



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL PRIMARIO EN ENTORNOS
VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.”**

Autoras:

Ferroni, Mónica Patricia.

Reyes Aberastain, Carla Gisela.

Ruiz, María del Carmen.

Tutora:

Dra. Mazzoni, Cecilia

Lugar: Rosario

Fecha de Presentación: 26/08/2022

**“PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL PRIMARIO EN ENTORNOS
VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA.”**

Autora: Ferroni, Mónica Patricia

Firma: 

Autora: Reyes, Aberastain, Carla Gisela

Firma: 

Autora: Ruiz María del Carmen

Firma: 

Tutora: Dra. Mazzoni Cecilia

Firma:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a nuestra tutora, Lic. Cecilia Mazzoni, por su acompañamiento en cada instancia del proceso, posibilitando un aprendizaje significativo a partir de los saberes, aportes y correcciones compartidas en la construcción de la tesina.

A la institución educativa y sus directivos por ser el escenario y parte esencial de la presente investigación.

A cada uno de los docentes que participaron, por su compromiso y predisposición brindando su tiempo y compartiendo sus experiencias y aprendizajes.

A nuestras familias por el amor, apoyo y motivación de cada día.

Por último, al equipo de compañeras y colegas por el esfuerzo realizado durante este tiempo y el camino realizado, por haber transitado el mismo con paciencia y dedicación compartiendo los aprendizajes en el transcurso de la cátedra.

RESUMEN

El principal objetivo de este escrito apunta a explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina. Para llevar a cabo dicha investigación, por medio de un enfoque metodológico cualitativo con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes del nivel primario de una escuela de gestión pública. Una vez efectuada la recolección de datos, se procedió al análisis cualitativo de la información, del cual se obtuvieron los principales resultados. En cuanto a los recursos digitales empleados por los docentes para el desarrollo de sus prácticas, el celular fue el mencionado en mayor medida y resultó de utilidad para dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos y poder mantener una comunicación fluida con algunas familias. Por otra parte, la mayoría expresó que no contaban con las competencias digitales adecuadas para el ejercicio de sus prácticas, por lo cual, por medio de la interacción con sus colegas y la participación de los directivos, quienes acompañaron de forma constante, pudieron adquirir las habilidades básicas para dar soporte a la educación de los niños. El principal aporte de esta investigación, reside en poner de manifiesto la importancia que cobraron los entornos virtuales dentro de las prácticas docentes, haciendo posible la ejecución y adquisición de los aprendizajes durante el aislamiento por la emergencia sanitaria del año 2020.

PALABRAS CLAVES: práctica docente, entornos virtuales, pandemia COVID-19, Tics, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	p.3
2. Marco teórico	p.7
2.1. Una mirada a la práctica docente	p.7
2.2. Aprendizajes en entornos virtuales	p.12
2.3. Educación primaria en tiempo de pandemia	p.18
3. Metodología:	p.22
3.1. Objetivo general y específicos	p.22
3.2. Enfoque metodológico:	p.22
3.3. Diseño y alcance de la investigación	p.23
3.4. Participantes	p.23
3.5. Instrumentos de recolección de datos	p.24
3.6. Procedimientos de recolección de datos	p.24
3.7. Análisis de datos	p.24
4. Resultados	p.27
4.1. Usos de Tics	p.27
4.2. Competencias digitales	p.29
4.3. Vínculos a través de entornos virtuales de aprendizaje ...	p.31
4.4. Valoraciones de los entornos virtuales de aprendizaje	p.33
5. Conclusiones	p.37
6. Referencias	p.41
7. Anexos	p.45

1. INTRODUCCIÓN

Los entornos virtuales se han establecido como un medio primordial durante la pandemia de COVID-19 en el año 2020. Los mismos se utilizaron como los principales espacios de enseñanza y aprendizaje que buscaron garantizar la continuidad escolar de los estudiantes. Es por esta razón que la presente investigación busca explorar la práctica docente contemplando el particular escenario en el que tuvo lugar durante el año transcurrido en el aislamiento social obligatorio.

Durante los últimos años, se han abordado diversas investigaciones en torno a la práctica docente en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), obteniendo mayor interés su estudio en consecuencia al aislamiento obligatorio debido a la emergencia sanitaria del covid-19. Estas investigaciones se han centrado en analizar y explorar la interacción de la práctica docente en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es el estudio de Mato y Álvarez (2019) que ha utilizado metodología cualitativa mediante la realización de sesiones de observación de aula y entrevistas a docentes y alumnado para analizar la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de los Materiales Didácticos Digitales (MDD) en las aulas de Educación Primaria, el mismo concluyó que existen cambios en las metodologías docentes, en la organización del trabajo en el aula y a la adopción de nuevos roles y perfiles por parte de los agentes escolares.

Otra investigación en esta línea es la de Nuñez et al. (2019) quienes, mediante entrevistas abiertas a docentes de educación universitaria, en un estudio cualitativo con enfoque etnometodológico reconocen la importancia de la implementación de TIC en todos los campos de acción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que en su investigación Borgobello et al. (2019), analizaron la narrativa de diez docentes universitarios al iniciarse en diseños pedagógicos con uso de entornos virtuales y concluyeron en el lento e incipiente proceso de virtualización de la universidad, y en el desarrollo de experiencias de las mismas, la falta de experiencias o aquellas obstaculizadas con anterioridad, la motivación acerca de incorporar la innovación como

herramienta didáctica, como así también, las dificultades técnicas en su implementación. Por otra parte, Ruíz Méndez (2016) efectuó una investigación empírica cualitativa con enfoque etnográfico, en la que participaron cinco docentes y cinco coordinadores de la ciudad de México, por medio de la entrevista semiestructurada registró que los cambios que los docentes han experimentado en el paso de la educación presencial a la no presencial ha favorecido el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y la búsqueda de la actualización disciplinar.

En lo que respecta a investigaciones sobre el estudio de las prácticas docentes durante la pandemia, podemos mencionar el realizado por Flores (2020), quien por medio de un enfoque cualitativo, empleando las técnicas de la observación participante, entrevista y análisis documental, concluyó que los actores institucionales se enfrentaron a un proceso nuevo de gestión, enseñanza, y aprendizaje a través de la virtualidad, este proceso generó aprendizajes en la práctica misma de los directivos, docentes y estudiantes, quienes aprendieron en el proceso de ejecución de clases a través del aprendizaje autónomo y cooperativo. En este mismo orden de ideas, Morales (2020) en su tesis, mediante la utilización de entrevistas estructuradas a diversos agentes escolares basándose en un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y descriptivo evidencio falta de comunicación entre docentes y estudiantes, discrepancia en cuanto a la enseñanza de los contenidos prácticos, cambio importante con esta metodología, considerando la capacitación docente como un aspecto fundamental.

A partir de estos antecedentes, podemos mencionar que la mayoría de las investigaciones presentadas, han sido realizadas antes de la emergencia sanitaria mundial del COVID-19 en el año 2020, siendo escasa la investigación empírica en torno a la misma. Teniendo en cuenta este aspecto, consideramos oportuno proponer un trabajo investigativo en torno a las prácticas docentes durante la pandemia. En Argentina, como en muchos otros países, esta compleja práctica tuvo lugar a través de los entornos virtuales, los cuales permitieron garantizar la continuidad de la escolaridad de los alumnos y alumnas. La

presente investigación se desarrolla en el marco institucional de una escuela pública de nivel primario de la ciudad de Salta contemplando los cambios efectuados en la tarea docente a partir del uso de las TICs. Si bien las anteriores investigaciones mencionadas contemplan el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación consideramos pertinente aproximarnos a la descripción de sus usos e implicancias en la práctica docente durante la pandemia, para así contribuir al análisis del desarrollo de la tarea docente en torno a las mismas.

En función de lo expuesto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿cómo se desarrollaron las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020 durante la pandemia en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina?

Los entornos virtuales han cobrado gran implicancia en las prácticas docentes a raíz de la emergencia sanitaria del covid-19, por lo cual se originó un gran impacto en la tarea docente convirtiéndose en un aspecto relevante dentro del complejo entramado de la misma durante el año 2020. En relación a esto, resulta oportuno el estudio acerca de las maneras en que se llevaron a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y la irrupción de las Tics en la dinámica escolar de los docentes y estudiantes de dicha institución.

La mirada psicopedagógica de las prácticas docentes, implica contemplar la multidimensionalidad en las que tiene lugar dicha tarea, comprendiendo la diversidad de aspectos que intervienen e influyen en la misma.

En función de lo explicitado en los párrafos precedentes, es que situamos como objetivo principal de la presente investigación explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en describir las TICs utilizadas por los docentes en sus prácticas en entornos virtuales durante la pandemia; identificar las competencias digitales de los docentes para la implementación de sus prácticas en entornos virtuales; conocer

el vínculo que los docentes establecieron con los alumnos; indagar acerca de las ventajas y dificultades identificadas por los docentes en relación a sus prácticas en entornos virtuales durante el año 2020.

