Objetivos específicos:**

- Conocer las particularidades de las y los profesionales en el uso de las herramientas digitales.
- Identificar las estrategias y recursos didácticos empleados en el desarrollo de los encuentros sincrónicos/clases.

### 4.1 Tipo de estudio

El trabajo se enmarca en una investigación de carácter mixto. Su diseño de investigación es, por una parte, descriptivo, ya que describe de manera detallada un objeto de estudio a través del impacto en el trabajo docente en el nivel superior durante el primer trimestre de 2020 en relación al uso e incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza en entornos virtuales, mediante diversas estrategias discursiva. A su vez, es explicativo porque se pretende explicar una problemática por medio de diversas variables que son parte de un proceso de análisis y explicación.

### 4.2 Participantes

A partir de la elección de este enfoque, se pretende acceder a elementos concretos e indispensables del recorte de la realidad estudiada. En base a esto se trabajó con un muestreo no probabilístico, a partir del uso del muestreo estratégico o intencional.

La unidad de análisis estuvo conformada por profesores y profesoras, a quienes se les realizaron entrevistas virtuales en profundidad. Con la utilización de dicha técnica se pretendió, como sostiene Miguel Valles (1999) acceder -a través de las palabras y enfoques de los entrevistados- a la obtención de información pertinente y profunda para nuestra investigación. En la misma

línea, Ruth Sautu (2003) sostiene que, con los métodos cualitativos y sus técnicas, los agentes sociales ocupan el centro de la escena de investigación, al hacer foco en sus percepciones, ideas emociones e interpretaciones.

En relación con el uso de dicha técnica metodológica, se realizaron diez entrevistas en profundidad de manera virtual a docentes que se desempeñen o se hayan desempeñado en el nivel superior en instituciones de gestión estatal o de gestión privada en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) en el transcurso del año 2020 y en el contexto del ASPO.

### 4.3 Materiales-Instrumentos

Se recurrió a un muestreo no probabilístico e intencional, seleccionado “en relación a características relevantes para el estudio” (Wood y Smith, 2018).

El método que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario estructurado y programado que se envió a través de un correo electrónico a las y los docentes del nivel superior. Se elaboró mediante la herramienta Google Forms e incluye preguntas dicotómicas, de selección múltiple y de respuestas largas y cortas.

La encuesta fue elaborada ad hoc con el propósito de captar “las opiniones, perspectivas y percepciones de los participantes” (Ob. cit., 2018).

El objetivo general de esta investigación es analizar, mediante la técnica de cuestionario, las experiencias docentes del nivel superior a partir de la virtualización de la educación en el contexto del comienzo de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. con la intención de encontrar información que permita reflexionar en torno a los siguientes objetivos específicos: Conocer las particularidades de las y los profesionales en el uso de las herramientas digitales e identificar las estrategias y recursos didácticos empleados en el desarrollo de los encuentros sincrónicos/clases.

### 4.4 Metodología

Se realizó la recolección de datos a docentes que ejercieron tanto en instituciones de gestión privada como de gestión estatal (Universidad Abierta Interamericana, Profesorado de Educación Superior “Joaquín V. González”, Universidad Isalud y Universidad de Buenos Aires).

## 4.5 Relevancia

Se espera que el presente trabajo de investigación permita aportar nueva información acerca de las perspectivas profesionales de las y los trabajadores de la educación y otros elementos que sirvan como unidades de análisis para reflexionar con mayor profundidad sobre los objetivos previamente planteados.

## 4.6 Limitaciones del estudio

Es preciso señalar que, si bien se logró tener un panorama general sobre la experiencia de docentes del nivel superior (dado el carácter exploratorio del estudio), la cantidad muestral no permitió realizar contrastes estadísticos inferenciales que pudieran contrastar de mejor manera la experiencia de docentes más allá de la descripción. Ante tal situación, se recomienda que en estudios posteriores se profundice en mayor medida sobre las y los profesionales de la educación conservando las particularidades del nivel, así como en el análisis de otros factores que pudieran estar vinculados a dicha experiencia, como el tipo de institución o el nivel socioeconómico de las y los actores mencionados. Incluso, mediante análisis estadísticos más sofisticados o estrategias de corte cualitativo como entrevistas a profundidad o grupos focales.

## 4.7 Procedimientos de recogida de datos

Para esta fase de análisis mixto de la investigación, se encuestó a 10 docentes de nivel superior. Se observó la distribución de las respuestas en relación con los siguientes aspectos:

1. Estrategias didácticas para la enseñanza.
2. Comunicación con colegas, directivos y estudiantes.
3. Condiciones laborales y
4. Preparación, formación, capacitación en uso de TIC y su influencia.

## 5 Análisis de datos

### 5.1 Comunicación entre colegas, directivos y estudiantes

Al indagar sobre la autopercepción sobre su preparación para afrontar el proceso de virtualización forzada del proceso de enseñanza, el 50% señaló que no se sentía con la preparación, capacitación y formación suficiente para afrontar el desafío.

Lo disruptivo y la celeridad con la que avanzó el virus Sars-Cov 19 a nivel mundial visibilizó la falta de habilidades en torno al uso de TIC por parte del colectivo docente. Hasta el año 2020, eran un mero recurso didáctico que se posicionaba como una alternativa frente a las clases tradicionales.

