



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Belletti, María Ofelia

Prácticas educativas mediatizadas emergentes (PEME) en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de 5° año de secundaria de dos escuelas del sur de la provincia de Santa Fe



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Belletti, M. O. (2026). *Prácticas educativas mediatizadas emergentes (PEME) en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de 5° año de secundaria de dos escuelas del sur de la provincia de Santa Fe. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6286>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Prácticas educativas mediatizadas emergentes (PEME) en tiempos de pandemia. Experiencias de estudiantes de 5º año de secundaria de dos escuelas del sur de la provincia de Santa Fe.

TESIS DE MAESTRÍA

María Ofelia Belletti

bellettimariaofelia@gmail.com

Resumen

La presente investigación se enmarca en el contexto excepcional generado por la pandemia de COVID-19, que obligó al sistema educativo argentino a reconfigurar sus prácticas pedagógicas a través de la virtualidad forzada. El objetivo general de esta tesis es interpretar las Prácticas Educativas Mediatizadas Emergentes (en adelante PEME) con la introducción de tecnologías de la información y la comunicación (de aquí en más TIC), desde la experiencia de estudiantes de 5º año de escuelas secundarias del sur de Santa Fe. A través de un enfoque cualitativo y una perspectiva socio-técnica, se exploran las vivencias, dificultades, estrategias y aprendizajes de estos jóvenes en un escenario donde las TIC adquirieron centralidad educativa.

Para el diseño metodológico se tomaron algunos instrumentos de la etnografía educativa con bajo nivel de estructuración que permitieron construir los datos empíricos a partir de la perspectiva de los y las participantes de la investigación. A través de encuestas realizadas a estudiantes y docentes de dos instituciones con contextos socioculturales diferentes, se indagaron sus percepciones sobre el aprendizaje en pandemia, los recursos utilizados, las barreras enfrentadas y las propuestas para el futuro escolar.

Los resultados obtenidos como producto del estudio revelan que, si bien la virtualidad permitió ciertos aprendizajes y niveles de autonomía, también evidenció profundas desigualdades de acceso y acompañamiento, debilitó el vínculo pedagógico tradicional y generó efectos subjetivos ambivalentes. Esta tesis propone resignificar las experiencias de educación mediada desde una mirada crítica, situada y participativa, que permita proyectar una escuela más inclusiva y tecnológicamente significativa.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a todas las personas que acompañaron y sostuvieron este recorrido. En primer lugar, a mi familia, por su amor, paciencia y comprensión durante cada etapa de este proceso.

A mis hijos, Lautaro y Pilar, por ser mi motor diario y recordarme siempre el valor del esfuerzo y la constancia.

A quienes me orientaron académicamente, especialmente a mi directora Marisa Cenacchi, por sus aportes, críticas y enseñanzas.

A mis compañeras y colegas, por compartir experiencias, dudas y aprendizajes.

A las escuelas y estudiantes que participaron en esta investigación, por abrirme las puertas y brindarme su tiempo y confianza.

Y a todas las mujeres que, como yo, sostienen múltiples roles con entrega y pasión: este trabajo también es por y para ustedes.

Índice

Introducción	5
Estado de la cuestión	6
Enfoque conceptual acerca del problema	17
Tecnologías Educativas	20
La mediatización y el enfoque socio-técnico	28
Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD)	29
Elementos Constitutivos y Dimensiones Analíticas de un DHD	32
Modelo Analítico de un DHD	36
Dificultades / Barreras	45
Objetivos	49
Objetivo General	49
Objetivos Específicos	49
Metodología	50
Resultados y Discusiones	55
Conclusiones	82
Bibliografía	89
Leyes y Normativa	96

Anexos	97
Anexo 1: Modelo de análisis socio-técnico de las PEM	97
Anexo 2: Barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje	98
Anexo 3: Instrumento Encuesta Estudiantes Año 2020	101
Anexo 4: Instrumento Encuesta Estudiantes Año 2021	105
Anexo 5: Instrumento Encuesta Docentes	111
Anexo 6: Gráficos y Resultados Encuestas Estudiantes Año 2020 - Escuela A	117
Anexo 7: Gráficos y Resultados Encuestas Estudiantes Año 2020 - Escuela B	125
Anexo 8: Gráficos y Resultados Encuestas Estudiantes Año 2021	136
Anexo 9: Gráficos y Resultados Encuestas Docentes	150

Introducción

En el marco de la carrera de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, la siguiente tesis se propone abordar el tema de las PEME desde la perspectiva de los verdaderos protagonistas de este proceso: los y las estudiantes. Motivados por el deseo de profundizar los conocimientos en el tema y en relación a las prácticas, se emprendió el estudio con la intención de responder los interrogantes respecto a cómo se utilizaron las TIC para garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación en el contexto de pandemia de COVID-19.

Particularmente, se centra en jóvenes de 5º año de dos escuelas secundarias del sur de la provincia de Santa Fe, quienes vivenciaron la virtualización de su último año del nivel medio en condiciones inéditas, atravesadas por el aislamiento social, la incertidumbre, la desigualdad de recursos y la reconfiguración del rol de docentes y familias.

La mirada que guía esta investigación parte de un enfoque socio-técnico, que entiende que las tecnologías no son herramientas neutras, sino construcciones sociales que se entrelazan con prácticas, saberes, emociones, dispositivos institucionales y procesos históricos. Desde esta perspectiva conceptual, se indaga cómo los y las estudiantes se apropiaron (o no) de los recursos tecnológicos puestos a disposición, qué barreras enfrentaron, cómo reconstruyeron sus vínculos con la escuela, qué aprendizajes emergieron y qué aspectos rescatarían para una escuela futura.