La estructura que se mantuvo en este escrito está constituida por tres capítulos Marco Teórico, Metodología, Resultados, culminando con un apartado final denominado Conclusiones. Dentro del primer capítulo mencionado se desarrollan tres categorías conceptuales, práctica docente, aprendizajes en entornos virtuales y educación primaria en pandemia. En el capítulo referido a la Metodología se establecen los objetivos generales y específicos que dan lugar a esta investigación; el enfoque empleado; el diseño de investigación; el alcance, presentando a su vez la institución que resultó como escenario empírico y a los participantes. También se expone el instrumento de recolección de datos empleado y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas desarrollado siguiendo las categorías de análisis propuestas. Para culminar el escrito se plasman las conclusiones intentando resaltar los aportes realizados tanto a la práctica docente como a la psicopedagogía y disciplinas afines.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Una mirada hacia la práctica docente

La práctica docente está ligada a un entramado inmenso de relaciones y actividades. Esta mirada compleja hacia la misma permite considerar los múltiples escenarios que traspasan tanto la vida personal y social de los aprendientes como también de los demás actores sociales involucrados, a su vez, determinados por un tiempo y contexto particular. Es así, que a partir de los escritos de Achilli (2008), Edelstein & Coria (1995) y Fierro et al. (1999) podremos contemplar una mirada hacia la complejidad de la práctica docente.

En principio Achilli (2008) plantea claramente la importancia de diferenciar los términos práctica pedagógica y práctica docente. Para la autora esta última define principalmente “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas.” (Achilli, 2008, p. 23). Si bien su definición encuentra su significación principalmente en la práctica pedagógica, su implicancia va mucho más allá de la misma, involucrando múltiples actividades y relaciones que traspasan su quehacer y tienen repercusión en la vida personal y social de los sujetos involucrados. Por otro lado, identifica la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula, donde se pone de manifiesto la relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender.

Por ello nuestro interés en esta investigación es el conocimiento de las condiciones socio-históricas e institucionales que permitan contextualizar esta práctica desde los saberes del docente.

Por su parte, Edelstein y Coria (1995) contemplan algunos signos que logran definir tanto a esta práctica como otras prácticas sociales, como altamente compleja. Uno de ellos refiere a que su desarrollo tiene lugar en escenarios singulares, los cuales se encuentran penetrados por el contexto. Contexto en el que se articulan demandas sociales, políticas, deseos individuales, cuestiones

relativas al saber, vínculos con la institución, trayectorias profesionales de los docentes, historias de los alumnos y un sinfín de cuestiones presentes en las relaciones dentro y fuera del espacio áulico. Otro signo, es la multiplicidad de dimensiones que se entrelazan en ella tales como la dimensión personal, interpersonal, institucional, social, entre otras que desarrollan con mayor profundidad Fierro et al. (1999). Además, se ensambla al anterior, la simultaneidad en las que las mismas operan en las prácticas docentes. Por último, postulan a los valores como otro signo presente, los cuales demandan a los docentes decisiones éticas y políticas, las cuales ineludiblemente enlazan particularidades subjetivas y objetivas.

Todos estos signos dan cuenta de la complejidad de la práctica docente y suscriben las variadas y múltiples posibilidades para el ejercicio profesional de los docentes, y a la vez, las situaciones de tensiones y contradicciones que se generan. En ese marco, el docente desarrolla su trabajo y toma decisiones sólo comprensibles desde una mirada pluridimensional que incluye lo político, lo ético, lo social, lo institucional, lo pedagógico e incluso lo sanitario, entre otras dimensiones.

Respecto a la conceptualización de práctica docente Fierro et al. (1999) expresan que la misma no se reduce únicamente a una concepción técnica de quien sólo se encargaría de implementar estrategias de enseñanza en un salón de clases. Las autoras intentan profundizar en su concepto asumiendo que su trabajo se trata del encuentro entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares. En este sentido, designan al docente la función de mediador en la interacción entre un proyecto político educativo y sus destinatarios. Afirman que el docente como agente social asume una tarea compleja en su quehacer profesional, el cual se encuentra en una permanente encrucijada de vínculos de diversas índoles. Por un lado, como trabajador del Estado, asumiendo funciones administrativas y organizativas propias del sistema educativo; y por otro, condiciones culturales, sociales, económicas, familiares de sus alumnos. Al igual que estas autoras “entendemos a la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y

las acciones de los agentes implicados en el proceso.” (Fierro et al., 1999, p. 21) sumado a los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos en torno a la función del maestro según cada jurisdicción.

Teniendo en cuenta la complejidad de saberes y haceres que se incluyen bajo el concepto de prácticas docentes, muchos autores han señalado diversos aspectos o características que intentan dar cuenta de esa complejidad.

Diker y Terigi (2008) han identificado los principales rasgos compartidos que permiten señalar, sin intención de realizar un inventario, las características de la actividad docente. Mencionaremos algunas de ellas:

- La multiplicidad de tareas que supone el rol docente;
- la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse;
- la complejidad del acto pedagógico;
- la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente;
- la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente (Diker y Terigi, 2008, p. 96).

Si bien la docencia se desarrolla en determinadas condiciones socio-históricas es elemental la mirada individual y personal a partir de la cual el docente lleva a cabo su tarea, lo que nos permite aludir a las decisiones que tienen relevancia en su función y son reflejo de las medidas, el modo y condiciones en las que se despliega su labor docente.

Nos referiremos brevemente a las características mencionadas en los párrafos precedentes ya que consideramos son relevantes para esta investigación.

La multiplicidad de tareas que supone el rol docente: si bien la definición del docente está asociada principalmente a la tarea de enseñar, cabe mencionar que diversos autores, entre ellos Rockwell y Marucco (como se cita en Diker y Terigi, 2008) coinciden en que son muchas las tareas que realizan los docentes y que la misma no se reduce sólo a enseñar. Entre algunas de ellas podemos mencionar el manejo de legajos y documentación institucional, el orden y acondicionamiento de las aulas, el manejo económico durante el cobro de cuotas, rifas y planificación de salidas escolares, el suministro de desayunos o meriendas, las reuniones con los padres, etc. Además, de tareas diarias tales como corregir, revisar cuadernos, tomar asistencia, solicitar documentación, cuidar los recreos escolares, preparar actos, carteleras, completar libretas, realizar informes, planillas y actas. Este sinfín de actividades nos evita limitar el quehacer docente simplemente al acto pedagógico de enseñar y considerar las mismas en la situación tan excepcional que buscamos explorar y describir en el presente estudio.

La variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse: retomando lo expuesto por Edelstein y Coria (1995) reafirmamos que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por el contexto. Las escuelas son diversas según su contexto, Diker y Terigi (2008) lo distinguen en cuanto a su relación con el Estado, de gestión pública o privada; en cuanto a su ubicación territorial puede ser rural, urbana, urbana-marginal, hospitalaria, en contexto de encierro, entre muchas otras; en cuanto a las características específicas de la población que atienden; según su organización (extensión y organización de la jornada de trabajo; agrupación de los alumnos, etc.) y también por sus historias. A esta distinción agregamos que el contexto puede variar en cuanto a las condiciones culturales, sociales, sanitarias como lo acontecido con la aparición de la enfermedad del COVID-19 y situaciones imprevistas que interfieren en la sociedad.

La complejidad del acto pedagógico: Edelstein y Coria (1995) insisten en mostrar la multiplicidad de dimensiones que atraviesa el quehacer docente considerando las incalculables variables que tienen lugar y la simultaneidad con que las mismas inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de ellas antes mencionadas son la sociedad y sus características, el sistema escolar, los programas de enseñanza, el espacio, la formación docente, la institución escolar, la comunidad, entre muchos otros.

La indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente: esta característica alude a que la práctica docente se desenvuelve en constantes situaciones de indeterminación, lo cual representa un desafío para los docentes y conduce indiscutiblemente su accionar al desarrollo de la capacidad de adaptarse, ser flexibles, creativos y reinventarse ante un mundo imprevisible, cambiante y complejo. “Estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción” (Diker y Terigi, 2008, p. 99). Los autores tienden hacia una práctica reflexiva que permita construir nuevas concepciones tanto de la práctica como de la formación docente.

La implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente: resulta necesario contemplar que la tarea docente guarda estrecha relación con valores, es decir, que en su quehacer profesional los docentes involucran aspectos morales y éticos que provocan consecuencias de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la interacción y la dinámica escolar. Estos valores pueden ser percibidos o no por los alumnos, al igual que sus repercusiones. Así lo sostienen Edelstein y Coria (1995) insistiendo en que la tarea docente es una práctica en relación con valores. Conforme a lo expuesto, Fenstermacher (1989) introdujo la noción de “buena enseñanza”, con la cual resalta que “buena” no hace alusión a una enseñanza exitosa sino más bien que se refiere a la fuerza moral y epistemológica de la palabra. Es a partir de estos esquemas de acción que el docente toma decisiones ante las urgencias y/o los imprevistos de la enseñanza.

Teniendo en cuenta los quehaceres del docente, las dimensiones de su práctica y las circunstancias particulares que desde el año 2020 atravesamos con la pandemia del COVID-19, donde todas las dimensiones en las que se desarrolla el ser humano se vieron afectadas hipotetizamos que la práctica docente, en su multidimensionalidad, también ha sufrido un gran impacto provocando diversas y distintas respuestas ante la emergencia sanitaria ocurrida a nivel mundial.

A raíz de esto se vuelve relevante abordar la gran implicación de los entornos virtuales como principal medio para continuar en el ejercicio de las prácticas pedagógicas y profesionales del docente. Espacios que han tenido diversas repercusiones en relación a un sinnúmero de aspectos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje.

2.2. Aprendizajes en entornos virtuales

Es notorio que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ha venido a revolucionar el mundo y la forma en la que vivimos. Carneiro (2021) sostiene que las TICs son “la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo” (p. 15). En esta sociedad de la información en la que estamos inmersos, las tecnologías nos cambian, tal como lo plantea Lion (2006) y nosotros lo vamos haciendo a través del uso y la aplicación que le vamos otorgando. Es así que lo digital irrumpe en la forma en la que vivimos y nos desenvolvemos, en nuestras acciones cotidianas como el trabajo, estudio, comunicación, ocio, etc. y las mismas van contribuyendo a su transformación.

