



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título

“Intervenciones didáctico-pedagógicas en contexto de pandemia”

Autor/as:

Nuñez, Claudia Elizabeth

Pacheco, María Belén

Reyes, Sofía Agostina

Tutor:

Soria Viña, Agustín Daniel

Lugar: Rosario

Fecha de presentación:

26/08/2022

Título

“INTERNVENCIONES DIDACTICO-PEDAGÓGICAS EN CONTEXTO DE PANDEMIA”

Autora: Claudia Elizabeth Nuñez

Firma:



Autora: María Belén Pacheco

Firma:



Autora: Sofía Agostina Reyes Rodríguez

Firma:



Tutor: Agustín Daniel Soria Viña

Firma:

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos y todas las que nos acompañaron en este proceso:

A nuestras familias, que nos sostuvieron con su ayuda material y emocional en todo momento.

A nuestro tutor de tesina, Lic. Agustín Daniel Soria Viña, quien nos guió en cada entrega, con correcciones claras y sugerencias pertinentes, alentándonos desde un principio y confiando en la elección del tema.

A nuestras amistades y parejas, que nos escucharon, asesoraron técnicamente, opinaron, se alegraron y creyeron en nosotras.

A la institución y a los entrevistados por su colaboración, sin ello/as no habríamos podido recolectar la información que necesitábamos.

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se pretende conocer cómo llevaron a cabo sus intervenciones didáctico-pedagógicas los docentes de nivel primario con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtuales en contexto de pandemia en un instituto de enseñanza privada de la localidad de Oberá, Misiones. Dicha investigación, se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a 9 docentes del primer ciclo de la enseñanza básica y a 1 miembro del equipo directivo. Luego se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información teniendo en cuenta las categorías construidas aplicando una lógica deductiva, yendo de lo particular a lo general y utilizando el criterio de segmentación temática. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar, según lo expresado por la mayor parte de las docentes, que la utilización de las herramientas tecnológicas fue un desafío que las incentivó a capacitarse en el uso de las mismas, ya que no estaban familiarizadas. Una marcada dificultad que se percibe es a la hora de realizar las intervenciones pedagógicas enfocadas en las necesidades particulares de cada alumno, en las que la tríada docente-alumno-objeto de conocimiento se vio modificada por la intervención de las familias, que a su vez debían ser preparadas por parte del docente, demandando aún mayor tiempo de trabajo. Las principales conclusiones están relacionadas a promover aprendizajes significativos desde la utilización de las plataformas virtuales sin dejar de lado la enseñanza presencial, sino valorizando las misma y haciéndolas mucho más enriquecedoras con estos soportes tecnológicos.

Palabras Claves: Intervenciones, enseñanza y aprendizajes virtuales, contexto de pandemia, herramientas tecnológicas, tríada docente - alumno - objeto de conocimiento.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
ÍNDICE GENERAL	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Enseñanza y TIC	11
2.2. Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales	14
2.3. Intervención docente	18
2.3.1. Intervenciones educativas	19
3. DECISIONES METODOLÓGICAS	20
3.1. Problema de investigación	20
3.2. Objetivo general.....	20
3.3. Objetivos específicos	20
3.4. Enfoque metodológico	20
3.5. Diseño y alcance	22
3.6. Participantes	23
3.7. Instrumento de recolección de datos	24
3.8. Procedimientos	25
3.9. Análisis e interpretación de los datos	25
3.9.1. Matriz de datos.....	26
3.10. Análisis de los datos	27
4. CONCLUSIONES	38
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
6. ANEXO	48
6.1. Entrevista.....	48
6.2. Entrevista a la directora	50
6.3. Curriculum vitae.....	52

1. INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar con la mencionada investigación, se hace necesario realizar un recorrido bibliográfico de antecedentes empíricos que colaboren a delimitar la temática que nuclea este proceso investigativo. Sin embargo, es necesario aclarar, que al ser la pandemia de COVID-19 un momento sin precedentes para la educación en el país y en el mundo entero, la búsqueda de los mismos fue exhaustiva y requirió de un análisis crítico y reflexivo.

Como se mencionó, la problemática planteada no posee muchos antecedentes de índole empírico, no obstante, se han logrado llevar a cabo algunas investigaciones desde comienzos de la pandemia.

En los últimos meses, desde el cierre de las escuelas en diversas partes del mundo, se han abordado incipientes investigaciones sobre los posibles efectos de la pandemia en el ámbito educativo y sobre las nuevas formas de llevar a cabo las prácticas de enseñanza/aprendizaje. Entre esas investigaciones encontramos una investigación realizada por Anderete Schwal (2020). La misma tiene por objetivo estudiar el efecto de las medidas educativas implementadas por el gobierno argentino durante la cuarentena por Covid-19, en especial aquellas destinadas a garantizar la continuidad educativa en las escuelas mediante el programa oficial “Seguimos educando”. El estudio consistió en aplicar entrevistas a protagonistas del sistema educativo de la ciudad de Bahía Blanca, quienes debieron implementar las políticas en un contexto de desigualdad. Se concluyó que el sistema educativo argentino está signado por una segregación educativa muy marcada, la cual divide la calidad educativa impartida de acuerdo con el tipo de escuela y a los recursos económicos de los estudiantes que allí concurren y que el proyecto oficial llamado “Seguimos educando”, no cumplió con sus objetivos como herramienta educativa durante el confinamiento obligatorio.

Otra investigación realizada por Mesa Rebata, et al. (2021), tuvo por objetivo analizar el efecto de la gestión educativa sobre el desempeño docente en profesores de Educación Básica Regular del departamento de Puno, durante la

Pandemia COVID-19. Participaron 650 docentes de 10 Unidades de Gestión Educativa Local, a quienes se les aplicó una escala de percepción de la gestión educativa y un cuestionario de autoevaluación del desempeño docente. Los resultados dan cuenta de una correlación directa y significativa entre la variable gestión educativa y desempeño docente, de igual forma con las dimensiones gestión institucional, Gestión pedagógica, Gestión administrativa y Gestión comunitaria. Aunado a esto, el modelo de regresión lineal múltiple explica el efecto que tiene la variable gestión educativa y sus dimensiones, sobre el desempeño docente en los profesores de Puno.

En Argentina también se llevó a cabo un estudio por Álvarez, et al. (2020), cuyo objetivo es tener una aproximación a las estrategias de gestión que se desarrollaron ante el contexto de aislamiento obligatorio, un análisis de los primeros instrumentos normativos, su relación con el desarrollo curricular, y sus efectos en términos de segregación educativa. El trabajo de campo se realizó con entrevistas y cuestionarios a docentes y directivos, en tanto protagonistas de la implementación de las políticas educativas de las jurisdicciones. Se observó que las escuelas del sector privado de élite pudieron articular programas de continuidad que suponen, además de los recursos por parte de la escuela, un aporte importante del lado de las familias en contraposición con algunas escuelas del sector público que no disponían ni de recursos ni posibilidad de acompañamiento familiar.

Se encontró, además, otra investigación de Tejedor, et al (2020). El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del alumnado y del cuerpo docente de las carreras de grado de Comunicación, Periodismo y Educación de universidades públicas de Ecuador (Universidad Técnica de Machala), Italia (Universidad de Torino) y España (Universidad Autónoma de Barcelona) acerca de la enseñanza virtual durante la crisis sanitaria de la COVID-19, mediante una encuesta online aplicada a 300 estudiantes (100 por país) y 196 docentes entre marzo y abril de 2020. Los resultados arrojan que la mayoría de los estudiantes, valoran negativamente el paso a la virtualidad, pues este se asocia, de forma recurrente, con un incremento de la carga lectiva

Por último, la investigación realizada por Solovieva, Y. y Quintanar Rojas (2020) en la localidad de Puebla- México, tuvo como objetivo conocer los efectos del confinamiento por la pandemia COVID-19 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio. Se trata de un estudio descriptivo analítico de corte cualitativo, basado en la identificación y el análisis de los indicadores que permitan juzgar acerca del transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una encuesta enviada por e-mail durante el periodo de cuarentena. Como resultado, las respuestas posibilitaron la identificación de indicadores que permiten conocer las causas de las dificultades que existen en el proceso educativo, por parte de los alumnos y maestros, logros y fracasos por la ausencia de clases presenciales, además de las modificaciones posibles en los métodos de enseñanza y una revisión de la organización de todo el sistema educativo en aspectos que tienen que ver con el ambiente educativo, formas de evaluación y la comunicación inclusiva con los alumnos.

Dos de los trabajos mencionados centran su interés en los efectos de las medidas implementadas durante la pandemia; una indaga sobre la percepción del alumnado y el cuerpo docente sobre la enseñanza virtual durante la pandemia y otras dos se disponen a analizar las estrategias de las gestiones educativas en otros países de Latinoamérica. Sin embargo, ninguno de los estudios mencionados pone énfasis en el uso de las TIC, ni tiene por objetivo ofrecer herramientas al ámbito psicopedagógico, al menos no de forma directa.

Las autoras de la investigación consideran que la pandemia generó una serie de cambios muy importantes en el ámbito educativo, que repercutieron en diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, como las formas de enseñanza, el lugar físico, los tiempos y los recursos utilizados. Sobre este último es que surgió el interés y la necesidad por saber cómo fue la experiencia de los docentes al implementar los recursos tecnológicos, conocer si se presentaron dificultades en la transición a la presencialidad con el escenario tradicional del aula, la pizarra y la tiza, a las clases virtuales. Como así también, conocer las

estrategias que utilizaron los y las docentes para que cada alumno pueda recibir educación desde casa.

Al cerrar las escuelas durante el año 2020, el Gobierno Nacional implementó el programa “seguimos educando”, para continuar con la educación desde la virtualidad. Sin embargo, sabemos que, con la realidad de una economía golpeada hace décadas, la condición de virtualidad para seguir enseñando y aprendiendo, trae nuevos desafíos a la escuela durante la pandemia y hoy más que nunca (en un contexto que parecería ser “post pandemia”). Ante esto, se pretende indagar cómo se hizo frente a la misma, teniendo en cuenta las dificultades que presenta el sistema educativo en nuestro país en relación a la desigualdad económica y de posibilidad de acceso de los niños, niñas y adolescentes a una conectividad remota o virtual.

Durante años intensificar la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación fue una materia pendiente para los gobiernos y las escuelas en general, como también el debate sobre la capacitación docente y el uso de las mismas era cada vez más necesario desde el inicio del programa “conectar igualdad”. Así, en este contexto de acontecimiento e incertidumbre, la escuela debió plantearse cuál es el papel o los posibles caminos a seguir.