Acerca de la comunicación con colegas, el 60% refirió que el contacto fue “nulo” y “escaso”, es decir, se vio empobrecido desde la virtualización forzada de la educación. El 40% de la misma población indicó que el contacto fue fluido y se mencionaron diversas vías de comunicación esencialmente virtuales (correo electrónico, videollamadas y llamadas telefónicas).

En un contexto de tamaña incertidumbre y desconocimiento, se puede deducir que las y los profesionales optaron por comunicarse a través del canal más conocido y más sencillo como la aplicación de mensajería instantánea: WhatsApp. Las principales ventajas que acarrió su uso fueron la rapidez y simultaneidad en que pueden darse múltiples conversaciones. Asimismo, se convirtió en un espacio “menos formal” a diferencia de los tradicionales canales de comunicación institucional.

Cabe mencionar que en otros niveles -sobre todo el primario y secundario- las y los profesionales de la educación tuvieron contacto presencial ya que las instituciones educativas abrieron sus puertas con dos objetivos bien diferenciados: Hacer llegar el material bibliográfico y cuadernillos a quienes no disponían de conexión a internet y repartir viandas alimentarias para las familias. Este contacto forzado, indefectiblemente favoreció el trabajo en equipo en contraposición con la distancia física del nivel superior. Sustener las relaciones, sin lugar a dudas, fue una de las mayores preocupaciones que tuvo que atender el cuerpo general docente. Las vías de comunicación predominantes resultaron ser las que permitieron realizar intercambios de manera centralizada tanto entre colegas como también con las y los estudiantes de las comisiones. El 80% de las y los encuestados coincidió en la utilización de la mensajería instantánea (WhatsApp). No obstante, también se destaca el uso de

foros y Classroom, es decir, “espacios públicos” que generaron sentidos de pertenencia donde cada quien podía leer la intervención del resto de los participantes. Se intenta mostrar que con la medida obligatoria del A.S.P.O se buscó detener la propagación del virus, pero a su vez tuvo un impacto negativo según la óptica de algunos docentes. Uno de ellos señaló que: *“Se distanciaron los cuerpos y surgió una mayor frialdad en el vínculo afectivo. Algunos no logré conocerlos más que por imagen, ya que estaban con cámaras apagadas”* (Jorge Catelli, 2022).

En esta misma línea, el docente López Trillo afirmó que: *“Se modificó el contacto físico y visual con los estudiantes durante la clase, antes y después de ella no fue lo óptimo en comparación con las clases presenciales”*. Se infiere entonces que, la corporeidad, el contacto físico, sensorial y ciertos rituales propios de la presencialidad, tales como compartir mate se desdibujaron con la virtualización al igual que los vínculos afectivos. Tan sólo una persona indicó que “se mantuvo igual” (Martín Albornoz) y otra que “se desestructuró” (Silvia Chuliber), en tanto se puede inferir que resultó ser positiva la modificación.

Por su parte, hubo una docente que se mostró con más cautela y tomó una posición más neutral sobre la modificación del lazo afectivo al afirmar que: *“Se modificó claramente, pero eso no lo hace ni mejor ni peor. Creo que a lo largo del tiempo iremos viendo esos efectos. Sí fue muy disruptivo al principio porque no teníamos nada preparado para poder dar clases virtuales”*.

## 5.2 Estrategias didácticas para la enseñanza

Cuando se consultó por las estrategias empleadas para las clases el espectro didáctico de respuestas estuvo signado por la multiplicidad y diversidad de propuestas. El 50% de las personas encuestadas coincidió en la exposición oral y dialogada. Entre otras estrategias que se recogieron, se destaca la visualización de videos, presentación de casos, resolución de consignas específicas, análisis de videos y trabajos colaborativos. Resulta preciso señalar que, aparece el uso de aplicaciones de videoconferencias como estrategia didáctica y no como una herramienta que permitió sostener el vínculo pedagógico y la comunicación entre educadores y educandos, tal como se esgrimió en el abordaje de este trabajo final de grado. En este sentido, cuando se indagó acerca de los recursos empleados para los encuentros sincrónicos, el 80% nuevamente recupera la utilización de aplicaciones como Google Meet, Zoom, Classroom, entre otras.

En torno al cambio en las estrategias didácticas usadas en la presencialidad respecto de las utilizadas en la virtualidad, la totalidad de las y los encuestados afirmó que sufrieron modificaciones.

Sobre ellas, David Castillo indica que hubo menos tiempo de exposición oral. En este punto, existe un consenso generalizado donde el 40% sostiene que se incrementó la utilización de las TIC (aulas virtuales, foros, materiales audiovisuales).

Se puede inferir que las clases dictadas por las personas encuestadas no estaban caracterizadas por el uso frecuente de las herramientas digitales, pero que se tornaron indispensables con la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje a tal punto que se convirtieron en la estrategia didáctica principal para sostener la continuidad educativa.

### 5.3 Condiciones laborales

El 100% de las personas encuestadas coincidió en que la carga laboral fue mayor, en la que se esbozaron descripciones tales como “*muchas más horas*”, “*agotadora*”, “*enorme*”, “*muy superior*”, “*excesiva*”, “*considerablemente mayor*”, “*mucha, no paraba en todo el día*” entre otras expresiones categóricas.

En la misma línea de la información recolectada, el estudio de Ardini (2020) citado en el trabajo final de investigación, indicaba que el 98,2% del colectivo docente afirmó un notable incremento en el tiempo de la jornada laboral.