En este nuevo contexto social, económico y cultural que actualmente atravesamos a nivel mundial, en que la tecnología juega un rol importante, tal como plantea Carneiro (2021) en la que se desprenden diversas oportunidades, las escuelas no pueden desconocer tal realidad, ya que desde hace muchos años vienen siendo las encargadas de la “gestión del conocimiento” y se ven atravesadas por la demanda de desarrollar y emplear la utilización de la digitalización como un recurso de enseñanza- aprendizaje. Es así que la

tecnología en el área escolar debe ser vista como lo plantea Lion (2006) “como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento que permiten trascender su uso como herramientas exclusivamente y comprender que existe una relación de mutua implicación cuando se introducen las tecnologías en el aula”. (p. 86). Entonces será importante, que por medio de la innovación, la escuela pueda desprenderse de ese papel de la portadora del saber hegemónico, y pase a ser la mediadora de saberes a través de herramientas digitales como un puente que garantice una educación de calidad a sus estudiantes.

Como mencionamos anteriormente la evolución de las tecnologías en todas sus extensiones ha permeado el ámbito educativo en todos sus niveles, generando transformaciones en las prácticas pedagógicas y planteando nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, modificando y llevando los modelos pedagógicos tradicionales a nuevos momentos, pero sobre todo contribuyendo a nuevas metodologías de los aprendizajes. Como expresa Lion (2006) “las tecnologías pueden incorporarse pensando en los contenidos, en los procesos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en las características de las herramientas y su vinculación con el conocimiento”. (p. 86). Frente a esos cambios en las nuevas formas de enseñar, la tecnología tal como lo afirma Salinas (2011) ubica a “la escuela frente a la demanda de desarrollar en sus alumnos la alfabetización digital necesaria para la utilización competente de las herramientas tecnológicas” (p. 1) pero para que esto suceda será importante la implementación de los entornos virtuales de aprendizaje.

Siguiendo esta línea, Salinas (2011) plantea que “los entornos virtuales de aprendizajes hacen referencia a aquellos espacios educativos alojados en la web conformados por un conjunto de herramientas que posibilitan la interacción didáctica” (p. 1). En concordancia con esta afirmación podemos decir que un entorno virtual de aprendizaje (EVA) posee cuatro características básicas:

- Es un ambiente electrónico, no material en el sentido físico, creado y construido por tecnologías digitales.

- Está hospedado en la red y se puede tener acceso remoto a sus contenidos a través de algún tipo de dispositivo con conexión a internet.
- Las aplicaciones o programas informáticos que lo conforman sirven de soporte para las actividades formativas de docentes y alumnos.
- La relación didáctica no se produce en ellos “cara a cara” (como en la enseñanza presencial), sino mediada por tecnologías digitales. Por ello los EVA permiten el desarrollo de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo.

Los EVA poseen dos dimensiones: una tecnológica y otra educativa que como menciona Salinas (2011) se interrelacionan y potencian entre sí. La primera dimensión hace referencia a las herramientas informáticas que conforman estos espacios las cuales sirven de soporte para el desarrollo de propuestas educativas; mientras que la dimensión educativa está representada por los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en su interior, basado principalmente por la interacción de docentes y alumnos. Facilitan el aprendizaje, tratando de imitar y hasta mejorar la realidad de un entorno de aprendizaje, como el de las aulas a través del empleo de las TICs como herramienta principal. Aunque es importante señalar que:

el potencial de las TIC para transformar las prácticas educativas y su impacto sobre lo que se hace y se dice en las aulas, y sobre quién, cuándo, cómo, con quién y para qué se hace o se dice, depende en último extremo tanto de las posibilidades y limitaciones de las tecnologías utilizadas como de los usos efectivos que hagan de ellas los participantes. (Bustos y Coll, 2010, p. 167).

Será importante el uso que el docente le dará a este recurso, cómo lo emplea, con qué finalidad y hacia quién irá dirigido. Citando a Coll et al. (2007) "los usos que los participantes hagan efectivamente de las TICs dependen en buena medida de la naturaleza y características del equipamiento y de los recursos tecnológicos puestos a su disposición" (p. 380). No solo alcanzará con el uso que se les otorgue, para que las prácticas didácticas ocurran de manera efectiva será necesario un óptimo equipamiento, es decir una computadora o un dispositivo móvil conectado a una buena red de internet en el cual tanto docentes como alumnos puedan permanecer conectados en el lapso de una actividad, para la presencialidad, para la planificación y desarrollo de una clase, presentación de un material o recurso digital, etc., con el fin de hacer más eficientes y productivos los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando los recursos y posibilidades que ofrecen estas tecnologías. A medida que se subsanen las carencias de equipamiento y de infraestructuras y se incrementen los recursos de formación y apoyo, tanto el profesorado como el alumnado irán incorporando progresivamente las TICs a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Entre los beneficios que le otorgan los entornos virtuales a la educación podemos encontrar, siguiendo la línea de Coll (2010) herramientas de comunicación y de búsqueda, acceso, procesamiento y difusión de la información cuyo conocimiento y dominio es absolutamente necesario en la sociedad actual; es decir, si se contemplan como contenidos curriculares, como objeto de enseñanza y aprendizaje, la valoración es relativamente positiva y las perspectivas de futuro optimistas.

Por su parte, Salinas (2011) plantea que la adopción de la docencia virtual encuentra su justificación en razones específicamente educativas, pero también se encuentra promovida por fenómenos socioculturales que exceden el ámbito formativo, aunque poseen repercusiones muy significativas sobre el mismo. Desde este punto de vista, podrían considerarse tres razones que alientan el uso de entornos virtuales de formación:

1. Para adaptar la enseñanza al contexto socio-cultural contemporáneo, la Sociedad de la Información, y al perfil de sus destinatarios, los nativos digitales.
2. Para contribuir a la alfabetización digital, indispensable para el acceso a la cultura del siglo XXI.
3. Para promover la innovación curricular

Son muchos los objetivos que se les da a este recurso en las prácticas educativas, como mencionamos anteriormente, en cierto punto vienen a facilitar los aprendizajes en estos nuevos contextos. Uno de esos sería alcanzar los contenidos con mayor velocidad, de una forma menos compleja y de diferente sistematización, como así también como estrategia mediadora entre los docentes y los alumnos, en el cual estos últimos puedan alcanzar el conocimiento. Lo que persigue mediante su incorporación a la educación escolar como menciona Coll (2010) es aprovechar la potencialidad de estas tecnologías para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar. No se trata ya de utilizar las TICs para hacer lo mismo, con mayor rapidez y comodidad o incluso con mayor eficacia, sino para hacer cosas diferentes, para poner en marcha procesos de aprendizaje y de enseñanza que no serían posibles en ausencia de las TICs.

Uno de los objetivos más claro tiene que ver con el alumnado, la autora Salinas (2011) plantea que un gran valor añadido que aportan los ambientes virtuales en el terreno educativo, consiste en su potencialidad para convertirse en escenario de propuestas didácticas que enfatiza el protagonismo del alumno en la apropiación del conocimiento. Es así que, los entornos virtuales ofrecen múltiples oportunidades para sustentar un modelo didáctico centrado en el alumno, ya que las herramientas tecnológicas que los componen, junto con las estrategias de aprendizaje que pueden proponerse a partir de ellas, exigen que el estudiante adopte un rol activo e interactivo en su proceso de formación (por ejemplo, las discusiones, debates o análisis de casos en foros de las plataformas; la elaboración de proyectos grupales a través de wikis y redes sociales; la confección de diarios de aprendizaje en blogs; la formulación de

informes de investigación en formato multimedia en el soporte de blogs o wikis, etc.).

La didáctica en un entorno virtual de aprendizaje es una práctica diferente de las que se llevan a cabo dentro de un espacio áulico, pero no debemos pensar que todo será desconocido, algunas explicaciones y estrategias que han sido útiles en el espacio presencial lo seguirán siendo con la correspondiente adaptación de los entornos virtuales, esto será así porque la estrategia pedagógica que se adopta en los EVA supone atender a las necesidades de los estudiantes de saber en qué consiste el proceso de aprendizaje en línea y de qué manera participarán de él.

Es importante entender que enseñar en estos nuevos ámbitos no solo implica introducir un aparato tecnológico a la clase, sino más bien como menciona Casablanca (2017) constituye un punto de partida desde el cual integrar el uso del mismo en un diseño didáctico relevante; lo que se pretende es ampliar el horizonte de lo ya establecido tradicionalmente y sobre todo desnaturalizar el concepto de los EVA para que pueda tornarse como algo natural al hecho educativo. Por lo cual, es menester poder incorporar los conceptos propios de la enseñanza: el aprendizaje y el conocimiento.

Para que el uso correcto y efectivo de las TICs se logre en el ámbito educativo, hay que poner el foco en el desarrollo de las competencias digitales en los docentes, para así poder generar una adecuada utilización de las herramientas tecnológicas en las prácticas pedagógicas cotidianas, las cuales irán de la mano con las competencias didácticas y las metodológicas para lograr la integración de uso como respuesta a la exigencia de la educación actual.

Teniendo en cuenta lo planteado en el párrafo anterior, en la educación una competencia digital está ligada al dominio de conocimientos y habilidades que posee el docente, los cuales van a permitir el uso eficaz de las TICs como apoyo, tanto para su formación, como para sus prácticas pedagógicas. Estos tal como lo plantea Morales Arce (2013) facilitan el aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de los recursos tecnológicos, por medio de

estrategias que promuevan el uso de innovadoras herramientas digitales con fines educativos. Las mismas permiten, nuevas oportunidades innovadoras, estrategias y retos educativos.