A raíz de lo expuesto, Arata (2020), expresa:

No existe “una” escuela, sino múltiples escuelas (en plural): no son las mismas escuelas aquellas que funcionan en las grandes ciudades, que las de los pueblos más pequeños; las emplazadas en las grandes urbes que las que se encuentran en los campos de Latinoamérica. La escuela es un espacio donde se producen infinidad de relaciones únicas y sin ellas, millones de personas carecerán de cualquier posibilidad de acceder a los más elementales derechos y bienes culturales, políticos y sociales que puede ofrecer una sociedad democrática. (p.1).

El presente trabajo plantea como interrogante principal, conocer cómo fueron las intervenciones docentes en el nivel primario, con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtuales, en contexto de pandemia, en un instituto de enseñanza privada de la localidad de Oberá Misiones. Se pretenderá además caracterizar dichas prácticas frente a la actual coyuntura sanitaria que atraviesa el nivel primario ante la implementación de las clases virtuales, como así también, conocer las concepciones que tienen de las mismas, y en qué grado éstas han variado desde el inicio de la pandemia hasta la actualidad, teniendo en cuenta la manera en que han tenido que adaptarse a la virtualidad.

Al finalizar la investigación, esperamos poder determinar cuáles fueron las características de las prácticas docentes durante la cuarentena permitiendo de esta manera, abrir un espacio de análisis en el campo de la Psicopedagogía, abordando la mediación entre la tecnología y la intervención docente; poder hacer un mejor acompañamiento dentro de las escuelas, colaborando en la construcción de dispositivos de enseñanza virtual y proporcionando estrategias didácticas que permitan la inclusión de los alumnos.

En función de todo lo expresado hasta aquí, se planteó como objetivo general, saber cómo se han llevado a cabo las intervenciones didáctico-pedagógicas docentes con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizajes virtuales, desde el inicio de la pandemia en marzo, hasta diciembre del año 2020. Como objetivos específicos, se pretende caracterizar las prácticas de enseñanza didáctico-pedagógicas que llevaron a cabo los docentes ante la implementación de las clases virtuales, debido a la instauración del periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio a raíz de la pandemia; conocer el nivel de intervención en cuanto a las herramientas brindadas al cuerpo docente para poder llevar a cabo la implementación de la modalidad virtual en contexto de pandemia y por último, explorar las posibles dificultades que pueden ubicar los actores de la comunidad educativa frente a la implementación de la enseñanza virtual.

2. MARCO TEÓRICO

Reflexiones o consideraciones en torno a la Enseñanza.

Se considera de carácter preponderante realizar en primera instancia un acercamiento a las distintas concepciones de enseñanza, que fueron surgiendo a lo largo del tiempo, debido a que el objeto de estudio de esta investigación concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de pandemia, y de qué manera los docentes pudieron llevar a cabo dicho proceso, pero esta vez dentro de los entornos virtuales.

Por consiguiente, no hay un solo concepto de enseñanza universal, por lo que se tomarán diferentes posicionamientos para definirla:

Freire (2004) sostiene que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción o construcción. Partiendo de este aporte, nos preguntarnos... ¿Cómo se llevaron a cabo estos procesos de enseñanza en entornos virtuales? ¿Cómo fueron creadas las condiciones para la producción o construcción de los conocimientos en dichos entornos?

Litwin (2001) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva. Desde esta posición, la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. También nos dice que consiste en un proceso de aprendizaje continuo que se realiza no solo por parte de los estudiantes sino también del profesor.

2.1. Enseñanza y TIC

Como se dijo anteriormente, lo que convoca a esta tesina, es saber cómo se han llevado a cabo las intervenciones docentes, desde el cierre de las escuelas con la declaración de la pandemia y la consecuente cuarentena y sus distintas fases, durante el año 2020, teniendo en cuenta aquí, la alternancia de la modalidad presencial con la modalidad virtual, en una escuela primaria de la localidad de Oberá, Misiones.

Existe una necesidad de pensar sobre la importancia de aprender en conexión con un otro, precisamente sobre los vínculos y lo que implica hacerlo en un entorno virtual.

Ausubel et al. (1990) afirma que el aprendizaje de los niños y adolescentes en la nueva sociedad global vendrá caracterizado por el aporte de la capacidad de autodidáctica que el sistema educativo brinde a los alumnos para acometer el desarrollo de sus vidas en una sociedad innovadora que se relaciona en red universal. En este contexto, una de las referencias más exigida será la combinación del soporte tecnológico con el modelo de solución de problemas, que permite pasar de una enseñanza consistente en respuestas estándar a otra expresada en forma de problemas y búsqueda de soluciones.

Tomando los aportes de Lévy (2007) en cuanto a las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan a las sociedades del siglo XXI han permitido, entre otras cosas, el surgimiento de lo que se conoce como la cultura de la sociedad digital.

Siguiendo a Castells, Coll y Martí (2001) quienes nos dicen que, en una sociedad así caracterizada, las tecnologías digitales aparecen como las formas dominantes para comunicarse, compartir información y conocimiento, investigar, producir, organizarse y administrar. En este contexto, se reflexiona sobre la capacidad transformadora que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan para la educación en la denominada "sociedad del aprendizaje", "sociedad del conocimiento" o "sociedad-red".

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que nuestra sociedad se encuentra inmersa en los entornos virtuales desde mucho antes que el devenir de la pandemia, pero no así la enseñanza a través de dicho entorno como único medio, sino que se encontraba como una herramienta mediatizadora. En el 2020, sin embargo, el Covid-19, obligó a los docentes a reinventar en tiempo récord, sus prácticas de enseñanza y a repensar nuevas formas de relacionarse con sus alumnos (todos con realidades diferentes) y ahora, más que antes, con padres y

madres desorientados y angustiados ante la crisis educativa que se atravesaba y se atraviesa aún.

En cuanto a crisis, destacaremos que no solo fue del ámbito de salud y educación la que nos atravesó, sino también en todos los ámbitos de la sociedad, por lo que el docente tuvo que crear modos de relacionarse de forma directa con los padres, que antes no tenían, tal vez, tanta participación en la trayectoria académica de sus hijos. Por lo tanto, además de considerar la singularidad de sus alumnos y ver cómo llegar a ellos para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea posible, tuvieron que tener en cuenta, las crisis que los atravesaba a ellos mismos, fuera de su profesión y también tener en cuenta las distintas realidades de las familias con las que debían interactuar.

Tomando los aportes de Ledo, et al. (2008), podemos decir que “los EVEA (Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje) se definen generalmente como un proceso o actividad de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla fuera de un espacio físico, temporal y a través de Internet y ofrecen diversidad de medios y recursos para apoyar la enseñanza; son en la actualidad la arquitectura tecnológica que da sustento funcional a las diversas iniciativas de tele formación, no obstante, ellos no determinan los modelos y estrategias didácticas, ya que el conocimiento o acceso a estos recursos no exime al profesor del conocimiento profundo de las condiciones de aprendizaje, ni del adecuado diseño y planeación docente, pero sí le aporta una nueva visión pedagógica que se enriquece con el uso de estas tecnologías”. Así es como se lleva a cabo dicha enseñanza, la cual se desarrolla fuera de un espacio físico y temporal que permite a los alumnos acceder a ella sin necesidad de asistir de forma presencial a los establecimientos.

De esta manera podemos concluir tomando los aportes de Gómez et al. (2007) diciendo que, los ambientes de aprendizaje no se circunscriben al espacio escolar o a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa en particular. Se trata de aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y

apropiación. Llamémosle virtuales en el sentido que no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente. Al parecer, existen al menos cinco componentes principales que lo conforman: el espacio, el estudiante, los tutores, los contenidos educativos y los medios.

2.2. Enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales

Desde el surgimiento de la palabra “aprendizaje”, la misma ha pasado por diferentes paradigmas, teorías y posturas.

Es importante aclarar que el aprendizaje no solo se da en contextos formales como la escuela, ya que éste es constante y va más allá de la educación escolar. Sin embargo, es en la escuela donde el niño o la niña aprende nuevas formas de interacción con grupos de pares y entra en contacto con nuevas realidades, normas de convivencia y formas de organización diferentes. Al respecto Álvarez, Casasola y Zambrano (2015) nos dicen que “la incorporación de los niños a la escuela significa el aprendizaje de ciertos códigos, de ciertas reglas de actuación espacio-temporales consideradas como legítimas o ilegítimas según el contexto. Los maestros inculcan el sentido específicamente escolar del tiempo y el espacio en la institución, originado en la modernidad”.

No existe una definición universal, ni postura única respecto al aprendizaje, por lo que se hace necesario aclarar que hablaremos de este proceso, en el contexto de la educación formal partiendo de los postulados de Alicia Fernández cuando afirma: “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación” (Fernández 2002). Pero... ¿Cómo se logró adaptar esta nueva perspectiva del aprendizaje en un entorno virtual, que supuso un cuerpo fragmentado o inclusive ausente, teniendo en cuenta que muchos niños y niñas en el país ni siquiera tienen acceso a una computadora?

Desde la especificidad del quehacer psicopedagógico Paín (2008) refiere que el proceso de aprendizaje “constituye un efecto y se da con la articulación de

esquemas”. También nos habla de las dimensiones del aprendizaje, en la que nos interesará la dimensión social, en que “el aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura” y responderá a la conservación de la sociedad a medida que el niño o niña aprendan a expresarse, escribir, vestir, etc., de acuerdo a la cultura del grupo al que pertenece y debe ser introducido. Desde esta dimensión entendemos que la escuela se encuentra sometida a demandas de todo tipo y de diversos sectores sociales, que responden sobre todo a cambios científicos y tecnológicos que, de forma vertiginosa condicionan al aprendiente.

Las tecnologías de la información y la comunicación han entrado en la vida cotidiana de la sociedad en general, haciendo necesario introducirlas a las prácticas de enseñanza, llegando inclusive, a formar parte del diseño curricular en las escuelas del siglo XXI.

Desde la introducción del debate de la introducción de las TIC’s a las escuelas, el aprendizaje tuvo que asumir nuevas perspectivas.

Siemens (2004), propone el concepto de “conectivismo” como una “teoría de aprendizaje para la era digital”. El mismo se sustenta en las teorías del caos, las redes, la complejidad y autoorganización”. Términos que resultan pertinentes ante la necesidad surgida en un contexto de aislamiento y restricciones, haciendo necesario estar más conectados que nunca en todos los ámbitos de la sociedad. Al mismo tiempo define al aprendizaje como “un proceso que ocurre al interior de ambientes –que no están por completo bajo control del individuo-. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (pág. 6).

Sánchez Bursón (2008), propone un nuevo modelo de aprendizaje, desde el nuevo contexto que refiere a “la Sociedad del conocimiento” en el que las nuevas tecnologías están en constante innovación y suponen una celeridad -para

muchos- difícil de alcanzar, pero considerando que los más interesados en hacer uso de ellas son los niños y adolescentes. Los cuales en esta nueva Sociedad cuentan con ventajas adicionales: el sentido de la flexibilidad y la adaptabilidad debido a los sistemas de innovación que propicien cambios permanentes de eficiencia y excelencia, como así también la permeabilidad para integrar las nuevas tecnologías emergentes.