Por su parte, el 88,3% confirmó que la virtualización de la educación implicó más tiempo en el desarrollo de las tareas docentes.

Dicha información se ratificó cuando el 90% aseguró haber trabajado los fines de semana (un 10% confirma que fue “poco”). Tan sólo el 10% indicó que no trabajó en ese período semanal.

El borramiento de los límites, estrictamente delimitados en las horas cátedra y espacios áulicos, condujo a una hiper comunicación entre actores institucionales que derivó en jornadas laborales mucho más extensas y con mayor carga horaria. A su vez, es menester mencionar que, debido a dificultades en el acceso a dispositivos y servicios de internet por parte de algunos grupos, existió una predisposición por llegar a la totalidad del estudiantado que demandó un nivel de compromiso mayor, así como también de utilización de tiempo. Respecto a los dispositivos con los que disponían las y los docentes, la totalidad aseguró que tenía computadora personal. Si bien no se aclaró, se puede inferir que también disponían de acceso y conexión a una red de internet estable que permitió desarrollar sus labores.

En este sentido, las condiciones materiales de acceso a tecnologías y herramientas digitales -al tomar como referencia la escala del 1 al 10- una minoría (30%) indicó estar por debajo de 6.

Al indagar sobre dispositivos para dar clases, el 70% afirmó que utilizaba el teléfono celular (se puede deducir que con datos móviles o el WiFi para las computadoras personales) para mantenerse comunicados y también como estrategia de enseñanza. En cuanto a la organización del tiempo, los datos visibilizaron que la mitad de los encuestados (50%) coincidieron sobre el aumento de su dedicación para las tareas de planificación, dictado de clases, entre otras labores inherentes a la enseñanza. En términos más radicales, dos docentes (20%) manifestaron que fue “caótico” y Lucas Leal (profesor) reflexionó lo siguiente: *“Difícil... No sabía decir. Parecía que estaba todo el tiempo trabajando”*. Solamente un encuestado de la muestra (Jorge Catelli, docente universitario) refirió que el caudal de trabajo fue similar al que tenía previo a la irrupción de la pandemia. Es necesario aclarar que dicho profesional estaba a cargo del dictado de una sola comisión. Al igual que lo relevado en el estudio de Ardini (2020), se observa un incremento sustancial de la carga laboral expresada en las percepciones docentes, ratificado por el 90% del muestreo.

#### 5.4 Preparación, formación, capacitación en uso de TIC y su influencia

Sólo el 40% de las y los profesionales encuestados afirmó tener experiencia en el uso de tecnologías de la información y comunicación. Otro 40% indicó que tenía “poca” preparación y el 20% restante concluyó que no tenía experiencia ni capacitación al respecto. Con la lectura de estos datos se puede afirmar que más de la mitad de las y los profesionales encuestados tenía nula o poca experiencia en competencias tecnologías digitales para incorporar a sus prácticas. Esto se debe a que, en el nivel superior, las herramientas mencionadas tienen como principal objetivo servir como repositorios o nubes, que tienden a alojar material bibliográfico digitalizado. En otras palabras, son un medio que permite almacenar contenidos para que las y los estudiantes se apropien de ellos. No obstante, hay algunas instituciones de gestión privada que llevan años en el mercado educativo ofreciendo carreras 100% a distancia, razón por la cual acumulan mayor experiencia y la irrupción de la pandemia no significó un cambio en su manera de operar y brindar clases. En este sentido, se evidenció la capacidad para mitigar el impacto y adaptarse al contexto.

Adicionalmente, se incorpora al análisis la carga horaria de las materias afines a tecnologías de la información y comunicación que aparecen en la formación docente. Se toma como referencia

el Plan Curricular Institucional (PCI) del año 2014 del profesorado en Ciencias de la Educación ofrecido en el Instituto Superior Joaquín V. González. El campo de la formación general -en adelante “CFG”- de la carrera mencionada está compuesto por 1120 horas cátedra de las cuales tan sólo 48 corresponde al taller “Nuevas tecnologías” con un régimen de cursada cuatrimestral. En términos numéricos, se infiere que el 4,2% corresponde a formación afín a TIC. Por lo antedicho, resulta llamativo que con un PCI (Plan Curricular Institucional) actualizado hace ocho años y la celeridad del avance de las herramientas digitales, las y los docentes no tengan las competencias y experiencia suficiente para su correcta y creativa utilización. La incorporación (o no) de las tecnologías a los procesos de enseñanza arrastra debates vetustos acerca de sus potencialidades, al mismo tiempo que desnudaba las falencias formativas y de capacitación en profesionales de la educación. En relación a la influencia de las tecnologías de la información y comunicación, tres encuestados (Martín Albornoz, Jorge Catelli y Enrique Nardone), es decir el 30% de la muestra, indicaron que fue “alta”, “crucial” y “mucho”. Indefectiblemente, el impedimento de contacto presencial entre educadores y educandos obligó a desplegar, a fin de garantizar el derecho a la educación, lo que en el marco teórico se denominó como “enseñanza remota de emergencia”. Respecto a descripciones y caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se recuperaron tres perspectivas negativas (30%) que se detallarán a continuación:

David Castillo (docente) indicó que: *“La comunicación fue negativa, las personas adultas prefieren la presencialidad el contacto con sus grupos y con el docente cara a cara”*. Silvia Chuliber indicó: *“Para muchos fue difícil por no tener computadora”*. Y, por último, Gabriela Luppi afirmó que: *“Los tics son importantes, el tema es que ni el sistema ni los docentes estaban preparados”*.