Siguiendo la línea de Morales Arce (2013) en este nuevo contexto social actual que atravesamos, en el ámbito educativo se apuesta todo al docente, ya que es tomado como el nuevo protagonista de la acción pedagógica, gracias a su esfuerzo y dedicación que pone en potenciar e implementar el buen funcionamiento de las aulas digitales, porque no hay que olvidar que estos siguen siendo la pieza fundamental en la diada enseñanza-aprendizaje. En cuanto al aprovechamiento que los mismos le otorgan a estos, es necesario como menciona Barriga (2021) una transformación de sus creencias y prácticas pedagógicas. Por lo que, además del buen manejo de las TICs, deben poder visualizar estas como oportunidades enriquecedoras que le permitan aprender a enseñar significativamente. Para esto, es necesario la formación didáctica, la enseñanza de metodologías efectivas que los docentes puedan reproducir sin dificultad alguna y que les sirvan verdaderamente como apoyo a su práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y los grandes cambios sociales y culturales en los últimos años, las prácticas docentes se fueron modificando, sobre todo por lo devenido de la pandemia provocada por el virus SarS-Covid19, dando como resultado que la educación en el año 2020 haya tenido que “reinventarse” para dar respuestas, buscando nuevas alternativas, estrategias, y formas de comunicación, siendo la tecnología el recurso y medio facilitador para lograr esto.

2.3. Educación primaria en tiempos de pandemia

La pandemia del Covid-19, en todo el mundo, llevó a sus distintos gobernantes a tomar medidas restrictivas de las diversas libertades individuales y sociales. La sociedad se vió afectada por esta emergencia sanitaria a nivel mundial, la cual generó conmoción, incertidumbre y miedos; obligando a confinar en sus hogares a millones de personas, convulsionando al conjunto de las

relaciones sociales y conmocionando a la totalidad de los actores de instituciones y sus organizaciones, quienes tuvieron que reinventarse, encontrar nuevos modelos, metodologías y buscar nuevas estrategias, que permitan darle continuidad a sus actividades de manera productiva (Lizondo et al., 2021).

Esta situación generó en la sociedad una reeducación, usando a la tecnología como el principal elemento para continuar con sus actividades; ya que a través de la virtualidad el hombre logró solventar ciertas actividades de los diversos ámbitos de su vida diaria, a nivel educativo, laboral, creativo y comunicacional. Según, Lizondo et al. (2021) este confinamiento prolongado tuvo otros efectos sobre los niños los cuales en muchos casos manifestaron retrasos leves y significativos en el área motora gruesa y fina. Por otra parte, se produjo una sobreexposición a los dispositivos electrónicos lo que evidenció menor desarrollo cognitivo y del lenguaje, incremento de demostraciones de agresividad, desórdenes en el horario, trastornos del sueño, fracaso escolar, conflictos familiares, entre otros.

Gran parte de las investigaciones realizadas en las problemáticas de la pandemia se enfocan en las desigualdades generadas en el sistema educativo tras una educación presencial a una enseñanza virtual, afectando en mayor medida a las poblaciones rurales ya que no todos cuentan con los recursos tecnológicos e internet. Se puede decir que, por esto, la educación en zonas marginadas y rurales ha sido desatendida por parte de las autoridades. Impidiendo que miles de niños, niñas y adolescentes puedan continuar con sus estudios y produciendo en los mismos un gran retraso de conocimientos a comparación de sus pares a la hora que reabran las escuelas (Anderete Schwal, 2020).

En Argentina, menciona Álvarez et al. (2020) que se realizó una investigación de la segregación que existe en el país, haciendo énfasis en el ámbito escolar (donde los estratos sociales se concentran en instituciones distintas) marcando la situación sanitaria mundial e inesperada del año 2020 y cómo esto afectó en gran medida la segmentación educativa ya existente. En dicha investigación se remarca la importancia que se debía dar a la currícula

educativa, la urgencia del devenir y el planeamiento de las acciones. Se generaron debates y discusiones respecto de la mejor forma de dar continuidad al ciclo educativo, considerando el nivel de desarrollo de los sistemas de enseñanza por computadoras en el país, las necesidades de cada sector social, incluyendo la implementación de acciones y uso de recursos para darles respuestas. Uno de los aspectos más relevantes de dichas investigaciones fue la respuesta individual de los docentes ante la crisis y los diversos cambios que tuvieron las prioridades educativas teniendo en cuenta el nivel social.

Esta pandemia llevó a la observación del sistema educativo, en cuanto a infraestructuras, organizaciones dentro del aula, de contenidos, anotaciones de logros, formas de trabajos de docentes, entre otros. Llevando a diversos cambios en el sistema educativo como: la participación de padres y alumnos en trabajos creativos, redacciones autónomas, autoevaluaciones, escrituras más personales, habilitación de expresiones de emociones y afectos. De una u otra forma la pandemia nos permitió observar posiciones y revisar certezas (Dussel, 2021).

El COVID 19 está marcando un antes y un después en los países a nivel mundial y a partir de ese referente se debe pensar en un sistema educativo que sepa responder a una realidad cambiante, en donde los docentes sean los facilitadores del aprendizaje, es decir que, las prácticas docentes deben diseñarse a partir del contexto demandante. Teniendo en cuenta que a nivel mundial se han tomado diversas medidas en cuanto a la inclusión de los EVA en los espacios educativos es necesario mencionar que:

“Resulta importante que los estudiantes adquieran conocimientos, para dar cumplimiento a los planes y programas; pero es sensato y obligatorio que estos se adecuen a unos contenidos mínimos de aprendizaje, con el objeto de reducir otro problema más grave que es el estrés infantil o adolescente que podría traer como consecuencia el abandono escolar. La adecuación a los programas por parte de los

docentes también se realiza para no afectar el desarrollo emocional de los jóvenes desde la inclusión. La exclusión educativa no significa solamente "niños no escolarizados", sino que reviste muchas formas y manifestaciones." (Carmona y Morales, 2021, p. 61).

Es así que podemos evidenciar que la pandemia, impulsó la necesidad de un cambio de paradigmas con respecto a la enseñanza-aprendizaje; exigiendo la adaptación de la misma al ritmo de vida actual, donde los entornos virtuales tuvieron trascendental relevancia y repercusión.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos

General: Explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina.

Específicos:

- 1) Describir las TICs utilizadas por los docentes en sus prácticas en entornos virtuales durante la pandemia.
- 2) Identificar las competencias digitales de los docentes para la implementación de sus prácticas en entornos virtuales.
- 3) Conocer el vínculo que los docentes establecieron con los alumnos mediante los entornos virtuales durante la pandemia.
- 4) Indagar acerca de las ventajas y dificultades identificadas por los docentes en relación a sus prácticas en entornos virtuales durante la pandemia.

3.2 Enfoque metodológico

En esta investigación escogimos un enfoque metodológico cualitativo que nos permite un abordaje con mayor profundidad, a partir del análisis de los datos desde una perspectiva interpretativa centrada primordialmente en el entendimiento del objeto de estudio. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), las investigaciones cualitativas se caracterizan por presentar y analizar datos textuales desde una perspectiva naturalista e interpretativa centrada en el entendimiento del objeto de investigación. Además, buscan describir profundamente los datos, siendo muy importante la contextualización de sus entornos naturales analizados en pequeñas unidades. A partir de este enfoque las investigaciones pretenden caracterizar y describir las experiencias únicas de personas, situaciones, eventos, interacciones, etc.

3.3. Diseño y alcance

En relación al diseño de la presente investigación escogimos el tipo no experimental, en el cual priorizamos el análisis de los fenómenos tal cual acontecen (Hernández Sampieri et al., 2006). Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por observar los fenómenos desde sus entornos naturales, el investigador no genera intencionalmente ninguna situación. Se dedica únicamente a observar, describir y analizar situaciones ya existentes.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal (Hernández Sampieri et al., 2006), donde la recolección de datos fue realizada en un determinado tiempo describiendo las diversas variables, su interacción e incidencia con los actores involucrados en un momento único y particular, logrando así un recorte de la realidad.

El alcance de la investigación es descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2006), ya que no pretendemos explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de las personas, situaciones, contextos y fenómenos, etc. Buscamos conocer e indagar la incidencia de las variables planteadas en una población. Este estudio es esencialmente descriptivo.

3.4. Participantes

Participaron de este estudio 9 docentes de nivel primario correspondientes al primer ciclo de 1ro a 3er grado, de una escuela de gestión pública ubicada en la ciudad de Salta (Argentina). Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y 55 años. Su formación académica era de nivel terciario.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos utilizamos una entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri et al., 2006) debido a que este tipo de entrevistas nos permitió tener una lista de preguntas guías, flexibles, las cuales fueron

confeccionadas con anticipación. Además, como entrevistadores contamos con la libertad de añadir preguntas adicionales con el fin de otorgar una mejor precisión en las respuestas y una mayor obtención de información. Este tipo de entrevistas cuenta con una guía general de contenido donde el entrevistador tiene la flexibilidad para conducirla.

La entrevista estuvo compuesta por 19 preguntas guías (se adjunta modelo en Anexos), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de las participantes. Las mismas se organizaron a partir de cuatro ejes: los usos de las Tics por parte de los docentes, las competencias digitales de los docentes, el vínculo establecido entre docentes-alumnos-institución a través de los entornos virtuales y las valoraciones de las Tics durante la pandemia de COVID-19 durante el año 2020.