Sánchez Bursón (2008) el aprendizaje es un elemento esencial en la Sociedad del Conocimiento. La capacidad y competencia para aprender e integrar el conocimiento es clave para el desarrollo de las personas y el progreso social. Además, el aprendizaje no se concentra en un período de nuestras vidas, sino que se necesita desarrollar a lo largo de toda la vida. Hasta aquí podemos decir que este autor, logra fusionar ciertos puntos de las teorías de Fernández (2002) y Paín (2008) adecuándose al contexto actual de la sociedad del conocimiento, ya que, en palabras de él “la función educativa y el proceso de aprendizaje se intensifican, si cabe, en la construcción del desarrollo personal y social de la población infantil en el nuevo contexto social, si bien el fenómeno del aprendizaje adquiere significaciones específicas en el entorno tecnológico”.

Destacamos algunas ideas generales de Sánchez Burson (2008) en cuanto al aprendizaje en la nueva Sociedad de Conocimiento:

La importancia del fomento de la creatividad infantil, desarrollo de una educación que incremente las potencialidades personales como individuo, potenciación de la capacidad autodidacta y el espíritu crítico, establecimiento de modelos de aprendizaje basado en la búsqueda de soluciones teóricas y prácticas sobre los problemas del hombre, la sociedad y la vida, visión socrática del maestro, acompañante, guía, mentor, importancia del fomento del gusto por el aprendizaje reflexivo a lo largo de la vida, interés por valorar las contribuciones de la infancia a la Sociedad del Conocimiento (aceptar a la infancia como una fuente de conocimiento), utilización de metodologías digitales personalizadas centradas en el educando y el aprovechamiento del aprendizaje virtual.

Sánchez Bursón (2008) sostiene que “El aprendizaje de los niños y adolescentes en la nueva sociedad global vendrá caracterizado por el aporte de la capacidad de autodidáctica que el sistema educativo brinde a los alumnos para acometer el desarrollo de sus vidas en una sociedad innovadora que se relaciona en red universal” (pág. 30).

Intentar contextualizarse en una concepción de enseñanza y aprendizaje, permitirá a los psicopedagogos que decidan llevar a cabo sus prácticas en el ámbito de la educación (probablemente en un Equipo de Orientación Escolar), acompañar las propuestas “tecno-pedagógicas” -esperamos- con antecedentes que permitan contrastar las estrategias implementadas, en diferentes momentos. Esto nos permitirá ayudar a los docentes a alcanzar los objetivos perseguidos, a través de un diseño tecno-pedagógico que trate de adaptar los usos de la tecnología en función del grupo heterogéneo y, por ende, tener presente la subjetividad del mismo.

Por ende “la psicopedagogía precisa intervenir con su mirada en el análisis de estas ‘nuevas escrituras’, que van transformando la representación de tiempo y espacio y conformando a las modalidades atencionales” (Fernández 2011, p. 151).

Antes de la pandemia, el propósito de introducir las TIC’s como herramienta mediatizadora entre el docente y el contenido era parte de una serie de metas a largo plazo, casi como una materia pendiente y un gran desafío -mucho más para los países en vías de desarrollo- que tenían las escuelas. Hoy, el momento coyuntural que estamos atravesando en todos los ámbitos, trasladó este desafío a los docentes, que son quienes debieron implementar -podríamos decir- de un día para el otro, la virtualidad y todo lo que ello conlleva.

Para Bacher (2009), la apropiación de las herramientas digitales puede constituirse como un puente que ayude a garantizar educación de calidad, y para que esta construcción se pueda vislumbrar, resulta imprescindible la participación de la comunidad educativa, respaldada por políticas públicas que

asignen a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación un lugar prioritario en la agenda pedagógica.

Poseemos gran cantidad de teorías y estudios basados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, pero aún estamos atravesando un momento de crisis social, económica y sanitaria, por lo que los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la educación en tiempo de pandemia, son recursos para poner en evidencia que estamos ante la presencia de un “experimento” aún considerado de “prueba y error”.

2.3. Intervención docente

Podemos definir a las intervenciones, de manera amplia, como acciones que interfieren en los procesos humanos con la finalidad de optimizarlos. Se pueden clasificar dependiendo al ámbito o campo de acción en que se realice. En este caso abordaremos las intervenciones referidas al espacio escolar.

Para Carballada (2002), “la intervención implica una inscripción en ese “otro” sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una “marca” en la institución y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos en ésta”.

Otro autor que conceptualiza a la intervención es Rangel (2006) quien afirma que “Entiéndase intervención como una puesta en acción cuyo proceso-objeto se intenta mejorar o abordar en un determinado contexto”.

Anijovich y Mora (2021) definen las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Desde nuestro punto de vista, las intervenciones didácticas son las acciones que llevan a cabo los docentes, cumpliendo el rol de mediadores en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. También mediante sus intervenciones motiva la cooperación entre los mismos.

2.3.1. Intervenciones educativas

Freire (2009) Nos plantea que la intervención educativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente diseñado, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa. Cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de intervención que se quiere llevar a cabo.

Según el instituto mexicano para la excelencia educativa A.C podemos agrupar a las intervenciones en tres tipos básicos: académica, conductual y emocional. Nos centraremos específicamente en la intervención académica dado que es la que tiene impacto en el área de aprendizaje. Tiene como objetivo desarrollar estrategias, recursos y metodologías que sirvan para completar los contenidos propuestos para los estudiantes en las distintas asignaturas.

Algunos elementos a considerar son: conocer al estudiante, al entorno familiar y contexto que lo rodea en profundidad, reconocer cuales son los canales de aprendizaje de mayor sensibilidad, Identificar las inteligencias preferentes del alumno, considerar sus gustos e intereses, tener claridad en sus habilidades y talentos, conocer sus dificultades de aprendizaje y discapacidades, tener objetivos claros en progreso y en tiempo delimitado, compilar sus logros con métodos de evaluación, reconocer sus avances y estimularlo a seguir al siguiente nivel de dificultad, utilizar materiales variados y diversos, plantear el trabajo de manera agradable y didáctica, entre otros elementos.

3. DECISIONES METODOLÓGICAS

3.1. Problema de investigación

¿Cómo llevan a cabo sus intervenciones didáctico-pedagógicas, los docentes de nivel primario, con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtuales en el año 2020, durante el contexto de pandemia en un instituto de enseñanza privada de la localidad de Oberá, Misiones?

3.2. Objetivo general

- Saber cómo y qué tipo de intervenciones didáctico-pedagógicas implementaron 9 docentes y un directivo con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizajes virtuales en 2020 durante el contexto de pandemia.

3.3. Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas de enseñanza didáctico-pedagógicas que llevaron a cabo los docentes ante la implementación de las clases virtuales, debido a la instauración del periodo de aislamiento social preventivo y obligatorio a raíz de la pandemia declarada en marzo del 2020.
- Conocer el nivel de intervención en cuanto a las herramientas brindadas al cuerpo docente para poder llevar a cabo la implementación de la modalidad virtual en contexto de pandemia.
- Explorar las posibles dificultades que pueden ubicar los actores de la comunidad educativa frente a la disposición de la enseñanza virtual en el año 2020.

3.4. Enfoque metodológico

La presente investigación corresponde al enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Jiménez-Domínguez (2000) las investigaciones cualitativas parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y

símbolos. De ahí que la intersubjetividad es una pieza fundamental de la investigación cualitativa y, así también el punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social está cargada de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa es vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

Así también Sherman y Webb (1988) sostienen que el enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente, que consisten en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan interesantes las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador realiza preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como también visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas.

Teniendo en cuenta que el método utilizado es la entrevista a docentes y a un miembro del equipo directivo -en este caso, la vicedirectora- podremos indagar sobre lo acontecido durante el contexto de pandemia en el año 2020, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje en una institución de la zona céntrica de Oberá, Misiones.

Se realizaron entrevistas para poder indagar profundamente sobre lo acontecido, teniendo en cuenta el contexto, ya que esta investigación busca recoger experiencias únicas de los sujetos participantes, teniendo en cuenta que Hernández Sampieri (2008) nos plantea que la naturaleza de los datos obtenidos es cualitativa.

3.5. Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual como acontecen, Hernández Sampieri (2014) dice que los estudios de diseño no experimental se caracterizan por ser una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos.

Siguiendo con Hernández Sampieri (2014) y teniendo en cuenta lo expuesto expresa que para el estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. Por último, dicho autor expresa que la investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural.

Además, se trata de un diseño tipo transversal, Liu (2008) y Tucker (2004) dicen que debido a que los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede.

El alcance de la investigación es descriptivo, Hernández Sampieri (2014) expresa que, no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni de generalizar resultados a la totalidad de la población, sino que los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El

procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas (de pronóstico de una cifra o valores).

3.6. Participantes

Partiendo y considerando el objetivo general de esta investigación, se seleccionará a 1 miembro del equipo directivo y a 9 docentes del primer ciclo de la enseñanza básica (3 de cada grado: 1° a 3°) de una institución educativa privada ubicada en el centro de la localidad de Oberá, Misiones.

La edad de las entrevistadas comprende entre 28 y 45 años, todas de sexo femenino. El nivel educativo alcanzado por las mismas, es terciario.

La elección se basa en la necesidad de saber cómo se llevó a cabo la intervención docente durante la pandemia en el año 2020 y en qué medida, éstas consideran (o no) que se vieron obstaculizados los procesos de enseñanza y aprendizaje con la implementación de las políticas educativas que implicó el traslado del aula tradicional a un nuevo escenario: el aula virtual.

La elección del primer ciclo se fundamenta en la importancia que tiene el contenido curricular en los primeros 3 grados de la educación básica, además de las habilidades relacionadas a procesos cognitivos básicos que necesitan de estrategias pedagógicas adecuadas para potenciar el aprendizaje y por ende un buen rendimiento académico.

Creemos además que las experiencias de las docentes de primer grado, serán de gran interés, ya que nos permitirá saber cómo fueron sus intervenciones con niños y niñas que tal vez no tuvieron la oportunidad de vivir un periodo de adaptación común (por el paso del jardín a la escuela) como los alumnos de los grados más avanzados.

Por último, consideramos la necesidad de entrevistar a un miembro del equipo directivo, lo cual permitirá contrastar las percepciones del cuerpo docente con la

misma y conocer en qué grado se hace presente la subjetividad de los entrevistados respecto a las capacitaciones y recursos recibidos a fin de asegurar el cumplimiento de dos de los objetivos propuestos en el presente trabajo en los cuales se pretende: conocer el nivel de intervención en cuanto a las herramientas brindadas al cuerpo docente y explorar las posibles dificultades que pueden ubicar los actores de la comunidad educativa.