Por su parte, hubo un encuestado que se mostró más neutral, al resaltar que: *“Yo creo que no tuvo el impacto real que podría haber tenido porque causó agobio en muchos casos. Sin embargo, abrió perspectivas y posibilidades formativas inesperadas y estrategias creativas que no logramos sopesar aún ni incorporar totalmente al cotidiano de la presencialidad”* (Lucas Leal, 2022).

Prácticamente la mitad del colectivo docente encuestado (40%) resaltó que no se consideraban con la preparación suficiente para dar clases a partir de la enseñanza remota de emergencia (ERE). Pues bien, se puede conjeturar la falta de preparación afín en competencias digitales para llevar a cabo procesos educativos mediados por TIC y de alternativas concretas a los

encuentros presenciales.

Lo llamativo es que estas mismas personas, en una escala de 1 a 10, se auto percibieron con un promedio de 6 respecto a la preparación para afrontar el desafío de la virtualización forzada. Cuando se indagó por las medidas implementadas para estudiantes sin o con escasos recursos, las respuestas fueron muy variadas. El 30% de la totalidad de las y los encuestados indicó la utilización del celular como estrategia para alcanzar a los sectores más desfavorecidos, de los cuales dos especificaron el envío de audios, videos y videollamadas a través de la aplicación WhatsApp. Bajo otro agrupamiento de respuestas, dos encuestados (Martín Albornoz y Gabriel Giaccio) consideraron que la acción más eficaz fue el trabajo sincrónico y el envío de archivos PDF, es lo que más se adaptaba a estos casos. En este punto se evidencia la autonomía que requiere ser estudiante del nivel superior, pues muchas veces las instancias de aprendizaje están ligadas a la disponibilidad y organización que cada quien tenga en función de las lecturas obligatorias que se realicen. Dicho de otro modo, el aprendizaje está dado por el grado de concreción y aprehensión de textos, libros y archivos PDF, donde el docente se ubica como guía, pero es el estudiantado es exclusivamente responsable de su destino académico. No obstante, el docente Sebastián López Trillo, aseguró que el grupo de estudiantes que no contaba con dispositivos no pudo sostener la cursada, puesto fue requisito excluyente para los encuentros sincrónicos.

En efecto, Carlino (2020) expresó que el contexto de virtualización forzada visibilizó la desigual brecha existente en las condiciones socio-económicas de la población estudiantil, reflejado en el acceso a dispositivos.

## 6 Conclusiones

El presente trabajo final de grado fue analizado mediante la técnica de cuestionario para comprobar las experiencias docentes de nivel superior a partir de la virtualización de la educación, específicamente el primer semestre de 2020 ya que fueron los meses más críticos por la incertidumbre del contexto relacionado al virus SARS-Cov-2. Dentro del objetivo principal del presente informe se estableció: Analizar, mediante la técnica de cuestionario, las experiencias docentes de nivel superior a partir de la virtualización de la educación. A su vez, se desarrollaron objetivos específicos: Conocer las particularidades de las y los profesionales en el uso de las herramientas digitales y, por último, identificar las estrategias y recursos didácticos empleados en el desarrollo de los encuentros sincrónicos/clases.

En consecuencia, tanto el objetivo general como los específicos fueron plenamente abordados -y parcialmente corroborados- a lo largo del proceso teórico-metodológico del análisis de los datos recolectados con el instrumento de encuesta. Por consiguiente, se resume, entre otras cosas, que la experiencia docente fue sumamente agotadora, signada por la sobrecarga laboral debido a la necesidad de doblegar esfuerzos por comprender el uso de las TIC, de adecuar las estrategias de enseñanza y el borramiento de los límites personales y/o profesionales a causa de una incorrecta administración del tiempo. Asimismo, se puede concluir que, las principales estrategias didácticas utilizadas para los encuentros sincrónicos resultaron ser prácticamente las mismas que en la presencialidad previo a la pandemia (exposición oral dialogada), con el agregado de la implementación del soporte digital como espacio de repositorio para la bibliografía. No obstante, el 100% de la muestra coincidió en que dichas estrategias sufrieron modificaciones, por lo que se intuye que el diferencial estuvo en el soporte digital y en la utilización de diversas aplicaciones y plataformas de videoconferencias. En efecto, la radical diferencia estuvo en la implementación de herramientas digitales para dar soporte audiovisual a las clases o actividades que se realizaron por fuera de ella, entre las que encontramos: Uso de presentaciones de PowerPoint, videos, Padlet, Menti, entre otras. Respecto a las particularidades en la utilización de herramientas digitales, se deduce que la virtualización forzada de los procesos educativos acarreó modificaciones en torno a las prácticas docentes por la necesidad de incorporar de manera pertinente las TIC. Así, los intercambios dialógicos se vieron interferidos por problemas de conectividad, misma lógica que operó para el uso de los foros, que no tuvieron la misma fluidez y dinámica que los debates

presenciales.