3.6. Procedimiento

El primer contacto lo mantuvimos con la vicedirectora del primer ciclo de la institución para explicar las características de la investigación, solicitar su autorización en la participación del mismo y efectuar el acuerdo institucional. Luego, el contacto con los participantes se realizó presencialmente en la institución de nivel primario. En un primer momento se les explicó la finalidad de dicha actividad y recolección de datos. Antes de proceder a la entrevista propiamente dicha se realizó la firma del consentimiento informado de participación (se adjunta el modelo en los Anexos). La modalidad fue presencial y la duración de cada entrevista fue de 30 minutos aproximadamente. Los recursos utilizados durante la recolección de datos fueron los necesarios para el cumplimiento del protocolo de COVID-19 y el registro/uso consentido de todas las entrevistas mediante una grabadora de audio.

3.7. Análisis de datos

A partir de la obtención de la información recogida por medio de las entrevistas, se ha llevado a cabo un análisis de datos cualitativo (Rodríguez Sabiote, 2003), del cual se han desprendido categorías pertinentes al mismo. El

fin de este apartado es contemplar las decisiones escogidas en torno al proceso de búsqueda y análisis del cuerpo de datos recabado durante la investigación con el propósito centrado en el entendimiento y comprensión de los mismos.

En un primer momento se realizó la separación de la información según las unidades de contenido, con la intención de manipular los datos textuales obtenidos a través de la desgravación de las entrevistas realizadas. El criterio que optamos para llevar a cabo dicha separación fue del tipo temático, el cual nos permitió diferenciar en ejes principales los datos extraídos según lo expresado por cada participante.

Luego de la segmentación de las principales unidades de contenidos procedimos a la distinción y clasificación de categorías que nos permitieron realizar un recorte más específico. El tipo de categorización que utilizamos es deductivo ya que el mismo fue definido a partir de las variables/constructos planteados con anterioridad en el marco teórico de la investigación.

En la tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías definidas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
USOS DE TICs	Recursos tecnológicos empleados
	Usos en la práctica docente
COMPETENCIAS DIGITALES	Capacitaciones en TICs
	Nociones adquiridas
VÍNCULOS A TRAVÉS DE ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Vínculos con los alumnos/as
	Vínculos con las familias
VALORACIONES DE LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	Ventajas de los EVA
	Dificultades/Desventajas de los EVA
	Comunicación y planificación con la institución

4. RESULTADOS

A partir de la clasificación de los datos en las categorías y subcategorías, se realizó un proceso de ordenamiento y agrupamiento, para así poder articular la información obtenida de los participantes con lo desarrollado anteriormente en el marco teórico, para de esta forma establecer puntos de similitudes y diferencias entre los mismos. En este capítulo se exponen los resultados en diferentes apartados correspondientes a las cuatro categorías de análisis construidas.

4.1. Usos de TICs

En relación con el primer objetivo de la investigación, describir las TICs utilizadas en las prácticas docentes mediante entornos virtuales durante la pandemia, el siguiente apartado despliega dos subcategorías. La primera de ellas vinculada a los recursos tecnológicos empleados por los docentes, donde la totalidad de los participantes manifestó que el principal y fundamental recurso tecnológico empleado en sus prácticas docentes durante el año 2020, en el transcurso del aislamiento obligatorio, fue el teléfono celular.

Además, algunos participantes exponen que otro recurso tecnológico que han empleado en sus prácticas docentes de manera esporádica fue la computadora. Uno de ellos lo manifiesta de la siguiente manera: *“solo use el celular y muy poco use la compu...”* (Entrevistado 4).

Todas estas expresiones vinculan a los aparatos tecnológicos como el conjunto de herramientas que posibilitaron la interacción didáctica de la que nos habla Salinas (2011). Mientras que, por otra parte, Coll (2010) da cuenta que, lo que se persigue mediante su incorporación a la educación escolar es aprovechar la potencialidad de estas tecnologías para impulsar nuevas formas de aprender y enseñar. Es decir que, los docentes pudieron darles un uso favorable a estos recursos tecnológicos como ser el celular y la computadora, siendo los medios facilitadores empleados para el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia del año 2020.

En cuanto a la segunda subcategoría, los usos que los participantes le dieron a las TICs, encontramos puntos de coincidencia entre la mayoría, los cuales manifiestan que los han empleado como facilitadores para la comunicación con los alumnos, padres, directivos y demás docentes; como así también como herramienta indispensable para la designación de actividades diarias, encuentros a través de videollamadas, organización y planificación de las clases virtuales. Otra utilidad que se le dio fue el acceso a la información mediante la búsqueda de videos, imágenes, etc.; como así también la creación de videos.

Algunos de ellos expresaron: *“y bueno el celular para estar en comunicación con ellos...”* (Entrevistada 1). *“para llamar, para videollamadas. Si, sobre todo para videollamadas, para fotos, para enviar las tareas. Y bueno la computadora, a veces, pero muy poco para las clases de Meet.”* (Entrevistada 3). *“...el celular para enviar tareas y mandar los videos explicativos... grabar el video, buscar videos para enviar”* (Entrevistada 5). En esta misma línea, otra participante concuerda y agrega *“...también audio o también yo tenía una pizarra, yo me grababa haciendo el ejemplo con mis manos y les explicaba...”* (Entrevistada 8).

Observamos en este apartado que la totalidad de los participantes han usado los recursos tecnológicos como una forma de acercar los contenidos curriculares a sus alumnos, teniendo que buscar nuevas alternativas y recurrir a otras estrategias para implementar en sus clases, entonces podemos decir tal como lo plantea Lion (2006) que las tecnologías nos cambian y nosotros las transformamos en sus usos y aplicaciones. Por esta razón, como habíamos mencionado anteriormente, es importante el uso que el docente le brinda a estos recursos, de qué manera lo emplea y sobre todo la finalidad que le otorga. Como expone Lion (2006) las herramientas tecnológicas pueden incorporarse pensando en los contenidos, en los procesos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en las características de las herramientas y su vinculación con el conocimiento.

En relación a los recursos tecnológicos Coll (2010) alude que los mismos son herramientas de comunicación y de búsqueda, acceso, procesamiento y difusión de la información cuyo conocimiento y dominio es absolutamente necesario en la sociedad actual; podemos descubrir dichas funcionalidades en lo manifestado por los docentes entrevistados.

Esta herramienta que al decir de Coll (2010) es necesaria para la sociedad, cobró mayor influencia durante el año 2020, debido a las condiciones que se generaron durante la transmisión mundial del COVID-19. A partir de variados y múltiples usos los docentes encontraron estos recursos como medio para llevar a cabo su práctica docente atendiendo a la necesidad que el contexto demandaba en relación a los entornos virtuales.

4.2. Competencias digitales

En relación al segundo objetivo propuesto en esta investigación, identificar las competencias digitales de los docentes implementados para sus prácticas en entornos virtuales, abordamos la primera subcategoría que refiere a las capacitaciones en TICs a las cuales los entrevistados han podido acceder.

Ciertos participantes manifestaron no haber recibido una capacitación sobre TICs aludiendo que no contaron con la posibilidad de realizar una de ellas ni recibir las nociones suficientes durante su formación docente. Sin embargo, algunas de ellas consideran haber aprendido en el día a día, de manera autodidacta y/o con la ayuda de personas cercanas a su entorno. Una de ellas manifestó la falta de tiempo y de interés en el uso de las TICs, antes de la pandemia.

Otra parte de los docentes entrevistados afirmó haber recibido capacitación en TICs expresando lo siguiente: *"...era un taller que había brindado el gobierno, el Ministerio de Educación, ahí te mostraban las diferentes aplicaciones que hay para llevar a cabo todo lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje; los juegos; también aplicaciones para armar videos, para editar*

imágenes, fue muy interesante...” (Entrevistada 2). La docente no expresa si la misma tuvo lugar antes o durante la pandemia.

En relación a lo mismo otro participante expresó *“me inscribí en un curso de alfabetización digital, teníamos que trabajar plataformas de juegos, trabajar en un video de PowToon, también nos enseñaron a como bajar y compartir videos de Youtube...”* (Entrevistado 4). Otra docente entrevistada realizó un secretariado en Windows.

En referencia a las capacitaciones en TICs una de ellas agregó que *“... eso te tiene que gustar digamos, nunca pensé que realmente íbamos a llegar a usar eso... lo aprendí, pero me olvidaba, no lo practicaba...”* (Entrevistada 7)

A partir de lo expuesto podemos inferir que no todos los docentes entrevistados contaban con los conocimientos y habilidades en TICs y que el acceso a capacitaciones en TICs no garantizó la aplicación en sus prácticas docentes en entornos virtuales durante el año 2020.

En cuanto a las nociones adquiridas, otra subcategoría analizada, contemplamos las competencias digitales alcanzadas tanto en las capacitaciones realizadas con anterioridad como en el empleo diario durante sus prácticas docentes durante el año 2020.

Entre los dominios y habilidades adquiridas por los docentes tanto antes como durante el aislamiento obligatorio, consecuencia de la pandemia producida por el COVID-19, algunos de ellos expresaron el manejo y uso del celular y la computadora tanto en el encendido y la creación de carpetas en esta última, como la búsqueda y descarga de videos e imágenes, los programas de Word, Excel y PowerPoint, las plataformas digitales de videollamadas tales como Whatsapp, Google Meet y Zoom, el buscador de Google y el sitio web de Youtube.

Una de ellas lo expresó de la siguiente manera: *“hice un curso donde vi Word y Excel... que me ayudó bastante, y también cómo prender una máquina...”* (Entrevistada 9). Otra participante dijo *“al Zoom yo no lo conocía...”*

sabía que era una aplicación para hacer videollamadas, pero no sabía cómo utilizarla...” (Entrevistada 2) agregando que lo que hacía era ver videos y tutoriales de cómo utilizar las plataformas digitales de videollamadas. *“lo que aprendí lo hice con mis compañeras y buscando en Google como se hacía tal cosa...”* (Entrevistada 8) menciona otra participante.