3.7. Instrumento de recolección de datos

La técnica con la que se recabarán los datos en la presente investigación, es la entrevista semiestructurada. La elección de la misma nos permitirá obtener de primera persona, vivencias, opiniones, saberes y percepciones diferentes sobre las experiencias que tuvieron lugar durante la pandemia, en el año 2020, reafirmando así el carácter subjetivo que se le atribuye a este instrumento. Respecto a esto, Vélez Restrepo (2003) afirma que las subjetividades que proporciona este instrumento de recolección son el reflejo de la realidad sociocultural, representaciones, emociones, recuerdos, racionalidades de cada implicado.

De acuerdo a Alonso (1999), la entrevista semiestructurada permite que el proceso comunicativo tenga lugar y se pueda obtener información del entrevistado. Esta información tiene un carácter pragmático y lleva a la construcción de sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto.

Se utilizarán dos entrevistas claramente diferenciadas: una para un miembro del equipo directivo y otro modelo de entrevista, destinada a las docentes de 1° a 3er grado. Las preguntas son de carácter abierto.

Se ofrece al entrevistado, libertad de expresión, posibilitando que se resalte su punto de vista. Se intenta mantener al entrevistado interesado, en un rol activo y en la búsqueda de recuerdos y reflexiones (Sautu, 2004).

A través de la entrevista semiestructurada trataremos de indagar sobre las concepciones que cada sujeto tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje y como

se vieron afectados estos procesos con la implementación de la virtualidad durante la pandemia. Por otro lado, diferenciar una entrevista para la directora o vicedirectora nos permitirá indagar sobre las directrices, formas de comunicación o circulación de la información dentro de la institución para reconocer si hubo factores que facilitaron u obstaculizaron la implementación de las TIC en este nuevo contexto y si ésta nueva modalidad pudo (o no) ser un potenciador para el desarrollo de estrategias innovadoras que puedan perdurar en la institución escolar aun después de la pandemia.

3.8. Procedimientos

Dado el objetivo principal de esta investigación que es saber qué tipo de intervenciones didáctico-pedagógicas virtuales han realizado los docentes y como se han llevado a cabo las mismas durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia durante el 2020 se realizó una entrevista semiestructurada a un directivo y a 9 docentes del primer ciclo de enseñanza básica (1° a 3°) que hayan estado en actividad durante el año lectivo 2020.

El primer contacto que se tuvo fue con la vicedirectora de la Institución de manera presencial a quien se le explicó la temática de la tesina y se le entregó el pedido de autorización enviada por la Universidad del Gran Rosario.

Las entrevistas, una vez autorizadas, se llevaron a cabo dentro de la institución de manera individual y presencial. Previamente al inicio se les informaron los objetivos de la misma a los participantes y firmaron el “Consentimiento Informado de Participación”.

Los materiales utilizados fueron una hoja con una serie de preguntas previamente elaboradas, grabadora de voz, papel y marcador. La duración se mantuvo en un promedio de 15 minutos aproximadamente por entrevistado.

3.9. Análisis e interpretación de los datos

En primera instancia se adjuntó la información extraída de cada entrevista (10 en total) realizadas de manera presencial sobre el tema de estudio y categorías indagadas a las docentes y directivos de un instituto de enseñanza privada de la

localidad de Oberá, Misiones. Esto nos permitió proceder a la confección de la matriz de datos.

Hernández Sampieri (1991) entiende que la matriz es una forma de organizar la información y permite establecer relaciones entre las categorías de manera que, luego, resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos.

A partir de la realización y registro de los instrumentos realizados, se observan coincidencias de respuestas en la mayoría de entrevistas, lo cual nos permitió establecer diferentes categorías a fin de facilitar la confección de la matriz de datos.

Se agrupará la información en categorías para poder realizar comparaciones, facilitar el análisis de la información e interpretación de los resultados.

El análisis de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semi estructuradas y de manera presencial dentro de la Institución. El procesamiento de los datos se realizó mediante la utilización de un análisis de contenidos cualitativos aplicando una lógica deductiva yendo de lo particular a lo general y utilizando el criterio de segmentación temática.

3.9.1. Matriz de datos

Categoría	Subcategorías	Docentes								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Concepción de enseñanza	Conductista		x	x	x			x	x	x
	Constructivista	x				x	x			
Concepción de aprendizaje	Conductista			x	x			x	x	x
	Constructivista	x	x			x	x			
Uso de las TICs	Antes de pandemia	x	x	x	x	x		x	x	x
	Durante de pandemia	x	x	x	x	x	x			
Capacitación en el uso de las TICs	Si			x		x	x	x	x	x
	No	x	x		x					
Acceso a las clases virtuales	Buen acceso	x	x	x	x		x	x	x	x
	Acceso limitado					x				
Impacto de la modalidad virtual	Positivo	x			x					
	Negativo		x	x		x	x	x	x	x

en el proceso de enseñanza aprendizaje										
Rol docente	No se modificó	x		x	x			x	x	
	Se modificó		x			x	x			x
Caracterización de prácticas docentes	Enfoque tradicional		x	x	x		x	x	x	x
	Enfoque constructivista	x				x				

3.10. Análisis de los datos

La recopilación de la información obtenida de las entrevistas, se analizó de manera global y comparativa, considerando cada discurso y significado de los participantes seleccionados.

Se intentó comprender en forma general lo que cada entrevistado pudo expresar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando en las prácticas de enseñanza dos posicionamientos claros: conductismo y constructivismo.

Teniendo en cuenta los objetivos, en los que se pretende caracterizar las prácticas docentes durante la pandemia, como ya se expresó, los mismos evidencian dos posturas respecto a la concepción de enseñanza. Por lo tanto, de las respuestas obtenidas podemos inferir que existe un predominio de la enseñanza basada en el paradigma conductista (participantes 2, 3, 4, 7, 8, y 9) sobre el constructivista (participantes 1, 5 y 6).

La primera se ve reflejada en discursos que implican la mera transmisión de conocimiento o información sin tener en cuenta las experiencias o saberes previos de los alumnos.

“Comunicar conocimientos o habilidades a las personas que no tienen ese conocimiento”. (participante 4).

Tomando en consideración lo expuesto por los docentes, Munguía Godínez, (2014) sobre el paradigma conductista expresa que éste consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información (con

un excesivo y pormenorizado arreglo instruccional) en el alumno, para que la adquiriera.

Así también Morales López e Irigoyen Coria (2016) hacen mención a las características que la pedagogía conductista presenta, las cuales pueden sintetizarse en los siguientes supuestos generales: todos los individuos aprendan igual a través de metodologías iguales, el material didáctico que se diseña debe funcionar en todos los sectores y regiones de igual modo, es posible establecer estadísticamente estándares de excelencia y las escalas son aplicables bajo el criterio de que toda población se comporta en forma “normal”, las excepciones pueden ser tratadas de manera específica (tendencias sub y supra normales). Esta pedagogía tiene, como ventaja adicional, el abaratamiento de los costes educativos por alumno, ya que la capacitación docente, así como el material didáctico y las condiciones materiales del aprendizaje pueden ser estandarizados. Además, permite el abordaje masivo de las necesidades de educación.

En cuanto al paradigma constructivista, de acuerdo al discurso de las docentes, es el de menor predominio en cuanto a la enseñanza.

“Enseñar es cuando impartís conocimiento, teniendo en cuenta sus saberes previos y potenciándolos. Lograr que ellos mismos construyan sus propios conocimientos” (participante n° 5).

“Enseñar es la forma de transmitir un conocimiento por medio de la explicación de cómo sucedió o cómo funciona” (participante n° 6)

Siguiendo los aportes de Morales López e Irigoyen Coria (2016):

La problemática a la que se aboca el constructivismo es la construcción del conocimiento. Sus fundamentos epistemológicos son el constructivismo, el interaccionismo y el relativismo. Constructivismo porque parte del supuesto de que el sujeto es activo ante el entorno,

tomando de éste aquellos elementos que le resultan significativos. Interaccionismo, por la misma razón; esto es, ya que el sujeto interactúa con su entorno para poder resolver los problemas que se le presentan, y relativismo ya que, dependiendo del entorno y de las necesidades del sujeto, los procesos de conocimiento se desarrollan, generando resultados específicos, para situaciones específicas. (p. 28)

De acuerdo con los aportes de Morales López e Irigoyen Coria (2016), quienes toman el pensamiento de Salas-Madriz pueden mencionarse algunas ventajas del paradigma constructivista: los sujetos aprendan determinados por sus variantes funcionales –genéticos–, y ambientales, aprenden en forma diferente en contextos diferentes, debe hacer significativo el conocimiento para que se produzca auténtico aprendizaje y por último la investigación es una estrategia clave para aprender.

Al indagar sobre el concepto de aprendizaje, la mayoría vuelve a responder de manera breve, denotando una teoría muy simplista sobre el aprendizaje. Sin embargo, los entrevistados 1, 2, 5 y 6 expresan palabras como “significativo” o “que el niño entienda” aludiendo a una concepción constructivista.

*“Aprender es hacer propio los conocimientos a través de la experiencia.”
(participante n° 5)*

Vygotsky (1978) plantea que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. A diferencia de otras posiciones, Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente.

El Constructivismo, dice Méndez (2002) “es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento

humano”. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

Es decir que el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De modo que el conocimiento se adquiere a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

En cuanto al uso de las TIC antes de la pandemia la mayoría expresó haber usado en ocasiones tecnología, como proyector, coincidiendo que es el elemento tecnológico más utilizado y casi por excepción. Sin embargo, se aprecian diferencias, ya que el entrevistado 1, mostró ser el único proactivo en el uso de las TIC, en cuanto a la variedad de herramientas tecnológicas empleadas, además de llevar adelante estrategias pedagógicas y didácticas.

*“Que yo tampoco tenía buen internet, no contaba con recursos materiales tampoco, ni todas las estrategias para llevar adelante una clase virtual”.
(participante n°2)*

“En algunos casos creo que hubo mucha frustración, en otros casos pudieron desarrollar más habilidades, pero fue de a poco un aprendizaje entre todos porque también aprendimos los padres y los docentes”. (participante n°3)

“Los videos se proyectaban en conjunto con el profe de computación; además del uso de Google como una herramienta para buscar información (tareas) YouTube para ver videos y animación, canciones, juegos didácticos”. (participante N° 1)

“...estamos en una era de comunicación virtual en constante evolución y tenemos que estar actualizados. Llegar al alumno y hacerle ver el buen uso de la tecnología, para el estudio y darle utilidad para ese fin”. (participante n° 1)

Tales expresiones llevan a suponer que pocos estaban preparados para el cambio drástico y radical que traería la pandemia. Para respaldar tal conjetura **Dussel** y Quevedo (2010) nos dicen que los modos de configuración del conocimiento de las nuevas tecnologías son muy diferentes a las metodologías utilizadas en las escuelas. Esto debido a que en las primeras son personalizadas y veloces en su forma de interactuar mientras que en la escuela se tiene un esquema estructurado, con tiempos y espacios definidos con anterioridad y que se ejecutan con mayor lentitud.