El estado del arte expuesto da cuenta de múltiples trabajos que abordan la incorporación de TIC en las aulas, la transformación del rol docente, las experiencias estudiantiles en pandemia y la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva inclusiva, crítica y situada. Desde un enfoque metodológico cualitativo con herramientas cuantitativas complementarias (encuestas), esta investigación se propone recuperar la voz de los y las estudiantes para interpretar la complejidad de sus experiencias escolares mediatizadas. Lejos de idealizar la tecnología o condenarla, se trata de comprender cómo estas herramientas pueden contribuir (o no) a la construcción de una escuela más inclusiva, democrática y acorde a las necesidades de los sujetos que la habitan. Así, este trabajo no sólo aporta al conocimiento académico, sino que también constituye un insumo significativo para el diseño de políticas y prácticas educativas más sensibles a la realidad de los y las jóvenes en contextos de incertidumbre y transformación.

Estado de la cuestión

En este apartado se dará cuenta del análisis de algunos antecedentes de investigación que han aportado al tema propuesto y que permiten contextualizarlo en la escena de las PEME desarrolladas en las escuelas secundarias ante la pandemia. Para ello se propone exponer tres tópicos: educación y tecnologías digitales en el aula del nivel secundario; educación en Pandemia y experiencias estudiantiles.

Uno de los trabajos relevantes vinculados a la “educación y tecnologías en la escuela secundaria” es el llevado a cabo por Iglesias (2020), quien analiza la irrupción de las denominadas nuevas tecnologías digitales como un desafío central para las escuelas secundarias. Esta transformación impactó significativamente en las prácticas escolares, alterando el entorno conocido tanto para estudiantes como para docentes. Este arribo estuvo protagonizado particularmente por los dispositivos móviles y celulares, generando cambios en la manera de pensar y actuar, en el modo de vincularse en la comunidad educativa, creando nuevos modos de percepción y lenguajes, produciendo nuevas subjetividades y nuevas formas de producción y reproducción del conocimiento. “Las tecnologías remiten no sólo a nuevos dispositivos sino también a nuevos modos de percepción y de lenguaje” (Iglesias, 2019: 66).

La cultura de la conectividad (Iglesias 2019) ha modificado los límites entre lo público y lo privado, generando una nueva socialidad online, lo que implicó una reestructuración profunda en las dinámicas cotidianas de los sujetos contemporáneos, y la escuela no fue ajena a ello. Tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana, se observó cómo las TIC incidieron en las formas de pensar, actuar y vincularse, dando lugar a la emergencia de nuevas subjetividades. Particularmente, las instituciones educativas se vieron interpeladas por las transformaciones en los modos de producción, circulación y acceso a la cultura, cuestionando su función social y sus fundamentos históricos. Entre ellos, se pueden destacar las modificaciones en los vínculos entre los actores educativos (docentes, estudiantes y directivos) así como en la manera en que se construyen, comparten y legitiman la información y el conocimiento (Sáez, 2019).

Retomando el artículo de Iglesias, la llegada de los celulares al aula, incluso en tiempos previos a la pandemia, generó una fuerte tensión con la autoridad docente, en tanto estos dispositivos comenzaron a disputarse la atención del estudiantado. El acceso inmediato a la información que ofrecen cuestiona el rol tradicional del docente como fuente única de

conocimiento, lo que condujo a una necesaria revisión del sentido de la enseñanza y a la reinención de las clases, incorporando nuevas prácticas y lenguajes.

En la misma línea, para Sáez (2019) en las sociedades contemporáneas, los sujetos habitan un ecosistema comunicativo y a las escuelas se les demandan otras funciones porque:

(...) “vivimos una época de rupturas y transformaciones de las instituciones educativas, de las lógicas bajo las cuales se entendía el vínculo entre los sujetos, la información y el conocimiento. Nos hallamos en una metamorfosis que altera los modos de producción y circulación del saber y los actores implicados” (Idem: 2).

Ante la necesidad de nuevas alfabetizaciones, la autora propuso que la educación mediática sea integrada en la educación obligatoria para la formación de ciudadanos críticos, favoreciendo la enseñanza y el aprendizaje basados no sólo en la recepción del mensaje comunicativo, sino también en la producción y emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional.

Desde esta perspectiva, frente a la masificación social de las TIC la educación mediática adquiere relevancia prioritaria para la formación de las y los jóvenes. Estas tecnologías involucran nuevos estilos de habla y escritura y su indagación requiere abordar las prácticas discursivas y los modos en que son apropiadas, leídas y resemantizadas por los sujetos, pensarlas como modos de la cultura (Saez, 2019 : 10)

Iglesias (2019) propone una mirada crítica y contextualizada del uso pedagógico de las TIC , distanciándose de un enfoque tecnocrático que ve a la tecnología como una panacea. En su estudio se identificó desigualdades significativas en el acceso y uso de las tecnologías, tanto entre las instituciones educativas como entre los estudiantes así como también carencias en la preparación de los y las docentes para integrar eficazmente las tecnologías emergentes en sus prácticas. Asimismo, destacó que muchas instituciones enfrentaron resistencias al cambio, ya sea por falta de recursos, políticas claras o por poseer una cultura institucional rígida.

Igualmente, Di Nápoli e Iglesias (2021) analizaron los sentidos y prácticas construidos por estudiantes y docentes en torno a los diversos usos del teléfono celular en las aulas. Señalan que, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no existía en ese momento una normativa unificada sobre su utilización en las escuelas secundarias, por lo que cada institución establecía acuerdos de convivencia propios. Dichos marcos normativos eran, en muchos casos, desconocidos por los y las docentes o divergían entre las distintas escuelas en las que

trabajaban, lo que los obligaba a construir consensos específicos con cada grupo de estudiantes.