En relación a las competencias digitales Morales Arce (2013) expresa que facilitan el aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de los recursos tecnológicos, por medio de estrategias que promuevan el uso de innovadoras herramientas digitales con fines educativos.

Es así que el total de los docentes entrevistados considera necesario el uso de las TICs y su implementación en las prácticas docentes asumiendo que los mismos fueron útiles e importantes para que los niños aprendan ante la emergencia sanitaria del covid-19 vivida en mayor dimensión durante el 2020.

4.3. Vínculos a través de entornos virtuales de aprendizaje

En cuanto al tercer objetivo que se propuso en la investigación sobre conocer el vínculo que los docentes establecieron con los alumnos mediante los entornos virtuales durante la pandemia y mediante el análisis de los datos aportados por los entrevistados podemos distinguir dos subcategorías, por un lado, el vínculo con los alumnos/as y por el otro el vínculo con la familia.

En lo que respecta al vínculo que se ha establecido con los alumnos/as durante la pandemia del año 2020, los participantes exponen que durante la virtualidad se presentaron dificultades para generar dicho vínculo, debido a varios factores que intervinieron en la fluidez del trato, como ser la falta de recursos, el círculo familiar, el espacio físico, la falta de tiempo, la posibilidad de acceso de cada uno de los alumnos a diversas tecnologías de comunicación, entre otras. Tal como lo expresa una entrevistada: *“Hay casos excepcionales, el papá que pudo, él que tenía una computadora o el que tenía muchos hijos. Porque en la zona en la que estamos son familias numerosas que no cuentan con todos los recursos. Así que había desde el que podía a medias, el que podía*

bien y el que no existía directamente. Así que había vínculos de todo tipo.” (Entrevistada 3).

Por otra parte, los entrevistados concuerdan en la importancia de los contactos que pudieron establecerse, ya que sus alumnos a través de su intervención tenían la única conexión con sus compañeros y algunos podían contar cómo pasaban los días en casa. Sin embargo, sostienen que esto no fue suficiente para generar un vínculo entre ellos como con los docentes, por todo lo nuevo que presentó la virtualidad, puesto que los alumnos por la presencia de los padres en las clases virtuales o por verse en una pantalla se mostraban en ocasiones inhibidos, vergonzosos; cortando así la espontaneidad y la interacción fluida que existe en la presencialidad. Podemos citar algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de este aspecto: *“...yo los sentí muy frío en el aspecto afectivo...”* *“para mí no ha sido fructífero”* (Entrevistada 5). *“...Yo creo que no hubo vínculo como lo hay ahora”* *“... tenemos un contacto con ellos acá, el contacto del cariño.”* (Entrevistada 7); *“...el vínculo no era lo mismo. la parte afectiva faltó mucho...”* *“...ellos solo de verte se alegraban ... faltaba eso de darles un abrazo o juego... eso no se pudo y yo creo que hizo mucha falta en los chicos.”* (Entrevistada 1). Ante esto podemos inferir que los docentes entrevistados coinciden con Achilli (2008) quien destaca la importancia de los aspectos emocionales, cuando se ve la fuerte ligazón emocional que se le atribuye a la relación docente alumno, aquello que significa la continuidad del rol paterno-materno.

En cuanto a los vínculos con la familia, todos los entrevistados concuerdan que el rol de la familia en las instancias del año 2020 fue fundamental, muy importante ya que dependía de ellos que los niños se conectaran a las videollamadas, que resolvieran las actividades, consultaran a los docentes y evacuaran las dudas que tenían para luego explicarles a sus hijos cómo resolver determinadas tareas. Los participantes exponen que para algunas familias fue muy complicado enfrentar el aislamiento impuesto en la pandemia, ya que su rol era de padres, madres, amigos y docentes. Una docente alude en

relación a esto el comentario de un padre: *“seño, aca yo les explico y ellos no me entienden” “seño ya no aguanto, estamos cansados”* (Entrevistada 1).

Estos también destacan que, así como hubo familias que se involucraron en el seguimiento de las clases, interactuando y respondiendo ante las demandas de los docentes para que la enseñanza se lleve a cabo, hubo otro grupo de familias que no lo pudieron hacer debido a diversas dificultades como ser la falta de recursos, dinero, tiempo, organización, etc. Así lo mencionan dos participantes en relación a los padres, *“Salían de trabajar y la prioridad no era el estudio para su hijo”* (Entrevista 2), *“...estamos en un contexto de padres que son jóvenes ... les dan prioridades a otras cosas”* (Entrevistada 8). Otra dificultad que manifestaron es el bajo nivel educativo de algunos papás y que por tal motivo no podían ayudar a sus hijos: *“... tenía mamás que no sabían leer ni escribir”* (Entrevistada 1). En relación a esto y haciendo alusión a lo que menciona la autora Fierro (1999) podemos decir que las relaciones que intervienen en el acto educativo son complejas ya que los actores institucionales poseen diferentes características, intereses e ideologías frente a la enseñanza. Y es la manera en la que estas relaciones se entretajan lo que va a ir constituyendo el clima escolar, los espacios de participación y los estilos de comunicación.

4.4. Valoraciones de los entornos virtuales de aprendizaje

En cuanto al último objetivo de esta investigación que es indagar acerca de las ventajas y dificultades identificadas por los docentes en relación a sus prácticas en entornos virtuales durante la pandemia del año 2020, la presente categoría despliega tres subcategorías, las cuales son: Ventajas de los EVA, dificultades/desventajas de los EVA y por último comunicación y planificación con la institución.

A partir del análisis de los datos sobre la indagación acerca de cuáles fueron las ventajas de los entornos virtuales durante el año 2020, podemos establecer que una gran parte de los participantes manifiesta que fue el uso que le pudieron otorgar a la tecnología, ya que tal como lo expresan los participantes fue un recurso útil para la enseñanza- aprendizaje durante el año 2020,

aludiendo que sin esta no hubiese sido posible el intercambio docente-alumno; a su vez expresan que fue necesario aprender a usarlos para poder incorporarlo en las clases ya que como mencionamos anteriormente no contaban con dicha competencia para el manejo de las Tics.

Siguiendo lo anteriormente expuesto los participantes reconocen que la incorporación de los recursos tecnológicos, así como fue un aspecto útil para sus prácticas, también lo fue para los alumnos, quienes coinciden que a través de las clases virtuales los estudiantes aprendieron a manipular estas herramientas, tanto para la presentación de sus tareas, conectarse a las videollamadas, enviar imágenes, ver videos, etc. y todas aquellas actividades que los docentes proponían. Así lo expone una docente *"...yo creo que a ellos también les sirvió para que vayan avanzando, porque la tecnología también va avanzando..."* (Entrevistada 8). Ante esto y en concordancia con Salinas (2011) los ambientes virtuales en el terreno educativo, pueden convertirse en escenario de propuestas didácticas que enfatizan el protagonismo del alumno en la apropiación del conocimiento.

Mientras que la otra parte de los entrevistados, expresan como ventaja de los EVA el contacto directo que se pudo establecer con los alumnos, así lo dice uno de ellos *"... se formaban grupo de 3 o 4 suponte, entonces vos llegabas a conocerlos bien, ponele si le hacías dictado, si le hacías alguna actividad, ese momento era como una enseñanza más personalizada..."* (Entrevistada 6). Como así también el vínculo que se formó entre ellos tal como lo expone *"... poder reunirse con los compañeros, poder entablar otro tipo de comunicación..."* (Entrevistada 3). *"...ahí la participación y el contacto, digamos, en este caso virtual, es bastante bueno, digamos, muy positivo, porque aprenden el uno del otro y se van estimulando..."* (Entrevistada 9).

En cuanto a las desventajas de los entornos virtuales de aprendizaje que se presentaron durante la pandemia, podemos establecer que la totalidad de los participantes manifiestan que hubo ciertas dificultades, por un lado la poca participación de algunos alumnos debido a la escasez de recursos tecnológicos por parte de la familia, ya que como mencionan los entrevistados algunos no

contaban con el aparato o con los medios para presenciar las clases virtuales como la conexión a internet *“la falta de recursos, la falta de comunicación también con aquellos que no tenían un teléfono, para cargar”* (Entrevistada 4). Otra participante manifiesta en el mismo sentido *“la dificultad fue el internet, por ahí no tenían en casa o no tenían datos en el celular, entonces eso lo complicaba”* (Entrevistada 8).

Con estas expresiones de los participantes se observa las diferencias de posibilidades que existen en el ámbito escolar, las que fueron aún más evidentes con la pandemia, aspecto que también menciona Anderete Schwal (2020) en donde el paso de una educación presencial a una enseñanza virtual demostró las desigualdades sociales presentes en el sistema educativo, afectando en mayor medida a las poblaciones marginadas que no cuentan con los recursos tecnológicos necesarios, impidiendo que muchos niños puedan continuar con su escolaridad. Es decir que, así como hubo niños que han participado de sus clases, a los cuales sus padres acompañaron en su desempeño escolar durante el año 2020, hay otro grupo de alumnos que no han podido realizar un seguimiento y un desarrollo del aprendizaje adecuado.