En cuanto al uso de las TIC durante la pandemia se pudo constatar que la celeridad con la que funcionan y evolucionan dichas tecnologías, le pasaron factura al sistema educativo que tanto tiempo postergó su implementación a escalas superiores al del simple uso de un proyector. A saber y como era de esperarse, sobre todo en un instituto de enseñanza primaria, todas las maestras y los maestros se vieron en el desafío de aprender el uso de herramientas digitales y tecnológicas con las que jamás habían estado familiarizados.

La educación a distancia a través de plataformas virtuales implicó el uso de diversas estrategias y aplicaciones que suponían un alto grado de preparación que antes de la pandemia ya estaba en el ojo de la crítica, al implementarse el plan “Conectar Igualdad” con las entregas de netbooks que nunca fueron aprovechadas en su totalidad. Dicha crítica estaba dirigida a la falta de capacitación de la comunidad educativa, por lo que no es extraño que los docentes se hayan visto sobrepasados ante esta situación. En base a esto los entrevistados 1, 2 y 4 afirmaron no haber recibido ninguna capacitación y el resto,

aunque forma parte de la misma escuela, afirma que recibió, pero consideran que fue escasa. Lo que podría sugerir, a la vez, un error de interpretación o habría que indagar si tal vez recibió alguna indicación que la docente podría confundir con capacitación, o influyen factores emocionales que podrían repercutir en su percepción o generar una confusión respecto a lo que entienden por capacitación.

Indagar sobre el uso de las TIC y la capacitación recibida, permitió un acercamiento a la noción sobre el nivel de intervención en cuanto a las herramientas brindadas al cuerpo docente para poder llevar a cabo la implementación de la modalidad virtual en contexto de pandemia.

*“La capacitación que tuvimos fue para el uso de la plataforma (ZOOM)”
(participante n°6)*

En la entrevista la participante 6, comenta que la capacitación fue intensiva, pero posteriormente utiliza palabras como “insuficiente” respecto a las indicaciones recibidas por el cuerpo técnico, sobre el uso de la plataforma virtual. Esto abre interrogantes respecto a los posibles condicionantes que pueden influir en las respuestas brindadas durante la entrevista, como pertenecer a una institución privada o factores emocionales referidos a los vínculos con el equipo directivo.

En cuanto a la accesibilidad de las clases virtuales, analizando lo manifestado por los entrevistados, la mayoría de los docentes reporta no haber tenido muchos alumnos con dificultad para acceder a dichas clases, considerando que ésta es una institución privada, la brecha digital entre los alumnos que concurren allí, no es significativa. Dicho esto, podemos inferir que, en dicha institución, no se evidencia lo expuesto en la hipótesis inicial, por lo que no se encontraron mayores dificultades en relación a esto.

Lion (2006), nos aclara de una imbricación profunda entre tecnologías y conocimiento. No se trata simplemente de una relación soporte – contenido sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a través de la valoración de la imagen, de los

procesos perceptivos y de las problemáticas de la modelización, de la interactividad y de las narrativas hipertextuales. De esta manera, podemos pensar que la novedad, en definitiva, reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (representar, procesar, transmitir y compartir conocimientos (Coll y Martí, 2001). Por tanto, entendemos que los medios tecnológicos nos ofrecen nuevos marcos de interacción donde el conocimiento aparece como operaciones de intercambio, mediación y coordinación a través de los cuales las personas generamos un mundo de acciones posibles. En esta línea, consideramos fundamental pensar a las tecnologías como vehículos del pensamiento, como potenciadoras de diferentes formas de apropiación del conocimiento que permite trascender su uso como meras herramientas y comprender la existencia de una implicación mutua (Lion,2006). Por lo tanto, si la tecnología aparece como puente, nos permite también pensarla como objeto de conocimiento, donde para aproximarnos al mismo es necesario atender al vínculo entre enseñante y aprendiz, así como también al contexto actual.

En relación al impacto de la modalidad virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los docentes (participantes: 2,3,5,6,7,8,9) han manifestado que fue negativo:

“...Al retomar las clases presenciales a los alumnos se le dificulta mantener la atención, permanecer en sus lugares...” (participante n° 9)

“...al regreso se complicó porque los alumnos rechazaban la escritura” (participante n°8)

“Un impacto negativo, porque es como si todos los alumnos hicieron regresión. Tenían que volver a adaptarse a los horarios, al trabajo diario en el aula con todos los cuidados que había que tener por la pandemia, al barbijo, a no compartir elementos de trabajo, merienda, el distanciamiento.” (participante n°5)

En cuanto a lo expuesto, consideramos importante lo que plantea Fernández, (2011) con respecto a las modalidades atencionales, haciendo referencia a que la capacidad atencional se construye no solo en el entorno familiar sino también tiene gran influencia el contexto sociocultural que integra. Se atiende de forma diferente a distintas realidades.

A partir de lo que nos propone la autora podemos deducir que luego de un año en Pandemia el contexto de enseñanza/aprendizaje de los niños se ha visto modificado y esto invita a pensar que nos encontramos con nuevos modos atencionales.

En contraposición a estos impactos, lo ven como una experiencia positiva ya que pudo trabajar colaborativamente con los padres, cada alumno tenía su tiempo/su ritmo para hacer sus tareas.

“Teníamos que hacer por día los contenidos y tener que reducirlos ya que los ayudantes durante la pandemia le ayudaban a los padres donde no tenían la pedagogía, entonces las clases tenían que ser lo más sencillas posible”.
(participante n°2)

“No, aparentemente no. Lo que sí, necesitábamos de los padres para que explicaran a sus hijos lo que mandaba. Era un trabajo en conjunto para actuar ante la actividad”. (participante n°1)

“Si, la mayoría. Cómo eran muy chicos, los celulares o poder conectarse dependían de los papás. Si no se conectaban buscaban la manera que pudieran hacer la tarea. Por llamadas por ejemplo”. (participante n°1)

Siguiendo a Tarasow (2014) la tecnología ya no tiene un rol auxiliar que se integra en un espacio previamente construido y pensado, sino que es el espacio mismo, sin embargo, estos espacios son nuevos y proponen nuevas reglas de interacción e intervención. Estas nuevas escrituras van transformando la representación de tiempo y espacio, y conformando a las “modalidades atencionales” (Fernández, A. 2011). Estos contextos actuales, nos presentan aspectos negativos y otros positivos. Los últimos, abren nuevas posibilidades. Las modalidades atencionales han cambiado y aún continúan en ese proceso.

Sin embargo, si no se aceptan estas nuevas modalidades atencionales y se espera una atención focalizada y continua por parte de los niños, adolescentes y jóvenes, se corre el riesgo de generar un ambiente que no favorezca la dispersión/ampliación atencional, sino que favorezca la fragmentación atencional e inhiba la potencia de la autoría pensante.

En cuanto al rol docente, la percepción de los entrevistados se encuentra muy dividida, ya que cinco (1, 3, 4, 7 y 8), consideran que su rol no se modificó, contra cuatro (2, 5, 6 y 9) que consideran que sí. Esta diferencia podría deberse al hecho de que la figura como enseñante no se modificó, sin embargo, el segundo grupo, considera que tener que contemplar en sus horas de trabajo, un espacio para preparar y dar indicaciones a los padres, para que sus alumnos puedan llevar a cabo sus tareas, supuso un cambio y un desafío en la configuración de sus clases:

“Si se vio modificada, porque los padres no poseían didáctica para hacerlo, para motivarlos, se encontraban limitados.” (participante n° 5)

“...muchas veces ellos necesitaban que yo les explique cómo debían desarrollar una clase (los padres), como le tenían que ayudar a los hijos, entonces era un doble trabajo y a mí se me dificultaba mucho coincidir con ellos porque no todos me pedían conectarse al mismo horario de 7 a 11 de la mañana que era el horario escolar, sino que era 1 de la tarde, 5 de la tarde, 7 de la tarde, 8, 10 de la noche y hasta 11 de la noche porque era el horario que salían del trabajo y era muy tedioso tanto para mí porque las primeras explicaciones fueron largas y ya llegaba la noche y yo decía “otra vez explicar lo mismo” y ya estábamos todos cansados”. (participante N° 2)

De acuerdo con Ruíz (2020), la virtualización de las clases, supuso problemas técnicos y dificultad en el diseño de las estrategias didácticas de enseñanza por parte de los docentes y el rol de los estudiantes y sus padres (en el caso de la educación inicial-infantil y primaria).

El docente tuvo que encontrar los medios para mantener vigente su figura de educador y garantizar la educación de sus alumnos, pautando necesariamente con los padres, quienes serían ahora, los intermediarios en el contexto de educación virtual.

Todo lo dicho hasta acá, hizo posible explorar las dificultades que tuvieron los actores de la comunidad educativa frente a la disposición de la enseñanza virtual.

Por último, realizar un análisis de las prácticas docentes facilitó corroborar los resultados en cuanto a la concepción que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje en los cuales se identifica en dos de los entrevistados (1 y 5), prácticas coincidentes con el enfoque constructivista.

“Antes de la pandemia, indagar saberes previos de los alumnos, a partir de una situación concreta y cotidiana e inducir al alumno hacía el concepto del tema a trabajar. Desde lo Institucional se debe remarcar los temas dados durante el día. Cierre en general sobre lo trabajado y una tarea a casa para afianzar lo que se trabajó. También trabajaba en pequeños grupos, debate en común... que cada alumno pueda explicar y expresar su postura, su forma de resolver y llegar entre todos a una conclusión”. (participante N° 1).

Nuevamente con las respuestas de los entrevistados podemos afirmar que el enfoque tradicional de enseñanza -dominado por el paradigma conductista- se hace presente en la gran mayoría de los docentes que llevaron adelante sus prácticas de enseñanza, tanto en la presencialidad antes de la pandemia, como en la virtualidad durante la misma.

En cuanto a la entrevista proporcionada por la vicedirectora, en la que se pretende determinar cómo se actuó desde el equipo directivo para garantizar la continuidad de las clases, desde la virtualidad, capacitando a los docentes y facilitando las herramientas a través de su correcto aprovechamiento.