En este sentido, tal como se detalló en el análisis, el vínculo pedagógico se alteró pues el contacto físico, sensorial y ciertos rituales propios de la presencialidad, tales como compartir mate se distanciaron al igual que los cuerpos y los lazos afectivos. Cabe mencionar que hubo docentes que no pudieron conocer a sus estudiantes debido a que permanecían en los encuentros con las cámaras y micrófonos apagados, por razones diversas que no serán objeto de estudio en este informe. Prácticamente la mitad del colectivo docente encuestado (40%) resaltó que no se consideraban con la preparación suficiente para dar clases a partir de la enseñanza remota de emergencia (ERE). Pero bien, se puede concluir también con la falta de preparación afín en competencias digitales para llevar a cabo procesos educativos mediados por TIC y de alternativas concretas a los encuentros presenciales.

Sin animosidad de brindar un argumento reduccionista, otra explicación posible a cómo influyó la pandemia -en los primeros meses del 2020- en las prácticas docentes, fue la falta de experiencia en la modalidad de educación a distancia. En este orden de ideas, tan sólo el 40% de las y los profesionales encuestados afirmó tener experiencia en el uso de tecnologías de la información y comunicación, mientras que un 40% indicó que tenía “poca” preparación. El 20% restante declaró no tener experiencia ni capacitación al respecto. Asimismo, se puede agregar que la falta de comunicación de directivas concretas por parte de autoridades académicas (por desconocimiento o incertidumbre) devino en una tarea titánica y solitaria del colectivo docente. De hecho, en el análisis se señala que el 50% de las y los profesores tuvieron “nulo” y “escaso” contacto con colegas. Por otro lado, es menester señalar que resulta de suma importancia que se incorpore la formación en TIC en los distintos programas y diseños curriculares de los profesorados, porque tal como se analizó con anterioridad la carga horaria destinada a los espacios disciplinares afines (48 horas) es insuficiente en comparación a la totalidad que compone el Campo de la Formación General (1120 horas).

En suma, si se pretende instalar de manera definitiva el uso permanente de herramientas digitales en ámbitos académicos como un requisito indispensable para la cursada en el nivel superior, una posibilidad concreta y poderosa para disminuir la brecha digital (tal como ocurrió años anteriores) podría ser el diseño e implementación de políticas públicas que favorezcan el acceso equitativo a ellas, quizás acompañadas de un proceso de capacitación.

Por todo lo anteriormente mencionado, este trabajo de investigación se vió atravesado y concluido por la siguiente conjetura que da cuenta de cómo el impacto de la pandemia en el trabajo docente trajo aparejados efectos negativos tanto en los procesos de enseñanza como los de aprendizaje mediados por la utilización de las TIC.

### Limitaciones del trabajo

Para la confección del presente escrito se atravesaron por dificultades varias: Respecto a las limitaciones metodológicas, se puede afirmar que el muestreo fue escueto y se utilizó una sola herramienta de recolección de datos (encuesta). Por ello, se estima que con un muestreo mayor y otra herramienta se podría haber obtenido más información (entrevistas, por caso) que permita trazar un análisis más acabado. A propósito, la falta de tiempo para poder acceder al campo de investigación se erigió como otro elemento que dificultó la profundización del estudio. En este sentido, se tornó complejo organizar y coordinar espacios para aplicar el instrumento con quienes voluntariamente participaron de la investigación.

### Futuras líneas de investigación

El aporte que pretende realizar este trabajo al campo de las Ciencias de la Educación Social radica en conocer las percepciones docentes en torno a la formación y capacitación en TIC, sus experiencias previas, el acceso material a ellas y las estrategias didácticas utilizadas a partir de la virtualización forzada de la educación. La importancia del presente informe reside, no solamente en el compendio de material bibliográfico en un marco teórico vinculado a una temática altamente explorada en los últimos dos años, sino también al desarrollo de una mirada crítica sobre la disyuntiva “pro” y “anti” tecnología en los niveles educativos, con especial hincapié en el superior. Este trabajo final de grado puede convertirse en un nexo para futuras investigaciones que tengan como objeto de estudio la formación y capacitación docente en relación a las herramientas digitales, prácticas profesionales mediadas el uso de TIC o sistemas bimodales de cursada en el nivel superior. En este sentido, se proponen ciertas líneas de investigaciones como, por ejemplo: ¿Qué percepción tiene el colectivo docente en torno a las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué influencia tienen las TIC en las instituciones educativas y en las prácticas pedagógicas? ¿Qué estrategias didácticas, con inclusión de TIC, pueden implementarse para modalidades presenciales y a distancia?

## Referencias bibliográficas

Aloy, M. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Enseñar a distancia en el nivel inicial*. Tesis de grado. Universidad Católica de Córdoba. [https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2920/1/TF\\_Aloy.pdf](https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2920/1/TF_Aloy.pdf)

Anderete Schwal, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/687/593>

Area Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, (56), 57-70. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852021000200057&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852021000200057&lng=es&tlng=es)

Area, Moreira, M. & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, págs. 391-424. <https://blogs.fcecon.unr.edu.ar/asesoriapedagogica/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/e-learning.pdf>

Aznar Sala, F.J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 53-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7495554>

Ardini, C., Herrera M. M., González Angeletti V. & Secco N. E. (2020). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Publicación Digital. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2020. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15887>

Becher, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Centro de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*; Revista Científica. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/122867#anchorAbstract>

Beltramino, L. (Comp). (2020). *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19283/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. La Muralla, S.A., Madrid, 2009.