Desde la perspectiva de estos autores, el uso del celular en clase no fue considerado un foco de conflicto per se, sino que reflejó las dinámicas de las relaciones interpersonales en las escuelas secundarias. Los usos que realizaban los y las estudiantes en las aulas estuvieron relacionados con el lugar que ocupaban los dispositivos digitales en la sociabilidad juvenil, el aburrimiento, el desinterés o la relación pedagógica construida con los y las docentes. En este sentido, potenciar el uso del celular con fines educativos ofrecía múltiples ventajas, aprovechando su portabilidad, la conectividad y multiplicidad de opciones que brinda. la diversidad de herramientas que brinda para enriquecer las propuestas didácticas. No obstante, este potencial sólo podía desplegarse plenamente si se reconocían y abordaban las desigualdades persistentes en el acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos, tanto en las instituciones educativas como entre sus actores, lo que contribuía a reforzar las brechas existentes en materia de inclusión digital. (Di Nápoli e Iglesias, 2021).

Según Iglesias (2020), las escenas que relataron los y las docentes sobre sus aulas evidenciaron cómo las nuevas tecnologías digitales pusieron en jaque sus estrategias pedagógicas, y al mismo tiempo, atribuyeron a dicha irrupción problemáticas que ya estaban presentes en la escuela secundaria, tales como: el desencuentro entre generaciones, el desinterés, la distracción y la apatía de los y las estudiantes. Sin embargo, a través de los obstáculos señalados en sus relatos, también emergió una reflexión pedagógica sobre la propia práctica, orientada a repensar la didáctica tradicional que marcó sus trayectorias escolares y su formación inicial. Esta reflexión implicó un distanciamiento respecto de la clase expositiva que exigía la atención constante de las y los alumnos, y puso en evidencia la necesidad de introducir modificaciones y desplegar nuevas estrategias que permitieran reinventar la experiencia de enseñar y aprender.

Por otra parte, la autora (Iglesias) sostuvo que la incorporación de las tecnologías debía estar acompañada por una decisión institucional y de políticas públicas que contribuyeran a acortar la brecha digital, así como a garantizar la dotación tecnológica y el acceso a la conectividad de docentes y estudiantes.

Las y los profesores encontraron serias falencias en su formación inicial y consideraron a la formación continua como la vía necesaria para adquirir competencias en el manejo de las TIC, dado que éstas se presentan como un saber imprescindible para vincularse con los y las

adolescentes, portadores de este conocimiento específico. Asimismo, manifestaron la importancia de hacer un uso consciente, orientado al servicio de la materia que dictaban, promoviendo una inclusión genuina (Maggio, 2012), sostenida con convicción y en el reconocimiento del valor de las tecnologías y de los nuevos entornos digitales en los campos disciplinares y en la construcción del conocimiento. En este marco, concibieron la labor docente como la de encuadrar el trabajo, explicitarlo y compartirlo con sus alumnos y alumnas.

Los docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas pero también en condiciones de infraestructura tecnológica muy escasa (Maggio, 2012). Esto es porque la decisión va más allá de los dispositivos y refiere a su propia conciencia sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad para la formación ciudadana (Maggio, Lion y Perosi, 2014: 108-109).

Los autores Sáenz e Iglesias (2020) concluyeron que la tecnología en sí y de por sí no produjo, inevitablemente, tipos particulares de aprendizaje (ya sean liberadores o mecánicos y reductivos). Señalaron la necesidad de cuestionar el determinismo tecnológico, ya que todo dependió de las estrategias, los materiales y los intercambios que propiciaron (Saez e Iglesias; 2020:1). Ante la irrupción de las tecnologías digitales en las aulas la pregunta no fue cuál de ellas utilizar, sino por qué y cómo usarlas.

Entonces, la escuela se presentó como un lugar donde ocurrieron “otras cosas”, un espacio que debía dar lugar a lo “otro”, aquello que los y las jóvenes no encontraban en las pantallas de sus celulares (Iglesias, 2020: 38). Y en esa reinención, las y los profesores debieron construir otros escenarios posibles y generar el espacio para que las y los alumnos conocieran y descubrieran otros usos de las tecnologías, diferentes a los de su práctica cotidiana.

En lo que respecta al segundo eje planteado en este apartado “Educación en Pandemia”, se puede argumentar que en nuestro país, ante el contexto de pandemia por la propagación del COVID-19, se generó una situación excepcional en el sistema educativo, en la cual se acentuaron y se reeditaron las desigualdades existentes. Ante ello, se suspendieron las clases presenciales y se impulsaron distintas propuestas de continuidad pedagógica a distancia tanto a nivel nacional como subnacional, iniciando la virtualización forzosa. Empezó a resultar evidente en los primeros meses de aislamiento que la vida de todos quienes tienen hijos está

organizada en torno de una escuela concebida como entorno físico. Sus horarios ordenan las vidas familiares y especialmente permiten a las madres trabajar.

La emergencia sanitaria obligó a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales. Maggio (2021) sostiene que en Argentina se definieron políticas educativas para seguir educando: las escuelas, los institutos y las universidades demostraron ser más que sus edificios físicos. La educación es un derecho a prueba de virus, expresado en un compromiso político y social que va más allá de las circunstancias (Maggio, 2021: 32). Copertari (2023) destacó la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza al entorno virtual, promoviendo una pedagogía centrada en la inclusión y la equidad. Asimismo, analizó la integración de la cultura digital en los ambientes educativos, subrayando la importancia de una educación virtual que asegure calidad social y justicia curricular.

Desde las políticas educativas de la región se generaron directrices normativas, ofreciendo formación a los profesionales de la educación y diversas iniciativas de apoyo tanto a ellos como a las instituciones y familias que respaldaban la educación en el hogar. Se actualizaron los portales educativos, se implementaron plataformas de colaboración y entornos virtuales, se produjeron rápidamente materiales impresos y digitales, y se adaptaron o crearon programas de radio y televisión educativos para ser transmitidos en horarios ampliados en los medios públicos. En las instituciones educativas, se experimentaron jornadas intensas de trabajo a distancia para definir nuevos enfoques y modalidades de interacción, enfrentando la presión de las familias que, más que nunca, han sentido la libertad de opinar sobre las propuestas pedagógicas al poder analizarlas en su totalidad, incluso cuando se trataba de propuestas preliminares para hacer frente a circunstancias inimaginables.