En lo que respecta a la comunicación y planificación que se estableció entre los docentes y los directivos de la institución, se observa que hay similitud en las expresiones de la mayoría de los participantes al decir: *“se preocupaban porque nosotros pudiéramos sentirnos orientados porque era algo nuevo para todos, así que los directivos si buscaban comunicarse mediante meet, mediante reuniones... la comunicación era constante...”* (Entrevistada 3). *“...siempre orientando, preguntando; y nosotras siempre, digamos, planteándole nuestras inquietudes...”* (Entrevistada 9). Ante estas expresiones podemos inferir que los docentes fueron orientados y acompañados por los directivos de la institución tal como lo exponen, los cuales estaban pendientes de cada duda o situación que surgía con los alumnos, con las planificación y ante demandas que lo requerían, enviando las circulares que el Ministerio de Educación efectuaba para el cumplimiento de sus prácticas, por lo cual la totalidad de los entrevistados tienen

una buena valoración sobre la comunicación y planificación que se pudo vivenciar.

En lo referido a la comunicación que se estableció con los demás docentes, los participantes manifiestan que durante el aislamiento preventivo trabajaron en conjunto, para lo cual se reunían a través de Zoom, Google meet o mensajes por Whatsapp para organizar y planificar los contenidos que iban a desarrollar, corrigiendo las propuestas, rehaciendo ajustes y buscando estrategias innovadoras para implementar en sus clases virtuales. Así lo manifiesta *“organizábamos nuestras propuestas, como lo vamos a trabajar, si esto está bien, ahí nos poníamos de acuerdo”* (Entrevistada 1); mientras que otra expone *“trabajamos en equipo para poder planificar, nos reunimos por videollamadas y ahí íbamos haciendo las propuestas”*. Ante esto, una de las participantes expone que el trabajo en equipo fue *“muy enriquecedor”* (Entrevistada 6).

Con lo expuesto anteriormente se puede decir que la comunicación y participación entre los docentes, según las manifestaciones de los entrevistados fue muy buena en parámetros generales para el desempeño de sus prácticas durante el año 2020. De dicha experiencia, los mismos exponen que fue algo positivo reforzando lo expuesto por Edelstein y Coria (1995) acerca que la tarea docente se desarrolla en escenarios singulares, estos pudieron trabajar en conjunto ante la demanda que la situación sanitaria de ese momento requería.

5. CONCLUSIONES

En este apartado nos proponemos hacer un escrito a modo de cierre y reflexión, no como una respuesta acabada, sino más bien con la intención de ofrecer un aporte y mirada a la práctica psicopedagógica.

En un primer momento es importante destacar que el objetivo general que movilizó esta investigación fue explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19, en una escuela primaria pública de la ciudad de Salta, Argentina.

Según lo expresado en las entrevistas podemos establecer que el celular ocupó un lugar central en la implementación de las TICs dentro de las prácticas docentes, ya que el mismo fue el recurso principal que se empleó para el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el aislamiento preventivo y obligatorio a causa de la pandemia por COVID-19, por medio de esta herramienta se pudo llevar a cabo la comunicación entre docentes, alumnos, familias y directivos; además de realizar tareas comunes de la cotidianidad docente.

Por otra parte, en cuanto al conocimiento de los docentes acerca de los recursos podemos concluir que además de los usos que los mismos les otorgan, es importante contar con las competencias digitales, es decir, sus habilidades en el empleo y manejo de las TICs, como así también la manera en que a partir de estos acercan los conocimientos escolares, para eso es fundamental que estos cuenten con las nociones básicas y necesarias para emplearlas.

En lo que respecta a los vínculos que se establecen dentro de los EVA, es importante destacar que, para que esto se lleve a cabo es indispensable el acercamiento entre docentes tanto con los alumnos como con las familias, para lograr un óptimo seguimiento de los aprendizajes. En relación a esto, observamos que el vínculo establecido no fue el mismo que en la escolaridad presencial, ya que los alumnos y familias no respondían del mismo modo debido al cambio de metodología. Es decir que los vínculos tuvieron ciertas particularidades dando cuenta así que, el distanciamiento puso en evidencia la importancia del contacto físico que por lo general se encuentra presente dentro de los espacios áulicos.

Lo explicitado anteriormente pone de manifiesto, que, si bien la incorporación de la tecnología puede ser un factor innovador para la adquisición de aprendizajes significativos, también lo será la generación de propuestas didácticas de interrelación entre docente, alumnos y familias, permitiendo así la participación activa de los diversos actores implicados en el enseñar-aprender.

Por otra parte, resulta relevante destacar las valoraciones que los docentes le otorgan a la implementación de los entornos virtuales de aprendizaje durante sus prácticas. Como lo exponen la mayoría de los participantes la incorporación de los recursos digitales durante el año 2020 fue de gran utilidad para llevar a cabo las actividades escolares, por lo tanto, estos ponen de manifiesto que la principal ventaja fueron los aparatos digitales como puentes facilitadores para el desarrollo de las clases, con la posibilidad de acercar nuevos escenarios diferentes a los convencionales, dando la apertura a trabajar con propuestas de carácter innovador.

A su vez, podemos destacar que la incorporación de los espacios virtuales en el ámbito escolar presenta ciertas dificultades, como ser la falta de recursos por parte de la familia, los saberes adecuados para acompañar a los niños en el desarrollo de aprendizajes con respecto al uso de las TICs, y la escasa capacitación digital de los docentes para poder desempeñarse con mayor facilidad dentro de estos contextos.

Otro de los resultados que se desprenden de dicho análisis, es la relacionada al trabajo que se realizó entre docentes y directivos, en donde se establecieron acuerdos comunes para lograr un mejor desempeño de sus prácticas y brindar así un óptimo aprendizaje a los alumnos. Para que esto suceda, es necesario el acompañamiento y el apoyo de los agentes institucionales que se encuentran involucrados en el aprender movilizados por un mismo objetivo centrado en la gestión del conocimiento.

Ante lo anteriormente desarrollado y desde nuestra perspectiva, dentro de los contextos escolares en donde el objetivo es producir y concebir conocimientos, la utilización de los recursos tecnológicos es esencial para la transmisión de saberes, ya que en la actualidad todo se encuentra digitalizado y la intervención psicopedagógica no puede escapar a esto. Por lo tanto, desde

una mirada profesional, debemos tomar a éstas como otras formas de aprender y enseñar. Destacando a estos recursos como medios facilitadores que permitan transformar la vida cotidiana de los sujetos y darle apertura al uso de la tecnología en todos los contextos donde se encuentre inmerso el aprendizaje y el sujeto aprendiente.

En cuanto a las limitaciones con las que nos encontramos, podemos decir que el principal obstáculo estuvo vinculado a las escasas investigaciones sobre la problemática al momento de elaborar los antecedentes previos sobre cómo se desarrollaron las prácticas docentes durante la pandemia del año 2020, ya que era una situación reciente cuando se inició dicha investigación. De allí se desprende la importancia y la originalidad de este trabajo. Otra limitación que se presentó fue en el proceso de la obtención de datos debido a la falta de tiempo por parte de los participantes, impidiendo que se realice con fluidez la recolección de los mismos, para lo cual tuvimos que otorgarle más tiempo del estipulado con anterioridad.

A modo de cierre, podemos concluir que dicha investigación es un gran aporte tanto a la docencia como a la psicopedagogía y disciplinas afines, ya que permite explorar los procesos de enseñanza - aprendizaje a través de los entornos virtuales asumiendo el uso de las TICs desde una mirada posibilitadora de aprendizajes significativos, capaz de recrear nuevos escenarios para la adquisición de saberes y desafiar a los actores involucrados a nuevos modos de acercar el conocimiento. Al igual que dimensionar la complejidad de la tarea docente como generadores de espacios de interacción y constitución subjetiva en la relación aprendiente-enseñante. Además, esta investigación es un aporte a la revisión profesional en relación al uso e implementación de las TICs en nuestros quehaceres, a las particularidades de los entornos virtuales atendiendo al contexto social en el que tienen lugar o no dichos vínculos.

Además, la importancia de esta investigación es visualizar estos espacios virtuales como una posibilidad de poder responder efectivamente a las necesidades pedagógicas de los alumnos, para lo cual será indispensable que los encargados de transmitir el conocimiento puedan contar con la experiencia

necesaria y suficiente para poder abastecer los fines educativos empleando adecuadamente los recursos digitales.

Es menester de la práctica psicopedagógica poder acompañar, orientar y proponer alternativas configuradas a la realidad que atraviesa a los sujetos, con la posibilidad de planificar y generar aprendizajes significativos mediante la lectura de una mirada reflexiva teniendo en cuenta la realidad social que se presenta, considerando que actualmente nos encontramos frente a nuevas formas de enseñar y aprender.

Cómo así también la posibilidad de replantearse que la práctica docente no solo puede efectuarse dentro del aula siguiendo los modelos tradicionales y hegemónicos de enseñanza, en vista de que los entornos virtuales luego de la pandemia cobraron un papel relevante, y que deberán a partir de allí, ser considerados como espacios necesarios en los cuales a través de la innovación, creatividad y la incorporación de estrategias cognitivas, comunicativas y socioafectivas se desplieguen los abordajes educativos y que con las competencias adecuadas se las pueda incorporar como un recurso útil en los contextos académicos.

De esta manera, sería importante que a los resultados obtenidos se los puedan tomar como antecedentes para futuras investigaciones. Como así también tener en cuenta sugerencias para próximos estudios relacionados a seguir profundizando sobre la temática e indagar sobre las percepciones docentes en relación al manejo de las TICs; las repercusiones post aislamiento en las prácticas docentes; los aprendizajes en realidades virtuales y el retorno a la presencialidad luego de las prácticas docente en entornos virtuales.