Carlino, P. (2020). *Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia*; Universidad Nacional de Córdoba; 2020; 86-91. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19283/APRENDIZAJES-Y-PRACTICAS-EDUCATIVAS-EN-LAS-ACTUALES-CONDICIONES-DE-EPOCA-COVID-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CIPPEC (2020). *Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre del 2020*. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/10/197-DT-PS-Impacto-social-del-COVID-19-en-Argentina.-D%C3%ADaz-Langou-Kessler...-1.pdf>

Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ed. Santillana, Buenos Aires.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. [https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria-3/upload/Davini\\_Metodos-de-ensenanza.pdf](https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria-3/upload/Davini_Metodos-de-ensenanza.pdf)

Da Silva Mello, W. (2021). *El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2048/te.2048.pdf>

Di Piero, E. y Chiappino, J. (2020). *Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional*.  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/139761/CONICET\\_Digital\\_Nro.4de58d5d-9ef8-4112-a8cf-fcb104b6cf44\\_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/139761/CONICET_Digital_Nro.4de58d5d-9ef8-4112-a8cf-fcb104b6cf44_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Revista Análisis Carolina, serie: Formación virtual 33/200*. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-33.-2020.pdf>

Espinosa-Alvarado E & Sánchez Mora K. (2022). *Afectos positivos y negativos en los docentes en época de pandemia*. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/11594/1/17124.pdf>

Espuny Vidal, C., Chaparro Sánchez, R., Guzmán Flores, T. y García Ramírez, M. (2011). *Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa*.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822701001>

Expósito, E., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. *Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22*.  
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214/4771>

Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos, (6), 144-168*.  
<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715/64525>

Garrido, Felipe Andres Zurita. Docencia universitaria durante la pandemia COVID-19: una mirada desde Chile. *Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, e024777, p. 1-9, 2020*. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24777/20217>

Haliw, N. (2022) *Influencia de la Pandemia en la continuidad del aprendizaje de los estudiantes y en el abordaje docente*. Trabajo final de grado: Universidad Católica Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13776/1/influencia-pandemia-continuidad.pdf>

Hernández, R.M., Orrego, R., & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente en el uso de las TIC, *Propósitos y Representaciones* 6(2), 671-701.  
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/248/487>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea*. EDUCAUSE.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España, Madrid: Ed. Morata.

Levis, D. (2008). Formación docente en tic: ¿El huevo o la gallina? *Razón y palabra*, (63).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520798003>

Luna Romero, Angel & Jaramillo, Flor Yelena. (2018). Formación docente en el uso de las tic en Universidad, *Ciencia y Tecnología volumen 2*. 46-52.  
[https://www.researchgate.net/publication/332240982\\_FORMACION\\_DOCENTE\\_EN\\_EL\\_USO\\_DE\\_LAS\\_TIC](https://www.researchgate.net/publication/332240982_FORMACION_DOCENTE_EN_EL_USO_DE_LAS_TIC)

Mirete Ruiz, A. B. (2010). Formación docente en tics. ¿Están los docentes preparados para la revolución tic? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),35-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>

Santa Medina, R. (2021). El e-Learning en Educación Primaria como consecuencia de la situación generada por el Covid-19: un estudio de caso. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 121–136.  
<https://revistas.um.es/riite/article/view/439831/305511>

Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), pp. 173-177.

<https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/11141/10193>

Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Figares Álvarez, J. L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3).

<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229/12092>

Ministerio de Educación. Resolución 2020-108-APN-ME.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rs-2020-17024721-apn-me.pdf>

Naciones Unidas Argentinas (2020). *COVID-19 en Argentina: Impacto socioeconómico y ambiental*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informecovid19\\_argentina.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informecovid19_argentina.pdf)

Núñez, P., & Litichever, L. (2016). *Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909020803/Radiografias.pdf>

Pardo Kuklinski, H.; Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. *Espacio Abierto*, vol. 30, núm. 3, pp. 246-248, 2021.

<https://www.redalyc.org/journal/122/12268654012/html/>

Pavesio, M. V. (2020). Trabajo docente y pandemia. Un análisis socioantropológico de experiencias magisteriales (Rosario, Argentina). *Revista Del IICE*, (48).

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10214/8905>

Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En Gómez Hernández, J., & Calderón Rehecho, A. & Magán Wals, J., *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: el papel de las bibliotecas*.

[https://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha\\_paradigmatica.pdf](https://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/tematica/brecha_paradigmatica.pdf)

Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/589/1087>

Rosermberg J. (2020). Coronavirus: Alberto Fernández confirmó que se suspenden las clases y se cierran las fronteras hasta el 31 de marzo. *La Nación digital*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-argentina-confirman-10-casos-mas-son-nid2343636/>

Ruppel Cané, G. (2021). *Reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en contexto de pandemia (Bahía Blanca)*. Tesina de Grado. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5786/Tesina%20Gast%c3%b3n%20Ruppel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea, S.A., Madrid.

Socolovsky, Y. (2020). Preguntas a la coyuntura. Reflexiones, problemas y preocupaciones acerca del trabajo docente, el uso de las tecnologías y las desigualdades ante la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), 028. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10428/9119>

Wood, P. & Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/325381/227231/1110271>

# Anexo A. Plan Curricular Institucional (PCI)

Plan Curricular Institucional: Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación  
(Resol- 2014-4287-MEGC). Institución: Profesorado Joaquín V. González.