Como sostiene Iglesias (2020), muchos docentes, aunque en un inicio mostraban resistencia al uso de las tecnologías, con el tiempo reconocieron sus potencialidades pedagógicas. Sin embargo, sus propuestas de incorporación resultaban, en muchos casos, intuitivas y sin un marco formativo claro, lo que evidenciaba una implementación en gran medida empírica o a ciegas. La falta de conocimiento sobre las condiciones de acceso a dispositivos y conectividad de sus estudiantes ha sido evidente, ya que nunca antes habían dependido tanto de estos aspectos para llevar a cabo la labor educativa (Maggio, 2021).

La realidad se impuso con toda su fuerza. En la misma sociedad de la información que había generado las condiciones para una pandemia las y los estudiantes, incluso en sectores no tan vulnerables, no contaban con los

medios que se necesitan para estudiar a distancia. Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente (Maggio, 2021:33).

Opazo Bunster (2023), examinó las tensiones y oportunidades que surgieron al intentar garantizar la continuidad de las trayectorias educativas en un contexto de emergencia. La pandemia evidenció y profundizó las desigualdades existentes en los sistemas educativos, afectando especialmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad. Desde su perspectiva, la crisis, aunque desafiante, ofreció una oportunidad para transformar y fortalecer las políticas y prácticas educativas en favor de una inclusión real y efectiva.

Según el autor, las políticas educativas debían adaptarse a las nuevas realidades impuestas por la crisis sanitaria, incorporando enfoques más flexibles y contextualizados que respondieran a las diversas necesidades de los y las estudiantes y sus comunidades. En ese contexto, planteó como imprescindible involucrar a todos los actores del sistema educativo en la construcción de políticas inclusivas, promoviendo espacios de diálogo y colaboración que permitieran una respuesta más efectiva y equitativa a los desafíos actuales. Además, abogó por aprovechar la crisis como una oportunidad para repensar y transformar las prácticas educativas, fomentando la innovación y la creatividad en la búsqueda de soluciones que garantizaran el derecho a la educación para todos.

Por su parte, Di Nápoli et al. (2021) plantearon dos dilemas sobre la materialidad de la escuela que visibilizó la pandemia: ¿cómo se reconfiguró la convivencia espacio-temporal de la escuela y el hogar en tiempos de pandemia? y ¿qué implicó virtualizar las clases y sostener los vínculos en esta modalidad?

Con la pandemia de COVID-19 y la cuarentena forzada, la escuela no desapareció pero se alteraron dos de sus pilares fundamentales: el espacio y el tiempo. La familia se transformó en un actor central porque tuvo que mediar e implementar las distintas propuestas elaboradas desde los gobiernos educativos; debió hacerse responsable de recrear/construir algo de la arquitectura escolar, una demanda histórica de acompañamiento y compromiso que la escuela pidió a la familia se hace presente, y su ausencia es más notoria (Di Nápoli et al, 2021: 337). Esta exigencia también trajo aparejado un mayor autocontrol ante la enseñanza virtual y alteró los estilos de vida familiares, provocando sensaciones que iban desde el desconcierto hasta la angustia. La presencia de la escuela se sostuvo por el trabajo virtual de los y las docentes.

El segundo dilema se vincula con los desafíos que tuvieron que asumir los y las docentes para enseñar en la virtualidad y construir y sostener el vínculo pedagógico con los y las estudiantes. Para ello, se vieron obligados a desplegar distintas estrategias para dar continuidad a sus clases y garantizar el derecho a la educación pública.

Además, la cuarentena dejó entrever una convivencia virtual desigual entre estudiantes y docentes, porque no todos y todas contaron con las mismas posibilidades de acceso, como tampoco poseían los dispositivos tecnológicos necesarios para sostener diferentes propuestas pedagógicas. “Hoy la brecha social y digital no solo se expandió sino que se hizo carne en muchos docentes y estudiantes visibilizándose, como nunca, la desigualdad educativa y social en nuestro país” (Di Nápoli et al, 2021: 347).

En relación con el vínculo pedagógico, la incorporación de herramientas tecnológicas fue la única vía para sostener el contacto durante la virtualidad. Aplicaciones como las videollamadas y Google Classroom adquirieron un rol central, ya que posibilitaron preservar la interacción entre pares y ciertos rituales escolares —como la disposición de los bancos o la mirada dirigida al pizarrón durante una explicación—, aunque ahora mediada por una pantalla y con auriculares conectados (Maurizzi y Rodríguez, 2020).

Avendaño (2021) se centró en la evaluación de la educación no presencial durante la pandemia desde la perspectiva de los y las docentes y analizó cómo enfrentaron la transición a la enseñanza virtual, identificando algunos desafíos para mantener la calidad educativa, a saber: la pérdida del contacto físico y cotidiano con los y las estudiantes alteró significativamente las dinámicas escolares, su ausencia afectó la enseñanza y destacaron la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje; la modificación de sus métodos de enseñanza para adaptarse al entorno virtual, lo que incluyó la implementación de nuevas estrategias y herramientas digitales para mantener el interés y la participación de los y las estudiantes; la exigencia de una mayor colaboración con las familias y la comunidad educativa; el acceso desigual a dispositivos y conectividad entre los y las estudiantes, lo que llevó a buscar soluciones creativas para garantizar que todos los alumnos y alumnas pudieran participar en las actividades educativas. En resumen, este autor destacó que la educación no presencial durante la pandemia implicó una reconfiguración profunda de las prácticas docentes, resaltando la resiliencia y adaptabilidad de las y los profesores frente a circunstancias excepcionales.