“Al principio costó mucho, a todos nos costó, tanto a los maestros de grado como a los directivos porque era algo nuevo para nosotros. No sabíamos cómo llegar, ósea no queríamos que quedara ningún niño fuera. Al principio

era difícil aprender la plataforma, aprender cómo manejar esa plataforma desde cero, desde lo virtual, porque tampoco tuvieron una capacitación presencial porque tampoco se podía, entonces fueron semanas de charla, de organización todo vía zoom y capacitaciones vía zoom para que ellos puedan entender esa plataforma, aprender a trabajar sobre ella pero por suerte tenemos un hermoso equipo, a disposición siempre con toda la voluntad, con toda la predisposición de cada docente logramos que sea una linda plataforma y que todos los contenidos estén ahí. Y que todos los niños pudieran acceder.” (vicedirectora)

Sin embargo, en su discurso se puede advertir una contradicción, al preguntarle cuáles eran las inquietudes más concurrentes al inicio de la pandemia, por parte del personal escolar, ya que en su respuesta expresa que sí hubo inquietudes y dificultades.

“Por parte de los docentes era como hacer llegar cada contenido, cada dictado de clases a los niños, esa fue la inquietud. Por parte de los padres era la dificultad de poder enseñar a sus hijos, ellos nos planteaban que por ahí ellos no son docentes y le costaba mucho enseñar a sus niños, cumplir el rol docente dentro del hogar.” (vicedirectora)

Cuando se hizo la pregunta a los docentes, sobre la capacitación recibida en cuanto al uso de la plataforma y el uso de las TIC, algunos dijeron que no, y otros dijeron que sí, sin embargo, se mostraron insatisfechos con la “capacitación” recibida.

4. CONCLUSIONES

Este apartado permitirá volcar nuestras ideas a modo de reflexión y conclusiones respecto a lo que le dejó al sistema educativo, el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia, en el año 2.020. Ámbito, en el que, sin dudas, la psicopedagogía puede ya dilucidar nuevos desafíos y oportunidades de actuación.

Comenzaremos trayendo a colación el objetivo general, en el cual se pretende saber cómo los docentes llevaron a cabo las intervenciones didáctico-pedagógicas con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad desde el inicio de la pandemia.

Según lo expresado en las entrevistas, para los docentes fue muy difícil asumir una postura sujeta a las necesidades y subjetividad de cada alumno, llevando al día contenidos y tareas que eran transmitidos en gran parte por los padres, que a su vez requerían una preparación previa por parte del docente, multiplicando la tarea y el tiempo de trabajo de los mismos.

En consonancia con lo que se pretendía conocer sobre el uso de las TIC, antes y durante la pandemia, los resultados dejaron varios interrogantes, respecto a debates que ya se planteaban antes del abrupto crecimiento de la educación virtual a raíz del covid-19, como ser la forma en que repercute el distanciamiento en el vínculo docente-alumno, afectando el compromiso de este último, con su trayectoria académica.

Consideramos importante recuperar la noción de nuestra función en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y así poder contextualizar nuestra mirada en cuanto a nuestras intervenciones en el ámbito educativo. A saber, Greco (2014) nos dice que “los equipos de orientación escolar, con sus diferentes denominaciones, historias institucionales, modos de inscripción en el sistema educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención, trabajan en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y docentes, ante las más diversas situaciones que requieren orientación o apoyo, y en el marco de diferentes proyectos. Los rasgos más salientes, actualmente en revisión y

construcción, de este particular trabajo son la interdisciplinariedad, el sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones, y la necesaria articulación entre la atención de demandas puntuales de las escuelas y los proyectos, y políticas educativas”.

Desde la psicopedagogía inserta en los equipos de orientación será importante preguntarnos ¿Fue posible fortalecer o recuperar esa relación luego de tanto tiempo distanciados o quedan quizás, algunos vestigios de ese distanciamiento?

Tal vez esta sea una oportunidad para repensar la importancia de la tecnología como herramientas y estrategias de enseñanza para lograr nuevas formas de conectar con los alumnos, reforzar los valores transmitidos en la presencialidad y seguir sosteniendo formas de comunicación que predominan en la nueva generación del conocimiento, sin dejar de lado el contexto.

Los interrogantes acerca de las limitaciones que genera la educación virtual nos interpela más que nunca.

El uso de nuevas aplicaciones, plataformas, y aparatos más sofisticados, donde aprender y capacitarse parece un “pendiente cada vez más urgente”. Y como la palabra “aprender” nos invoca y convoca, la psicopedagogía debe repensar múltiples formas de atravesar las trayectorias educativas, en un presente y un futuro digital que nos abre puertas para hacer y ayudar a hacer con otros. Sobre todo, en las instituciones educativas donde independientemente de poseer o no conocimiento en el uso de las TIC, es de gran importancia poder ser un puente entre directivos y docentes; docentes y padres; docentes y alumnos; y alumnos y padres, donde se pueda pensar en las tecnologías de la información y la comunicación en herramientas que potencien dichas relaciones y no obstruyan el aprendizaje, favoreciendo dicho proceso y haciendo de éste una experiencia placentera.

Como mencionamos, desde un equipo de orientación escolar podríamos colaborar en la sistematización y articulación de la educación con los elementos que la tecnología actual nos brinda.

Desde nuestro rol como psicopedagogos promover el aprendizaje significativo es de vital importancia, ya que la tecnología está presente no solo en la escuela, sino también en muchas situaciones de la vida cotidiana donde la hipertextualidad y diferentes formas de interacción digital se hacen presentes. Nos interpela los siguientes interrogantes ¿aprenden los niños acompañados de la tecnología? ¿Qué, cómo y cuándo? El aprendizaje en sí mismo no es único ni acabado, se aprende de distintas maneras y formas, sin depender del dispositivo, sino de la manera que se adopta y de que las condiciones favorezcan su utilización.

La información obtenida, también demostró que los docentes no se encontraban suficientemente preparados para afrontar esta nueva situación, por lo que se debería considerar poner en juego aquellos conocimientos ya adquiridos y aquellos nuevos que surgirán con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); cómo dinamizar una clase tradicional con una digital, pensar en formas de autoevaluación por parte de los alumnos a través de aplicaciones, etc.

Por otro lado, aunque en el análisis de los resultados, la brecha digital no fue significativa, en cuanto fueron muy pocos los alumnos que no pudieron acceder a las clases virtuales, debemos considerar importantes a todas las trayectorias escolares y que efectivamente, aunque mínimo, en algún grado, se vio vulnerado el derecho a la educación. Además, sabemos que en contextos de instituciones públicas y más aún en escuelas rurales, desde la psicopedagogía se debe contemplar que las secuelas que dejó el covid-19, fueron aún más significativas.

A partir de un estudio realizado en México y Argentina, Dussel (2021), hace un análisis sobre el uso de plataformas de encuentros sincrónicos, las cuales se distribuyen de manera desigual entre escuelas públicas y privadas, y entre escuelas rurales y urbanas. En el mismo, se concluye que las docentes de escuelas privadas tienen mayor facilidad en cuanto a la utilización de dichas plataformas, dejando en evidencia que el acceso a datos y a encuentros sincrónicos queda delimitado a un sector social privilegiado y geográficamente integrado a las conexiones digitales; y en los casos de los sectores más

excluidos en términos socioeconómicos, la “educación remota” supuso escasas posibilidades de encuentros sincrónicos y de seguimiento sostenido en el tiempo. Por lo que, en cuanto a escuelas rurales se refiere, coincidimos con la autora, cuando dice que las aulas organizaban, un encuentro pedagógico en condiciones más igualitarias que las que permite una infraestructura tecnológica desigual, que desborda el tiempo y espacio de trabajo en un continuo permanente y que descarga en las familias y los docentes los costos de conectarse y operar en una topografía muy heterogénea.

Tomando los aportes de Cervini (2017) el cual se refiere a la dimensión del acceso de la población a las TIC, es indudable que esta brecha digital de tipo socioeconómico es una de las más importantes, pero no la única, ya que una vez que se garantiza el acceso, es necesario continuar con otro nivel de análisis, el de los usos. Esta segunda dimensión acerca de cómo la población usa las TIC, está relacionada con la alfabetización digital y da cuenta de las diferencias de capital cultural existente en las poblaciones, que al mismo tiempo se relaciona con las expectativas. Esta tercera dimensión alude a las valoraciones presentes respecto de las TIC entre distintas poblaciones, en especial de diferentes grupos etarios.

Desde nuestro posicionamiento y de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, inferimos que el aprendizaje de manera remota no fue equivalente al que se logra en el aula, ya que se sufrió pérdida de contenidos. Desde aquí también creemos que el impacto sigue profundizando los problemas y por ende los desafíos frente al fracaso escolar, ya que los déficits de aprendizajes que dejó una enseñanza virtual irruptiva y poco planificada, amenazan con incrementar las condiciones de desigualdad con más niños y niñas no alfabetizados que dejaban la primaria, antes de la pandemia, en una Argentina que ya tenía a la educación en el ojo de la crítica según los datos arrojados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en el año 2019.

En cuanto al Fracaso escolar Fernández (2002) nos dice que el mismo afecta al sujeto en su totalidad, el niño que lo padece sufre por la subestimación que siente al no poder responder a las expectativas de padres y profesores. A su vez, la

identidad no es algo que se adquiriera de una vez y para siempre, sino que es producto de construcciones identificatorias en las que cumplen un papel preponderante los modos en que los demás nos significan. Para la niña y el niño, el grupo escolar y sus maestros suelen tener el lugar de prueba y reconocimiento de sus aptitudes a partir de los resultados obtenidos.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos decir que el principal obstáculo estuvo vinculado a la poca predisposición de los docentes a la hora de realizar las entrevistas, ya que las mismas se realizaron en horario laboral, en diciembre del 2.021 después de un año de encierro post pandemia. Teniendo como resultado respuestas acotadas, las cuales hubieran sido más interesantes en otro ámbito dando lugar que el entrevistado pueda explayarse, dedicarle más tiempo y atención a cada pregunta.

Otro limitante ha sido la escasa bibliografía encontrada con respecto a la enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia, debido a que los antecedentes sobre educación virtual en pandemia son muy recientes y la cantidad de investigaciones son pocas.

Como sugerencias para futuras investigaciones podemos mencionar que paso con la tríada docente-alumno-objeto de conocimiento, ya que, en pandemia, se sumaron las familias como mediadoras. Esto nos lleva a replantearnos el trabajo en el aula, teniendo en cuenta lo antes mencionado y haciendo hincapié en la importancia del vínculo en dicha tríada. Cabe destacar que no solo se sufrió un impacto en la educación, sino también en lo socio-emocional, considerado un aspecto fundamental del sujeto aprendiente, que hace a la subjetividad del mismo.

También sería interesante que se pudiera pensar, desde el punto de vista de la psicopedagogía, en los nuevos modos atencionales y el impacto que ellos generan en el aprendizaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A., & Casasola, J. C., & Zambrano, M. (2015). El Tiempo y el Proceso de Escolarización en Jardín y primer grado. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (47), 233-257. ISSN: 0327-1471. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18547708013>

Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, 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*. Vol. 9, No 3 (2020). https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Lemos-7/publication/342534387_Segregacion_Educativa_en_Tiempos_de_Pandemia_Balance_de_las_Acciones_Iniciales_durante_el_Aislamiento_Social_por_el_Covid-19_en_Argentina/links/5efa526d299bf18816f1dec7/Segregacion-Educativa-en-Tiempos-de-Pandemia-Balance-de-las-Acciones-Iniciales-durante-el-Aislamiento-Social-por-el-Covid-19-en-Argentina.pdf

Alvares J. y Klimenko O. (2009) *Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas*. *Investigación pedagógica*.