**Cuadro síntesis de horas cátedra, horas reloj y porcentajes del estudiante por campos de formación**

Campo de la Formación General (CFG)									
Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen de cursada		Hs. del Estudiante			Hs. del Docente		
		Anual/Cuatr.	Oblig. Opt.	Hs. Cátedra Semanales Presenciales	Total Hs. Cátedra Presenciales	Total Hs. Cátedra de TA*	Total Hs. Cátedra de la UC	Hs. Cátedra a semanales	Total Hs. Cátedra
Lectura, Escritura y Oralidad I	Taller	Anual	Oblig	2	64	0	64	2	64
Lectura, Escritura y Oralidad II	Taller	Anual	Oblig	2	64	0	64	2	64
Filosofía	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96
Pedagogía	Asignatura	Anual	Oblig	5	180	0	180	5	180
Instituciones Educativas (1º cuatrimestre)	Asignatura	Cuatrimestral	Oblig	3	48	0	48	3	48
Estado, Sociedad y DDHH	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96
Didáctica General	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96
Trabajo Docente (1º cuatrimestre)	Asignatura	Cuatrimestral	Oblig	3	48	0	48	3	48
Nuevas Tecnologías (2º cuatrimestre)	Taller	Cuatrimestral	Oblig	3	48	1	64	3	48
Psicología de la Educación	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96
Educación Sexual Integral	Taller	Anual	Oblig	2	64	0	64	2	64
Sistema y Política Educativa	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96
Historia de la Educación Argentina	Asignatura	Anual	Oblig	3	96	0	96	3	96

Lengua Extranjera	Asignatura	Cuatrimestral	Oblig	3	48	0	48	3	48
<b>Totales</b>							<b>1136</b>		<b>1120</b>
*TA: Trabajo Autónomo									
<b>Observaciones o especificaciones necesarias:</b>									

Campo de la Formación Específica (CFE)									
Bloques y Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen de cursada		Hs. del Estudiante			Hs. del Docente		
		Anual/Cuatr.	Oblig. Opt.	Hs. Cátedra Semanales Presenciales	Total Hs. Cátedra Presenciales	Total Hs. Cátedra de TA*	Total Hs. Cátedra de la UC	Hs. Cátedra semanales	Total Hs. Cátedra
<b>BLOQUE I - LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE SUBJETIVACIÓN</b>									
Antropología social y cultural	Asignatura	Anual	Oblig	3	3	0	96	3	96
Bases Biológicas de la Subjetivación	Asignatura	Anual	Oblig	3	3	0	96	3	96
Psicología de los Ciclos Vitales	Asignatura	Anual	Oblig	4	4	0	128	4	128
Historia Social de la Educación	Asignatura	Anual	Oblig	3	3	0	96	3	96
Psicología General	Asignatura	Anual	Oblig	3	3	0	96	3	96
Estudios Culturales y Educación	Asignatura	Anual	Oblig	3	3	0	96	3	96
<b>BLOQUE II - LA EDUCACIÓN COMO PROCESO POLÍTICO: DECISIÓN, DEFINICIÓN Y AGENCIAMIENTO</b>									
Autoridad Pedagógica (2 <sup>do</sup> cuatrimestre)	Asignatura	Cuat.	Oblig.	3	3	2	80	3	48
Ateneo de Políticas Públicas (1 <sup>er</sup> cuatrimestre)	Ateneo	Cuat.	Oblig.	3	3	2	80	3	48

Experiencias Educativas en Contexto (2 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Taller	Cuat.	Oblig.	3	3	2	80	3	48
Legislación Educativa	Asignatura	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
Psicología social y Análisis de las organizaciones educativas	Asignatura	Anual	Oblig.	4	4	0	128	4	128
Sociología de la educación	Asignatura	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
<b>BLOQUE III- LO EDUCATIVO COMO TENSION FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA</b>									
Dimensión Ética del trabajo docente	Asignatura	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
Filosofía de la Educación	Asignatura	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
Configuración dinámica de roles profesionales (1 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Asignatura	Cuat.	Oblig.	3	3	2	80	3	48
Pedagogía Social	Asignatura	Anual	Oblig.	3	3	0	48	3	48
Políticas Epistémicas	Seminario	Anual	Oblig.	4	4	0	128	4	128
<b>BLOQUE IV - LA INVESTIGACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO</b>									
Estadística Socioeducativa	Asignatura	Cuat.	Oblig.	4	4	0	64	4	64
Epistemología de las Ciencias Sociales	Asignatura	Anual	Oblig.	4	4	0	128	4	128
Metodología de la Investigación Educativa	Asignatura	Cuat.	Oblig.	4	4	0	64	4	64

(1 <sup>o</sup> cuatrimestre)									
Práctica de la Investigación Educativa (1 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Asignatura	Cuat.	Oblig.	4	4	0	64	4	64
<b>BLOQUE V - LA EDUCACIÓN COMO INTERVENCIÓN ÉTICO-POLÍTICA: DECISIONES, MEDIACIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>									
Curriculum (1 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Seminario	Cuat.	Oblig.	4	4	0	64	4	64
Educación No Formal e Informal	Asignatura	Cuat.	Oblig.	3	3	0	48	3	48
Evaluación (2 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Taller	Cuat.	Oblig.	3	3	0	48	3	48
Problemas Didácticos I (1 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Asignatura	Cuat.	Oblig.	4	4	3	112	4	64
Problemas Didácticos II (2 <sup>o</sup> cuatrimestre)	Asignatura	Cuat.	Oblig.	4	4	0	64	4	64
Seminario taller de intervenciones Didácticas	Seminario Taller	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
Materiales y Recursos Didácticos	Taller	Anual	Oblig.	3	3	0	96	3	96
<b>Totales</b>							<b>2464</b>		
*TA: Trabajo Autónomo									

Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)										
Tramos y Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen de cursada		Hs. del Estudiante					Hs. del Docente***	
		Anual/Cuat.	Oblig./Opt.	Hs. cátedra en el ISFD	Total Hs. cátedra en el ISFD	Hs. Cátedra en el IA	Total Hs. Cátedra de TA**	Total Hs. Cátedra de la UC	Hs. Cátedra semanales	Total Hs. Cátedra

Tramo: Tramo 1 - Sujetos y contextos de las prácticas docentes										
Trabajo de Campo I (a)	Trabajo de Campo	Anual	Oblig.	2	64	0	0	64	2/2	64/64
Trabajo de Campo II (b)	Trabajo de Campo	Anual	Oblig.	3	96	0	0	96	3/3	96/96
Tramo: Tramo 2 - Intervención pedagógica en contextos reales										
Trabajo de Campo III Nivel Inicial y Primario	Trabajo de Campo	Anual	Oblig.	3	96	0	0	96	3	96
Construcción de la práctica docente I Nivel Secundario formal y no formal	Práctica de enseñanza	Anual	Oblig.	3	96	3	0	192	6	192
Tramo: Tramo 3 – Residencia en contextos de injerencia profesional										
Construcción de la práctica docente II Nivel superior y práctica profesionalizante	Residencia Pedagógica	Anual	Oblig.	3	96	9	0	384	12	384
<b>Totales</b>								<b>832</b>		<b>832</b>
* IA: Instituciones Asociadas para las Prácticas.										
** TA: Trabajo Autónomo.										
*** Colocar en la grilla las horas de clases semanales y totales, resultado de la suma de las horas en el ISFD y las horas de supervisión de las prácticas de los estudiantes.										
Observaciones o especificaciones necesarias:										
(a) 2 horas cátedra Prof. en Cs. Educación + 2 horas cátedra Prof. del CFG										
(b) 3 horas cátedra Prof. en Cs. Educación + 3 horas cátedra Prof. del CFG										

## Anexo B. Instrumento de recogida de datos

Trabajo Final de Grado: "El impacto de la pandemia en el trabajo docente: Efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por la utilización de las TIC".

La realización del cuestionario le llevará aproximadamente 10 minutos completarlo.

Su aporte es muy valioso. ¡Muchas gracias por participar!

Cordialmente, Lucas Diotti.

 [lucasf.diotti@gmail.com](mailto:lucasf.diotti@gmail.com) (no se comparten) [Cambiar cuenta](#)



\*Obligatorio

Nombre y apellido

Tu respuesta

¿De dónde sos?

Tu respuesta

¿Cuántas comisiones o cursos tenés a cargo?

Tu respuesta

---

¿Qué estrategias didácticas empleaste para las clases? \*

Tu respuesta

---

¿Esas estrategias sufrieron modificaciones en relación a las clases presenciales? \*

Sí

No

¿Qué tipo de modificaciones? \*

Tu respuesta

---

¿Qué recursos empleaste para lo sincrónico? \*

Tu respuesta

---

¿Cómo consideras que fue la carga laboral? \*

Tu respuesta

---

¿Llegaste a trabajar los fines de semana? \*

- Sí
- No
- Poco

¿Cuántas horas extras aproximadamente le dedicaste al trabajo docente por fuera de tu horario laboral antes de la pandemia? \*

Tu respuesta

---

¿Y durante la pandemia? \*

Tu respuesta

---

¿Con qué dispositivos materiales contabas para dar clases? \*

Tu respuesta

---

¿Consideras que el vínculo pedagógico se modificó? ¿De qué manera? \*

Tu respuesta

---

¿Qué reflexión te merece la educación remota de emergencia? \*

Tu respuesta

---

¿Cómo fue el contacto con tus pares? \*

¿Qué dificultades previas a la pandemia (presencialmente) crees que se trasladaron a lo virtual? \*

Tu respuesta

---

¿Cómo fue la administración del tiempo entre planificación, clases sincrónicas, correcciones, entre otras tareas docentes? \*

Tu respuesta

---

¿Tenías experiencia previa, formación o capacitación en uso de tics? \*

- Sí
- No
- Poco

¿Qué vías de comunicación usaste con lxs estudiantes? ¿Por qué decidiste usar esas? \*

¿Qué tipo de influencia, según tu visión, tuvieron las tics en los procesos de aprendizaje y enseñanza? (PEA) \*

Tu respuesta

---

¿Consideras que estabas preparadx para dar clases a partir de la virtualización forzada? \*

Tu respuesta

---

¿Qué medidas implementaste para estudiantes sin o con escasos recursos? PC con cámara web, apps de videoconferencia, internet, etc. \*

Tu respuesta

---

En una escala de 1 a 10, siendo 1 lo mínimo y 10 lo máximo, ¿Qué nivel de preparación en TIC crees haber tenido para afrontar el desafío de la virtualización de la educación? \*

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

En una escala de 1 a 10, siendo 1 lo mínimo y 10 lo máximo, ¿Cómo crees que estabas preparadx en relación a dispositivos tecnológicos en tu hogar? Es decir, internet, celular, computadora, un espacio para brindar clases, etc. \*

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10