El rol de las y los educadores fue vital en este tiempo, desde lo elemental, el cariño, la mirada (mediada por la pantalla), la escucha y la paciencia.

“Hacer escuela en tiempos de pandemia es un desafío colectivo y en relación a esto lo fundamental es compartir los sentires, sensaciones, dudas y miedos. El lugar común en este tiempo ha sido la incertidumbre, eso nos atraviesa tanto a docentes como a estudiantes y a cada familia. Transparentar y mostrar estas emociones es construir desde la cercanía, desde lo humano. Entonces ¿qué significa este rol vital? El compromiso de tejer una trama para sostenernos como comunidad, apostando a reflexionar sobre lo que nos atraviesa y moviliza. Vital en el sentido en que para los/las jóvenes el no perder el contacto, pensar en otros mundos posibles, es una prioridad y eso es parte del contenido prioritario” (Maurizzi y Rodríguez, 2020: 179).

Por su parte, Di Piero y Miño Chiappino (2020) analizaron las estrategias implementadas para sostener la continuidad educativa en la escuela secundaria a nivel nacional, focalizando en dos dimensiones. En primer lugar, abordaron la interpelación a las familias como actores centrales en la mediación de la escolarización la cuál se realizó siguiendo diferentes enfoques: algunas jurisdicciones provinciales orientaron sus recomendaciones exclusivamente hacia las familias, con énfasis en aspectos pedagógicos, sin considerar a otros actores como docentes o estudiantes. Mientras que otras, en cambio, incluyeron recomendaciones referidas a rutinas, hábitos y conductas que apuntaron a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: el oficio de estudiante a distancia. En segundo lugar, los autores examinaron los distintos modos de acceso a plataformas virtuales, clasificándolos en tres tipos: público, restringido y semipúblico

Los autores también realizaron un análisis de las desigualdades sociales y territoriales que emergieron a partir de la implementación de una propuesta educativa homogénea, basada en cuadernillos y virtualización, en un escenario profundamente desigual. En términos sociales, el estudio se centró en el rol mediador de las familias, observando que aquellas con mayor disponibilidad de tiempo y capital cultural presentaron ventajas respecto de otras. En cuanto a las desigualdades territoriales, se señalaron las disparidades estructurales entre provincias, originadas en parte por el proceso de transferencia de las escuelas secundarias a las jurisdicciones durante la década de 1990. Aquellas provincias con trayectorias de

virtualización previas realizaron propuestas más sólidas, mientras que otras con menor o nula experiencia tendieron a replicar la propuesta nacional. Finalmente, destacaron tres aspectos centrales: la complejidad de la regulación desde el Ministerio de Educación Nacional y su articulación con las iniciativas provinciales; el peso creciente del sector privado; y la incidencia determinante de las trayectorias previas en virtualización para la elaboración de políticas reactivas en el contexto de emergencia sanitaria.

En referencia a aquellas provincias que contaban con experiencias de virtualización previas, es posible mencionar el caso, en la provincia de Santa Fe, de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos (EEMPA) N° 1330 “Vuelvo Virtual”, que desde el año 2015 viene implementando una modalidad semipresencial con un alto componente virtual, alcanzando un 89 % de carga horaria en entornos digitales y logró sostener . Esta propuesta se sostiene a partir de una red de trabajo colaborativo entre docentes, auxiliares territoriales acompañantes de trayectoria y miembros del Espacio de Respeto a las Diferencias (ERD). Durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio, la institución reforzó el acompañamiento a los y las estudiantes mediante un seguimiento cercano a través de llamadas telefónicas, mensajes por la plataforma institucional y correos electrónicos. La organización de las aulas priorizó la continuidad de los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes, así como el fortalecimiento del trabajo grupal.

Las clases presenciales y los espacios de consulta fueron reemplazados por encuentros sincrónicos mediados a través de la herramienta Google Meet. Gracias a que cada docente gestiona un curso de hasta cincuenta estudiantes cada diez horas cátedra, y dado que generalmente acompañan al mismo grupo durante varios módulos, fue posible mantener una comunicación personalizada y frecuente. Para ello se utilizó tanto la mensajería interna de la plataforma como WhatsApp, favoreciendo el sostenimiento de las trayectorias educativas durante el confinamiento (Cenacchi, 2023).

En cuanto al tercer eje, las “experiencias estudiantiles” durante la pandemia de COVID-19, han sido variadas y desafiantes. Como se señala en investigaciones recientes (García, Dussel & Pulfer, 2020; Filmus & Moragues, 2020; Kessler & Di Virgilio, 2020), los y las estudiantes se enfrentaron, durante el período de educación remota, a numerosos obstáculos que incluyeron la falta de acompañamiento familiar, carencias materiales para el aprendizaje en línea (conectividad limitada, ausencia de dispositivos, hacinamiento), así como la agudización de situaciones de vulnerabilidad familiar, violencia, dificultades económicas y procesos de

duelo. A su vez, se observaron alteraciones en los hábitos cotidianos y emocionales, como insomnio, uso problemático de tecnologías, ansiedad, depresión y desmotivación escolar. A pesar de que la mayoría de los y las estudiantes lograron completar sus estudios, el impacto de esta situación de incertidumbre académica y social en su educación futura es difícil de predecir (Nolasco Nájera, 2020). En contextos de aislamiento, las y los estudiantes secundarios han experimentado emociones como angustia, miedo, depresión, incertidumbre, confusión, frustración, ansiedad, entre otras, lo que ha dificultado la construcción de su subjetividad y la búsqueda de su lugar en el mundo (Elisondo y de la Barrera, 2022). La pandemia ha revelado la importancia de contar con herramientas adecuadas para el estudio, como libros, cuadernos, computadoras e internet, siendo el acceso a internet un factor crucial que no todas las familias pudieron satisfacer, lo que ha acentuado las desigualdades en el aprendizaje. Los y las estudiantes universitarios también han manifestado valoraciones negativas debido a la falta de adaptación de los y las docentes y la incertidumbre generada por la situación (Barbey et al, 2022).