Anderete Schwal, M. (2020). *Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina*. Vol.4 Núm.1. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1564>

Arata, N. (2020). *Razones para reivindicar a esa vieja vaca sagrada llamada escuela*. CLACSO. (No. 69 2020). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200527063340/69-Nicolas-Arata.pdf>

Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Editorial Paidós, Pág. 25-31.

Barberà, E., Bolívar A., Calvo J.R., Coll C. J., Fuster, Ma C., García, R., Grau, A., López Cabañas, J., Marrero, M., Mollá, J., Navarro, Ma. C., Onrubia, J., Pozo

J. I., Rodríguez Lestegás F., Segura, J. Ma., Soler, M., Teberosky, A, Torres, Ma. M., Yábar J. M., (2002). *El constructivismo en la práctica*.

Carballeda, A. J. (2002). *La intervención en lo social*. (1° edición). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Coll, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Boletín de la institución libre de enseñanza, 72(1), 7-40.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I. (2021). *Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades*. revista [Nueva Sociedad 293, mayo - junio 2021](#), ISSN: 0251-3552

Fernández, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Fernández, A. (2002). *Los Idiomas Del Aprendiz- Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Ediciones Nueva Visión - Buenos Aires

Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada: Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Nueva Visión.

Freire, P. (2004), *Pedagogía de la autonomía*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Freire, P. (2009). *Intervención educativa: ¿Qué es, cómo y para qué se hace?*

Greco, M. B. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*, 6ta edición.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Instituto mexicano para la excelencia educativa A.C. *Tipos de intervenciones del docente para alumnos con dificultades de aprendizaje, discapacidad y/o aptitudes sobresalientes*. Recuperado de http://www.excelduc.org.mx/sys-uploads/documentos/tipos_de_intervenciones_del_docente.pdf

Josep M. Duart, María Jesús Martínez (2001). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Recuperado de: http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo12_material.pdf

Lion, C. (2006). *Imaginar con Tecnologías*. Relaciones entre tecnologías y conocimiento.

Vidal Ledo, M., Llanusa Ruiz, S., Diego Olite, F., Vialart Vidal, N. (2008) *Entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2412008000100010

Mejía Ospina, J. S. (2012), *El discurso tecnológico del contexto escolar y el uso de las TIC's y su incidencia en las intervenciones educativas de los docentes del nivel primaria en una Institución Educativa Oficial*

Mendoza Castillo, L. (2020). *Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp., pp. 343-352, 2020

Meza Revatta, L. F., Torres Miranda, J. S., & Mamani-Benito, O. (2020). *Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19*, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>

Morales López H, Irigoyen Coria A. (2016) “El Paradigma Conductista y Constructivista de la Educación a través del Decálogo del Estudiante”

<https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2016/amf162a.pdf>

Munguía Godínez, I. (2014) *Proyecciones de Aplicación del paradigma conductista y humanista al contexto educativo*

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/m13.html>

Paín, S. (2008). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Ruiz, G. R. (2020). *Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2020, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

Salgado Lévano, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Universidad de San Martín de Porres.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en

Sánchez Bursón, J. Ma. (2008). *La infancia en la Sociedad del Conocimiento* Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, vol. 4, núm. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92441103.pdf>

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador*. Revista Latina Comunicación Social, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Tonon, G. (2009). *La entrevista semiestructurada como técnica de investigación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Tonon, G. (2012). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(1).

Solovieva, y., Quintanar Roja, L. (2020). *Efectos del confinamiento por la pandemia COVID-2019 sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles básico y medio en el estado de Puebla*. <http://www.concytep.gob.mx/wp->

<content/uploads/2020/10/Efectos-del-confinamiento-sobre-el-proceso-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>

<http://www.unter.org.ar/imagenes/10061.pdf>

6. ANEXO



6.1. Entrevista

-

1. Curso en la que se desempeña actualmente como docente:
2. Su edad:
3. ¿Hace cuantos años se recibió? ¿En dónde estudió?
4. ¿Hace cuantos años que ejerce la docencia? ¿Siempre enseñó en este ciclo?
5. ¿Qué es para usted aprender?
6. ¿Qué es para usted enseñar?
7. ¿Cómo llevaba a cabo sus intervenciones docentes antes de la pandemia?
8. ¿Utilizaba la tecnología en sus propuestas de enseñanza? ¿Cuáles? ¿Le parece importante la incorporación de las mismas a los procesos de enseñanza y aprendizaje?
9. ¿Recibieron alguna capacitación en el uso de las TIC antes o durante la pandemia?
10. ¿Cómo logró llevar a cabo la planificación de las clases virtuales? ¿Qué tiempo aproximadamente dedicaba a la misma?
11. ¿Todos sus alumnos pudieron acceder a sus clases virtuales?

12. En caso de que no todos hayan tenido acceso ¿Cuáles eran los motivos que les impedía continuar con sus clases?
13. ¿Se contactaba a los alumnos que no podían participar de las clases?
14. ¿En algún momento tuvo la oportunidad de promover instancias de trabajo grupal a través de la virtualidad? ¿Cómo logró llevarlas a cabo?
15. ¿Tuvo alguna dificultad a la hora de incorporar las TIC a sus clases virtuales?
16. ¿Querría contarnos alguna situación particular?
17. ¿Qué otro conflicto tuvo a la hora de llevar a cabo la organización pedagógica? (en caso de que alguna de las dos preguntas anteriores haya supuesto alguna dificultad o conflicto)
18. ¿Cuál cree que fue el impacto que tuvo la modalidad virtualidad y el uso exclusivo de las TIC el año pasado, en la experiencia de aprendizaje de sus alumnos?
19. ¿Cómo acompañaron el proceso de enseñanza-aprendizaje los padres de sus alumnos?
20. ¿Considera que su función se vio modificada con la intervención de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos al introducirse el docente en los hogares?

6.2. Entrevista a la directora

1. Cargo que ejerce dentro de la Institución escolar:
2. Su edad:
3. ¿Hace cuantos años se recibió? ¿En dónde estudió?
4. ¿Hace cuantos años que ejerce la docencia?
5. ¿Hace cuánto tiempo que está en la dirección de la escuela?
6. En el ámbito educativo y desde todo el equipo escolar ¿cuáles eran las inquietudes más concurrentes al inicio de la pandemia?
7. ¿Cómo se organizaron los equipos para poder continuar con las tareas actividades desde sus casas?
8. ¿Cuáles fueron los lineamientos a seguir en cuanto a las políticas transmitidas desde el ministerio y en qué aspecto ayudó usted para que los maestros logren cumplir con las mismas?
9. ¿Todos los alumnos pudieron acceder a los entornos de aprendizaje virtual? En caso de que no, ¿tuvieron contactos con estos niños y sus familias?
10. ¿Considera que las nuevas disposiciones permitieron alcanzar las competencias y contenidos mínimos?
11. Con el avance de la presencialidad ¿Qué herramientas digitales cree usted que se dejarán de usar o cuales cree que llegaron para quedarse y seguirán siendo útiles para facilitar el logro de los objetivos escolares?

12. ¿Cómo cree que el cuerpo docente pudo organizarse para la nueva realidad que impuso la pandemia? ¿Se trabajó en equipo? ¿Considera que se cumplieron objetivos educativos y sociales?

13. ¿Cuáles cree que son los nuevos retos que tienen las escuelas hoy?

6.3. Curriculum vitae

INFORMACION PERSONAL

Nombres: Sofia Agostina

Apellidos: Reyes Rodríguez

Fecha de nacimiento: 09/06/1995

Edad: 27 años

DNI: 38.506.994

Estado Civil: Soltera

Correo electrónico: rrsasofiagos10@gmail.com

Teléfono celular: 387-5154577



FORMACIÓN ACADÉMICA

Secundario:

Colegio Ejercito del Norte N°5029. El Carril - Salta

Título obtenido: Bachiller en Producción de Bienes y Servicios

Terciario:

Instituto Superior del Milagro N°8207. Salta

Títulos Obtenidos: Técnica Superior en Psicopedagogía

Psicopedagoga

Diplomatura:

Universidad Nacional de Administración Pública

Título: Psicopedagogía hospitalaria

Universitario:

Ciclo de complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía en Universidad Gran Rosario. Cursando actualmente la modalidad a distancia.

CAPACITACIONES

1er Taller de Lengua de Señas Argentina – LSA (Nivel Básico). Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de El Carril. Abril - Junio del Año 2017.

2do Taller de Lengua de Señas Argentina – LSA (Nivel Básico). Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de El Carril. Abril - Junio del Año 2017

Taller Juegos – Actividades Lúdicas. Fundación Huasi “Uniendo - Lazos”. Salta Capital. Mayo 2017

Curso el cuerpo en movimiento como portador de sensaciones, emociones y aprendizaje. Fundación Huasi “Uniendo Lazos”. Salta Capital. 1 de abril - 20 de mayo 2017

Taller Pedagogía Social – Pedagogía del Ocio. Fundación Huasi Uniendo Lazos”. Salta Capital. Abril 2017

Curso: Abordaje pedagógico para alumnos con trastornos de espectro autista/síndrome de asperger y otras discapacidades intelectuales. Red Papis “Proyecto de Asistencia Para Infancia Segura”. Salta Capital. 15 de marzo - 10 de junio 2017.

Seminario: Síndrome de Asperger. Estrategias de Intervención en el Aula. Red Papis “Proyecto de Asistencia Para Infancia Segura”. Salta Capital. 5 y 6 de mayo del Año 2017

Curso: Atención inicial del Trauma y la Emergencia Médica. Dr. Pastore, Rodolfo. El Carril. 20 de abril del Año 2017

Curso: Emociones y neurociencias, las emociones: una perspectiva Neurocognitiva. Fundación GPS. Salta Capital / 22 de octubre - 17 de noviembre 2017

Seminario: Psicopedagogía Clínica. Colegio de Profesionales Psicopedagogos de Salta. Salta Capital / enero 2018

Seminario: La Importancia de la Planificación Docente. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 2 de mayo - 5 de junio 2018

Seminario: Liderando las aulas. Por una Educación de Calidad. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 9 de marzo - junio 2018

Concurso: "Dibuja tu aula, tu espacio ideal", "Pensa y dibuja tu Líder", "Tu texto en una Imagen". Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / Marzo - Junio Año 2018

Curso: 2° nivel de Lengua de Señas Argentina. LSA. ASorSa (Asociación de Sordos de la Provincia de Salta). El Carril 2018.