Continuar con la tarea investigativa ofrecerá a la psicopedagogía una mirada posibilitadora de los entornos virtuales como escenarios óptimos para la adquisición de aprendizajes significativos que permitan acompañar el desarrollo de prácticas docentes competentes e innovadoras con el uso de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25–43.
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5-10.
- Barriga Diaz, F. (2021). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro. J. Toscano y T. Diaz. (Comp.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.139-154) Fundación Santillana.
- Borgobello, A., Sartori, M., Sanjurjo, L. (2019). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 41-58.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 15(44), 163-184.
- Carmona, D. & Morales, H. (2021). Retos de la pedagogía en los tiempos de Covid-19. *Archivos En Medicina Familiar*, 23(2), 59-62.

- Carneiro, R. (2021). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.15-27). Fundación Santillana.
- Casablanca, S. (2007). No es malo perder el rumbo: Reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) *Educación en la era digital: Docencia, tecnología y aprendizaje*. (pp.17-33). Pandora.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38 (3),377-400.
- Diker, G. & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dussel I. (2021). Escuelas en tiempos alterados: Tecnología, pedagogía y desigualdades. *Revista Nueva sociedad*, 293, 130- 141.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.

- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flores, K. (2020). *Aproximaciones sobre educación virtual ante medidas de aislamiento social por COVID-19 en la EESPP Emilia Barcia Boniffatti, Lima 2020*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Stella
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. & Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
- Mato, D. & Álvarez, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria. *Campus Virtuales*, 8(2), 73-84.
- Morales Arce, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97.
- Morales, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al covid-19 en una escuela de medicina privada de Chile*. (Tesis Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Núñez, C., Gaviria-Serrano, J., Tobón, S., Guzmán, C., & Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: Una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.

Ruiz Méndez, M. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos*, 38(154), 76-96.

Salinas, M. (2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. *Revista Universidad Católica de Argentina*, (1-12)

7. ANEXOS

Anexo 1: Instrumento de recolección de datos

Entrevista para participantes

Nombre y Apellido:

Edad:

Institución:

¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo en la institución?

¿Es docente en otras instituciones?

1. ¿Qué recursos tecnológicos ha empleado para preparar y dictar las clases durante la pandemia,

específicamente durante el 2020? ¿Podrías enumerarlos?

2. ¿Con qué frecuencia empleaste cada uno?

3. ¿Para qué usaste cada uno de ellos? ¿En promedio, cuál es el tiempo dedicado a la preparación de las clases virtuales?

4. ¿Cómo considera que fue el vínculo que se estableció con los alumnos en los entornos virtuales durante el 2020? ¿Por qué? Nos puede brindar un ejemplo.

5. ¿Qué recursos ha empleado para comunicarse y acercarse a los alumnos en los entornos virtuales durante la pandemia? Nos puede brindar un ejemplo.

6. ¿Con qué frecuencia se producían los encuentros con los estudiantes?

7. ¿Cómo se han desarrollado las instancias de colaboración y comunicación con las familias durante el año 2020? ¿Qué lugar tuvo la familia para el establecimiento de los vínculos con los alumnos?

8. ¿Existieron durante el 2020, instancias para que los estudiantes pudieran compartir sus emociones con usted? ¿Cuáles?

9. ¿Siente que pudo establecer y/o mantener un lazo afectivo con sus alumnos durante ese año? ¿Por qué?
10. ¿Cómo se han desarrollado las instancias de comunicación con los directivos de la institución durante el año 2020? ¿Qué valoración tiene respecto de ello?
11. ¿Cómo se han desarrollado las instancias de planificación e intercambio entre docentes durante el aislamiento obligatorio? ¿Qué valoración tiene respecto de ello?
12. Según su consideración ¿Qué dificultades se presentaron en los procesos de enseñanza y de aprendizajes en los entornos virtuales durante el 2020?
13. Según su consideración ¿Qué ventajas se presentaron en los procesos de enseñanza y de aprendizajes en los entornos virtuales durante el 2020?
14. ¿Cree que se modificó el rol docente en los entornos virtuales durante el 2020? ¿De qué modo?
15. ¿Qué peculiaridades encontrás en los modos de acercar los contenidos a los alumnos a través de los entornos virtuales durante el 2020?
16. ¿Ha recibido algún tipo de formación o capacitación con respecto al uso de las TICs en su práctica docente? ¿Cuál/es? ¿Podría describirnos dicha capacitación?
17. ¿Cómo considera sus habilidades en el uso de los recursos tecnológicos que pueden emplearse en la práctica docente? ¿Por qué?
18. ¿Qué opina con respecto al aporte de las TICs a la enseñanza y al aprendizaje? ¿Y con respecto a su utilización durante el 2020?
19. ¿Cómo se siente con respecto a la utilización de los recursos tecnológicos durante las clases?

Anexo 2: Consentimiento informado de participación



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL PRIMARIO EN ENTORNOS VIRTUALES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19.”**, cuyas responsables son Reyes Aberastain Carla Gisela DNI 37775193, Ferroni Mónica Patricia DNI 35480741 y Ruiz María del Carmen DNI 357775193.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es *explorar y describir las prácticas docentes en entornos virtuales en el año 2020, durante la pandemia de COVID-19.*

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a los docentes que serán registradas mediante grabadora de audio.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Apellidos y nombre: Ferroni Mónica Patricia

Nacionalidad: Argentina

Documento de Identidad: 35.480.741

Lugar de nacimiento: Salta -Capital

Fecha de nacimiento: 16 de marzo de 1991

Domicilio Actual: Barrio San Ignacio manzana 18 casa 4

E- mail: patriciaferroni16191@gmail.com

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

2008: Escuela de comercio N° 5047 Doctor Benjamín Zorrilla.

2014: Título técnico superior en Psicopedagogía - Instituto superior del milagro N° 8207 Provincia de Salta

2015: Título en Psicopedagogía - Instituto superior del milagro N° 8207 Provincia de Salta.

2016: “Introducción a las neurociencias cognitivas y el aprendizaje” Fundación Sembrando conocimientos.

2018-2019: “ABC en autismo”. Inclusión escolar en alumnos con TEA. Universidad católica de Salta- Fundación Brincar por un autismo feliz.

2021: Diplomatura en neurociencias y educación. Polo educativo. Grupo Congreso

ANTECEDENTES LABORALES

2017-2022 Maestra de apoyo a la inclusión escolar en instituciones educativas de la ciudad de Salta.

2019: Tallerista educativa en Fundación C.A.E Centro de apoyo escolar e institucional.

2019: Programa de orientación vocacional y ocupacional. Fundación C.A.E, centro de apoyo escolar e institucional.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Apellidos y nombre: Reyes Aberastain Carla Gisela

Nacionalidad: Argentina

Documento de Identidad: 37775193

Lugar de nacimiento: Salta - Capital **C.P:** 4400

Fecha de nacimiento: 07 de enero de 1993

Domicilio Actual: Diagonal 9 de Julio N° 1348 Villa San José

E- mail: carlagiselareyes@gmail.com ; carla.gisela.reyes@hotmail.com

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

2010 Colegio Secundario N° 5094 “Raúl Scalabrini Ortiz” - Modalidad Ciencias Naturales con Orientación en Medio Ambiente, Ciudad de Salta.

2014 Título de Técnico Superior en Familia y Niñez - Instituto para el Desarrollo Humano N° 8212 “Padre Ernesto Martearena”, Ciudad de Salta.

2019 Título de Técnico Superior en Psicopedagogía - Instituto Superior del Milagro N° 8207, Ciudad de Salta.

2019 Título de Psicopedagoga - Instituto Superior del Milagro N° 8207, Ciudad de Salta.

ANTECEDENTES LABORALES

2017 Tallerista de Educación Comunitaria en el Centro de Atención a Jóvenes en conflicto con la ley penal. Programa Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Ciudad de Salta.

2017-2018 Operadora sociocomunitaria. Programa Sistemas Alternativos de la Secretaría de Niñez y Familia, Ciudad de Salta.

2020 Coordinadora institucional del Programa de Acompañamiento Escolar.

2021-2022 Maestra de apoyo a la inclusión en instituciones educativas de la Ciudad de Salta.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Apellidos y nombre: Ruiz Maria Del Carmen

Nacionalidad: Argentina

Documento de Identidad: 35779332

Lugar de nacimiento: Coronel Juan Sóla - Morillo

Fecha de nacimiento: 09/09/91

Domicilio Actual: Salta Capital - Pasaje Saravia N°929

E- mail: me4486886@gmail.com

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

TERCIARIO Instituto Superior del Milagro N° 8.207

Tec. Superior en Psicopedagogía · Psicopedagoga

2014 Seminario “La compleja trama de la violencia en las escuelas”. Colegio Profesional de Psicólogos de Salta.

2015 Curso: “Emociones en el Aula”. Municipalidad de la Ciudad de Salta.

2019 Curso: “la comunicación en niños con trastornos neuromotores”. Fundación espacio. Curso: “lecto escritura”. Kalen

2020 Cursos: “Autismo en la niñez”- Capacitación: “neurodiversidad en la educación”. Colegio profesional de psicopedagogos-Capacitación “Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad”. Disertante Lic. Marta Bonilla. Colegio Profesional de Psicopedagogos.

2021 Curso: “Aprendizaje en personas con TEA”. Disertante Lic. Silvia Figiaconte. -Ciclo de Formación “Psicopedagogía y Educación Especial”. Disertante Lic. Carlos Tumburu. Colegio profesional de Psicopedagogos

ANTECEDENTES LABORALES

2017-2022: Maestra de apoyo a la inclusión en instituciones primarias y secundarias. Ciudad de Salta.

2019-2021: Tratamiento en consultorio - Centro Neurociencias.