Di Nápoli, Gogolino y Bardin (2022), consideraron primordial recuperar la voz de los y las estudiantes que, muchas veces fueron poco escuchados al momento de pensar y llevar a cabo el proceso de continuidad pedagógica, tal como se planteó en el presente trabajo. Para conocer la experiencia escolar de los y las jóvenes durante el contexto de pandemia, los autores realizaron una encuesta, entre los meses de junio y agosto de 2020, a través de un formulario de Google a estudiantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Salta. El cuestionario fue anónimo y voluntario, estructurado sobre cuatro ejes: la condición juvenil en pandemia, la escuela de la prepandemia, la escuela en pandemia y la escuela postpandemia, y administrado de manera virtual por docentes que cursaban la Maestría de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

A partir del análisis de la información relevada se determinó que una de las cuestiones a las que más les costó adaptarse a la mayoría de los y las jóvenes fue la virtualización forzada de la escolarización y la imposibilidad de encontrarse con vínculos afectivos externos al hogar y de asistir a otros lugares, entre ellos la escuela. La continuidad pedagógica fue un gran desafío para sus vidas, tuvieron que sobrellevar clases virtuales, realizar todas las actividades que les enviaban, organizar horarios o entender explicaciones de sus docentes.

“La escuela fue lo que más extrañaron, como lugar de contención, cuidado y sostén; este desafío no fue percibido de igual modo por la totalidad de los y las estudiantes. Fue mayor el porcentaje entre quienes gozaban de mejores condiciones para afrontar la continuidad pedagógica. Se esbozó la hipótesis de que esta situación puede deberse a que se trataba de estudiantes que, antes de la pandemia, ya contaban con una experiencia escolar más omnipresente en sus biografías. Es decir que dicha experiencia estructuraba en mayor medida los tiempos y espacios de estudio, así como también regulaba la socialización y sociabilidad de la vida cotidiana” (Di Nápoli et al, 2022: 20).

Igualmente fueron quienes durante la pandemia tuvieron una continuidad pedagógica más intensiva; contaron con mejores condiciones para organizar sus tiempos y espacios de estudio, dispusieron de mayor acceso a equipamiento tecnológico y asistieron a instituciones educativas de gestión privada, donde se ofreció una mayor cantidad de clases sincrónicas en comparación con jóvenes que concurren a otras modalidades escolares. Esto implicó que la transformación de la vida escolar afectara subjetivamente en mayor medida a quienes contaban con menores recursos económicos y debieron padecer otras problemáticas, por ejemplo, asociadas a la seguridad alimentaria.

Asimismo, el cierre de los edificios escolares puso en peligro el vínculo pedagógico y la sociabilidad escolar, componentes esenciales del mundo juvenil. Una de las cosas que más extrañaron fue pasar tiempo con sus amistades; como también más de la mitad mencionó que se organizó mejor para realizar las tareas y estudiar dentro de sus casas, aunque posiblemente en detrimento de otras actividades que antes realizaban.

“La pérdida de materialidad de la escuela supuso la desaparición de un espacio-tiempo que permitía la suspensión de obligaciones personales y sociales. Sin embargo, la escuela con sus dificultades, fue una de las instituciones sociales que estuvo al frente para sobrellevar la pandemia en cuestiones que excedieron las necesidades educativas a través de distintas acciones” (Di Nápoli et al, 2022: 21).

Otro texto que recupera la voz de los estudiantes es el realizado por Carp y Sáez (2021) donde exponen una experiencia pedagógica realizada durante el año 2020 por el equipo PIUBA (Programas interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires), llamado “Descolonización

de la mirada. Un dispositivo de acompañamiento para el uso de los medios de comunicación como herramienta pedagógica en la formación docente”. Se trató de un concurso de podcasts e historias de Instagram, destinada a estudiantes y docentes de diferentes escuelas de Argentina en donde se invitaba a los y las participantes a reflexionar acerca de las siguientes cuestiones como por ejemplo cómo estaban transitando la pandemia, la escuela en la virtualidad, la escuela en casa, los vínculos con nuestros compañeros, docentes y directivos y cómo se imaginaban el regreso a la escuela presencial.

Entre los y las participantes hubo alumnos y alumnas de distintas edades, estudiantes de profesorado, docentes y hasta padres, de modo que el concurso logró abarcar un amplio espectro de actores involucrados en la educación. A partir de los podcasts analizados, salieron a la luz muchas cuestiones, como que los planes realizados hasta el momento para tratar de reducir la brecha digital no fueron suficientes para garantizar que todos los alumnos, alumnas y docentes tengan conectividad; que la explicación y el acompañamiento de los maestros y maestras es irremplazable; y que la comunicación digital no puede competir con la necesidad del contacto cara a cara. Ante las dificultades, el saber de la experiencia de los y las docentes fue puesto en valor a través de la construcción de conocimiento colectivo, que posibilitó el aprovechamiento de diversas herramientas para la cursada virtual. Aun así, de esta experiencia inusual también surgieron algunos aspectos considerados como positivos por parte de los y las estudiantes, en especial aquellos que rompen con la forma escolar, como la libertad de horarios, la mayor cantidad de tiempo libre o la posibilidad de aprendizaje sin necesidad de depender de calificaciones. Fueron las clases colaborativas las que promovieron aprendizajes significativos, con resolución de problemas donde los y las estudiantes discutieron, participaron. Lo relevante fue lo que los y las estudiantes tuvieron que hacer cognitivamente: participar, resolver, opinar, discutir, tomar notas y reflexionar, más precisamente hacer un trabajo activo que los y las convoque y despierte el deseo de saber.