Taller: Sistema de Lectoescritura en Braille Nivel 1. Secretaria de Desarrollo Social de la Municipalidad de El Carril. El Carril 2018

Seminario: La Motivación en el aula. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital. 9 de marzo al 8 de junio Año 2018

Taller: El juego como herramienta de aprendizaje. El juego tradicional vs el juego en la sociedad actual. Fundación Danzas Norte y Sur. Salta Capital / 30 de marzo 2019

Taller: Pedagogía Social. Fronteras de Inclusión - Exclusión social. Fundación Danzas Norte y Sur. Salta Capital. 8 y 22 de abril 2019

Taller: Juegos espacio Lúdico exploratorio. - Fundación Danzas Norte y Sur. Salta Capital / mayo 2019

Curso: El automatismo digital, la percepción del cuerpo a través de los sentidos. "Siento luego existo". Fundación Danzas Norte y Sur. Salta Capital / 13 de abril 1 de junio 2019

Curso: 3° nivel de Lengua de Señas Argentina. LSA. ASorSa (Asociación de Sordos de la Provincia de Salta). El Carril. 2019

Curso: 4° nivel de Lengua de Señas Argentina. LSA. ASorSa (Asociación de Sordos de la Provincia de Salta). El Carril. Año 2019

Taller: La evaluación escolar – Nuevas miradas. Fundación Nuestra Salta. Salta / 12 de marzo - 9 de junio 2.020 Jornada: La escuela y el Cyberbullying. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 16 de marzo - 10 de junio 2.020

Certamen: La escuela, un lugar de convivencia. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 11 de marzo - 24 de mayo 2.020

Certamen: Imágenes de igualdad y respeto. - Fundación Nuestra Salta. Salta Cap. / 11 de marzo - 24 mayo 2.020

Certamen: Yo me quedo en casa – Covid-19. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 30 de marzo - 29 de mayo 2.020

Curso de Certificación profesional de TACAS/Equino terapia. Centro de equitación para personas con discapacidad y carenciadas - CEDICA. Año 2.020

Curso de instructor ecuestre para TACAs/Equino terapia. Centro de equitación para personas con discapacidad y carenciadas - CEDICA. Año 2.020

Curso: Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 6 de marzo - 30 de mayo 2.020

Seminario: ESI respetando al otro. - Fundación Nuestra Salta. Salta Capital / 13 de marzo - 13 de junio 2.020

Taller: Evaluación Educativa, aportes para mejorar la evaluación en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje Distancia Virtual Transversal - Res. Ministerial N.º 162/20- 8 Hs. cátedra - abril 2021, Salta

Curso: "Violencia de genero. Educar en igualdad " - desde el 27 de febrero al 29 de mayo del 2021

Seminario: Educar las Emociones para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Distancia Virtual Transversal - Res. Ministerial N.º 163/20 - 8 Hs. cátedra - abril 2021, Salta

Curso: " El Gral. Güemes heroe nacional: bicentenario del paso a la inmortalidad" desde el 13 de febrero hasta el 29 de mayo del 2021

EXPERIENCIA LABORAL

Maestra de apoyo a la integración escolar - Obra Social OSPRERA. Escuela

Manuel José Castilla N°4281- septiembre 2018 a diciembre 2018.

Programa P.A.R. Puentes de acompañamiento para la revinculación - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Colegio N.º 5029 Ejército del Norte. E.E.T. N 3116. Julio a diciembre 2021.

Maestra de apoyo a la integración escolar. Obra social OSMISS.Escuela Manuel José Castilla N° 4281 - abril a diciembre 2021

Maestra de apoyo a la integración escolar. Obra social OSMISS.Escuela Manuel José Castilla N° 4281- Actualmente.

CURRICULUM VITAE

Nombres: María Belén

Apellidos: Pacheco

Fecha de nacimiento: 28/09/1990

Edad: 31 años

DNI: 35457458

Estado Civil: Soltera



Correo electrónico: belenpacheco468@gmail.com

Teléfono celular: 387-5229389

FORMACION ACADEMICA

Secundario:

Bachillerato en Colegio Secundario N.º 5098 Dr. Joaquín V. González– Joaquín V. González- Anta – Salta.

Título obtenido: Bachiller en Ciencias Naturales

Terciario:

Profesorado de Psicopedagogía en Instituto Superior del Milagro N°8207

Títulos Obtenidos: Técnica Superior en Psicopedagogía

Psicopedagoga

Universitario:

Licenciatura en Nutrición en Universidad Nacional de Salta- Cursado hasta 3º y 4º año. (2008-2015)

Ciclo de complementación Curricular de la Licenciatura en Psicopedagogía en Universidad Gran Rosario. Cursando actualmente la modalidad a distancia.

CAPACITACIONES

Cursos de computación en Centro Integral de Computación de Joaquín V. González: Microsoft Word, Word Pad, Excel, Power Point y Publisher

Participación en el Foro Internacional de emprendedores con la Fundación Educativa Junior Achievement-FIE 2011

Asistente en el II Congreso Argentino de Estudiantes de Nutrición (ConAEN). Año 2011

Asistente en el V Congreso Argentino de Estudiantes de Nutrición (ConAEN). Año 2014

Inglés: Nivel I, II, III y IV en el Centro de Lenguas de la Universidad Nacional de Salta. Año 2011-2014

Participación en Taller de Capacitación de Seguridad e Higiene Laboral, orientado a la prevención de los riesgos de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales-Ministerio de trabajo –Subsecretaria d la Juventud. Año 2017

Asistente en el V Foro Internacional de Comunidades de Aprendizaje. Año 2018

Asistente en el VI Foro Internacional de Comunidades de Aprendizaje. Año 2019

Asistente en el IV Encuentro Provincial de Prácticas Educativas de Formación Docente Inicial. Año 2019

Asistente en la Master Class “Psicología Social y Educación: El desafío de caminar escuelas heridas por la pandemia”, a cargo de Joaquín Pichon Rivière.
Año 2021

EXPERIENCIA LABORAL

Censista en Censo Nacional año 2010

Recepcionista en Hostal Kusisa año 2011: 0387-4953098

Enseñanza particular todos los niveles

Prácticas de Psicopedagogía en Escuela IV Centenario de la Fundación de Salta N° 4042. Año 2018

Cuidados Paliativos en Casa de la Bondad de La Fundación Manos Abiertas.
Año 2015-2018

Práctica de Orientación Vocacional en B.S.P.A N° 7174. Santa Victoria Este-Rivadavia-Salta

Prácticas de Psicopedagogía en Escuela Remedios Escalada de San Martín N° 4015

Operador Social en Plan Nacional de Protección Social en Comunidades Wichis de la localidad de Santa Victoria Este. Año 2019

Coformadora en el espacio de la Práctica Profesional del último año del Profesorado de Psicopedagogía en el Instituto Superior del Milagro N°8207. Octubre del 2021.

Censista en Censo Nacional 2.022

Actualmente trabajando en Fundación CAPRIN (Centro de Atención para Problemas de la Infancia).

CURRICULUM VITAE

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre: Claudia Elizabeth

Apellido: Nuñez

Fecha de nacimiento: 09/11/1989

Edad: 32 años.

Nacionalidad: Argentina

DNI: 34.942.734

Estado Civil: Soltera

Dirección: Shetland Del Sur N°65, Oberá, Misiones

Correo electrónico: claudiaeli.psp503@gmail.com

Teléfono celular: 3755341152



FORMACIÓN ACADÉMICA

(2004-2009) Nivel secundario: Escuela Normal Manuel Florencio Mantilla

Título: "Economía y Gestión de las Organizaciones"

(2013-2017) Nivel terciario: Instituto Humanístico L.T1 Ctes.

Título: "Psicopedagogo"

CURSOS Y SEMINARIOS

(2018) Cursado y aprobado la Especialidad de "Pintura sobre Tela". Centro de Estudios: Escuela para adultos N°21. Duración: 1 Año

(2019) Participante al seminario “Sexualidad a lo largo del ciclo vital en los Trastornos del Espectro Autista TEA”. Centro de Estudios: Instituto Carlos Linneo. Duración: Jornada

(2019) Participante Seminario Internacional “Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) Calidad de vida, un desafío posible”. Centro de Estudios: Instituto Carlos Linneo. Duración: Jornada

(2019) Actualización y perfeccionamiento en el taller “Pintura sobre Tela”. Centro de Estudios: Escuela para Adultos N°21. Duración: Ciclo Lectivo 2019

(2021) Actualización y perfeccionamiento “Alfabetización digital para la gestión escolar en las instituciones educativas y docentes”. Centro de Estudios: I.S.F.D “Paulo Freire” Jardín América Misiones. Duración: 80hs.

(2021) Actualización y perfeccionamiento “¿Cómo gestionar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad e-learning?”. Centro de Estudios: I.S.F.D “Paulo Freire” Jardín América Misiones. Duración: 80hs.

(2021) Cosmetología. Centro de Estudios: Centro de Formación N°28. Duración: 18 Meses.

(2021) Diplomatura en pedagogía hospitalaria y domiciliaria. Fundación Garrahan-Universidad de San Pablo-T. San Miguel de Tucumán, Tucumán, Argentina. Duración: 206 hs.

(2021) Diplomatura superior “diseño de aprendizaje universal (DUA). Instituto Superior de Formación Docente. Jardín América, Misiones, Argentina. Duración: 600 hs.

(2021) Especialista en estimulación temprana. Centro Psicosocial Argentino. Provincia de Buenos Aires, Argentina. Duración: 160 hs.

EXPERIENCIA LABORAL Y PROFESIONAL

(09/2017 – 12/2018) Rol de Maestra integradora. Escuela 185, Oberá, Misiones.
Diagnóstico del niño: síndrome Dandy- Walker.

(03/2018 – 12/2018) Rol de Maestra integradora. Colegio Mariano, Oberá, Misiones. Diagnóstico del niño: dificultad de Aprendizaje Déficit de atención.

(03/2019 – 12/2019) Rol de Maestra integradora. Escuela 822, Oberá, Misiones.
Diagnóstico del niño: TOD (trastorno de oposición desafiante).

(08/2019 – 09/2019) Rol de Suplente en el área de psicopedagogía. Escuela 241, San Martín, Misiones.

(03/2019 – Actualidad) Rol de Maestra integradora. Colegio Linneo, Oberá, Misiones. Diagnóstico del niño: Síndrome de Down.

(03/2019 – 10/2021) Rol de Maestra integradora. Escuela 926, Oberá, Misiones.
Diagnóstico del niño: Trastorno del espectro autista.

(04/2021 – 08/2021) Rol de Suplente en el área de psicopedagogía. Escuela 288, Oberá, Misiones.

(06/2021 – Actualidad) Rol de Suplente en el área de psicopedagogía. Escuela 241, San Martín, Misiones.