Enfoque conceptual acerca del problema

A partir del 16 de marzo de 2020 se estableció el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), mediante el Decreto 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional, ante la declaración de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la propagación de casos de coronavirus COVID-19 a nivel global y habiendo llegado a nuestro país, a fin de mitigar su propagación y su impacto en el sistema sanitario.

Se trató de una situación inédita que ocurrió no sólo en Argentina, sino a nivel mundial y que puso en crisis las estructuras establecidas, y el ámbito educativo no es ajeno a ello. En este particular contexto de pandemia, de manera abrupta y sorpresiva la continuación de las prácticas educativas por fuera del espacio físico del aula requirió su mediatización, utilizando las TIC.

Si bien las TIC ya atravesaban las prácticas cotidianas y desde hace algunos años se habían comenzado a modificar las formas de interactuar, de enseñar y de aprender su integración en las escuelas secundarias continuaba siendo limitada. A pesar de diferentes programas que se han impulsado desde el Ministerio de Educación de la Nación (Conectar Igualdad, 2010; Aprender Conectados, 2018; Plan Federal Juana Manso, 2020), persistían múltiples barreras que dificultaban su uso efectivo: escasez de equipamiento, problemas de conectividad, falta de formación docente y ausencia de lineamientos institucionales claros, entre otras.

En este marco, algunos trabajos han estudiado las transformaciones de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva y rol del docente de diferentes niveles educativos en el contexto pandémico de mediatización forzada (Gazzo, 2020, Martín y otros, 2020, Dussel, 2020). En contraste, son escasas las investigaciones que analizan dichas prácticas desde la experiencia y el punto de vista de los y las estudiantes de nivel secundario en la región, una dimensión que se propone explorar la presente investigación.

Uno de los estudios relevantes en esta línea es el realizado por Ponce, Vielma y Bellei (2021), que analiza las vivencias educativas en el hogar durante el confinamiento por la pandemia en Chile, basado en una encuesta en línea realizada en septiembre de 2020 a 4.912 madres, padres y apoderados de estudiantes entre 4 y 18 años. El estudio reconoce varias cuestiones: que el aprendizaje en casa durante la pandemia incluyó tanto actividades formales (como tareas escolares) como experiencias no formales derivadas de la vida cotidiana y la convivencia familiar; que la educación remota evidenció y amplificó las brechas existentes, especialmente en relación con el acceso a recursos tecnológicos y conectividad, afectando las oportunidades de aprendizaje de estudiantes de contextos más vulnerables; que los problemas socioemocionales fueron más prevalentes en hogares con menores recursos y en aquellos directamente afectados por la pandemia. Sin embargo, se observó que las oportunidades de aprendizaje informal en el hogar actuaron como un factor protector para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes; y que las familias desempeñaron un papel crucial en la educación

durante el confinamiento, adaptándose y buscando estrategias para apoyar el aprendizaje de sus hijos, a pesar de las limitaciones y desafíos impuestos por la situación sanitaria.

Otro artículo que se puede mencionar es el de Maristany, Preve, Cros y Revilla (2021) que analiza el impacto del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) decretado en Argentina el 20 de marzo de 2020, centrándose en adolescentes de entre 12 y 18 años. Se realizó una encuesta en línea en junio de 2020, tras 100 días de confinamiento, con la participación de 1.068 adolescentes residentes en Argentina. La muestra estuvo compuesta por un 32% de varones y un 68% de mujeres, con una edad promedio de 15,17 años. Entre los principales hallazgos se menciona que: durante el confinamiento, los adolescentes experimentaron alteraciones significativas en sus rutinas diarias, aumento en el sedentarismo, irregularidades en los patrones de sueño, incremento del tiempo frente a pantallas y cambios en los hábitos alimenticios; reportaron un incremento en emociones negativas como tristeza, estrés y enojo, las cuales estuvieron asociadas con sentimientos de desesperanza y una disminución en el bienestar general; muchos indicaron una mejora en las relaciones familiares durante el confinamiento, el tiempo compartido en el hogar facilitó una mayor comunicación y fortalecimiento de los lazos familiares. Es decir, que el confinamiento tuvo un impacto multifacético en la vida de los y las adolescentes de Buenos Aires, afectando tanto sus hábitos cotidianos como su bienestar emocional. Si bien se identificaron aspectos positivos, como el fortalecimiento de las relaciones familiares, también se evidenciaron desafíos significativos en términos de salud mental y adaptación a nuevas rutinas. Los autores destacan la importancia de implementar políticas públicas y estrategias de apoyo psicosocial que consideren las necesidades específicas de los adolescentes en contextos de crisis.

Asimismo el artículo de Sánchez Xicoténcatl et al. (2022) se centra en comprender cómo los adolescentes mexicanos vivieron emocionalmente el confinamiento durante la pandemia de COVID-19. Se desarrolló el cuestionario: Experiencias de adolescentes frente a la pandemia de la COVID-19, el cual se aplicó en línea a una muestra de 4.011 adolescentes mexicanos de entre 14 y 25 años (edad promedio de 18 a 21 años), con una participación del 33% de hombres y 67% de mujeres. Se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, así como el cálculo del alfa de Cronbach, obteniendo niveles satisfactorios de validez y confiabilidad. El cuestionario identificó ocho factores clave que reflejan las experiencias de los y las adolescentes durante el confinamiento: interacción familiar favorable, actividades de entretenimiento-creativas, vivencias de conflicto, ánimo desfavorable, añoranza por la vida

anterior, miedo al contagio, medidas sanitarias generales, medidas sanitarias adoptadas al volver a casa. Estos factores permiten comprender la diversidad de experiencias vividas por los y las adolescentes, desde aspectos positivos como el fortalecimiento de la interacción familiar y la participación en actividades creativas, hasta desafíos emocionales como el ánimo desfavorable y el miedo al contagio

Algunas preguntas que guiaron el presente trabajo de investigación fueron:

- ¿Cómo manifestaron que aprenden los y las estudiantes en el contexto de pandemia en dos escuelas del sur de la provincia de Santa Fe?
- ¿Qué recursos y herramientas digitales utilizaron para aprender en la distancia?
- ¿Cuáles fueron las dificultades que manifestaron los y las estudiantes de sus prácticas educativas mediatizadas?
- ¿Cuáles fueron los beneficios que manifestaron los y las estudiantes de sus prácticas educativas mediatizadas?
- ¿Qué aspectos de la experiencia de “escolarización mediada en el hogar”, transitada debido al aislamiento, consideraron los y las estudiantes que fueron elementos o herramientas para conservar o incluir en las prácticas educativas, en la escuela, una vez pasada la pandemia?
- ¿Cuál, desde la perspectiva de los y las estudiantes, sería el aporte de la escuela que no fue posible en el hogar?

Esta tesis de maestría se propone interpretar las prácticas educativas emergentes con la introducción de las TIC, en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio y de no interacción de los y las estudiantes con sus docentes y pares, ante la pandemia de COVID -19 en pequeñas localidades de la región sur de la provincia de Santa Fe.

Tecnologías Educativas

La construcción del campo de las tecnologías educativas según Litwin (2005) data de la década de 1950 en Estados Unidos para tratar de dar respuesta a la problemática de la enseñanza, con la aparición de materiales y medios tecnológicos que se incorporaron en algunas experiencias áulicas impregnadas de una concepción eficientista de la enseñanza y un fuerte enfoque conductista para las interpretaciones de los procesos del aprender. Según la autora se le “asignaba a la tecnología el lugar de la resolución mágica a todos los problemas educativos, enfoque que consolidaba una concepción instrumentalista de las TIC en las prácticas docentes que, según se advierte, aún persiste”.

Con el paso del tiempo y, a partir de las primeras experiencias, surgieron posiciones críticas a este enfoque inicial, especialmente en la década de 1980 cuando tomaron relevancia las investigaciones de los psicólogos cognitivos y sus interpretaciones en relación a los procesos de aprendizaje y a los procesos cognitivos de los sujetos en la recepción de mensajes, especialmente los originados en los grandes medios de comunicación. En este contexto, el campo de la tecnología educativa comenzó a redefinirse, estableciendo vínculos con la didáctica, aunque limitado aún a una concepción instrumental de la tecnología como mero recurso auxiliar en las prácticas educativas. Predominaba una visión de corte determinista, que concebía a las tecnologías como elementos autónomos, desvinculados de sus contextos de producción, implementación y de las intenciones humanas. Este discurso deviene tecnocéntrico y se sustenta en el poder mágico y modernizador de la tecnología, ya que supone que las computadoras, por sí mismas, traen aparejado un cambio (Litwin, 2005).

Así es como se llega a una sobrevaloración de las tecnologías como herramientas indispensables para la innovación y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, sin considerar que son parte de un proyecto político, sociocultural y pedagógico.

“Resulta interesante reconocer que, a pesar de la notoriedad de las TIC, lo que individuos, organizaciones y gobiernos entienden por este tipo de tecnologías varía de manera sustantiva según la fuente consultada” (Cobo Romani, 2009: 298). Por lo expuesto y por considerar que resultaría estratégico hacer operativo el concepto en cuestión, el autor reunió, analizó y organizó las distintas interpretaciones que tienen sobre este concepto diversos organismos internacionales y entidades educativas, y propone la siguiente definición:

TIC: Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y la colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos, muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

La acelerada innovación e hibridación de estos dispositivos ha incidido en diversos escenarios. Entre ellos destacan: las relaciones sociales, las estructuras organizacionales, los métodos de enseñanza - aprendizaje, las

formas de expresión cultural, los modelos de negocios, las políticas públicas nacionales e internacionales, la producción científica, entre otros. En el contexto de las sociedades del conocimiento, estos medios pueden contribuir al desarrollo educativo, laboral, político, económico, al bienestar social, entre otros ámbitos de la vida diaria. (Cobo Romani, 2009: 312)

Complementando lo anterior, Coll y Martí (2001) sostienen que las TIC tienen las siguientes características: formalismo, interactividad, dinamismo, naturaleza hipermedia y multimedia, interactividad y conectividad. Expresan que por dichas características pueden llegar a introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas, en su manera de pensar, de trabajar, de actuar, de relacionarse y también de aprender. Dicen que como consecuencia de estas características, las TIC generan formas relativamente nuevas y extraordinariamente potentes de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información.

Entonces, cuando se trata de TIC se hace referencia a un conjunto de herramientas tecnológicas, que fueron surgiendo de forma acelerada y están en evolución permanente. Las mismas posibilitan la generación y el tratamiento de información y han suscitado cambios en la comunicación. Al mismo tiempo, modifican la vida de las personas en diferentes ámbitos porque permiten que las fronteras de lo particular se vuelvan permeables promoviendo el trabajo colectivo y colaborativo. Considerando el ámbito educativo, exigen el desarrollo de nuevas competencias y cambios en las formas de aprender y enseñar, planteando la necesidad de nuevas pedagogías que estén en consonancia con las necesidades que surgen en la sociedad del conocimiento.

Alrededor del año 2000, se introducen tecnologías digitales en las aulas y en proyectos institucionales educativos, además, se afianza entre los y las docentes el discurso de que las tecnologías deberían comenzar a formar parte del aula y los y las estudiantes entienden que las tecnologías han influido en sus formas de apropiarse del conocimiento y de reconstruirlo en el aula y fuera de ella (Litwin, 2005).

Las TIC son herramientas pero también algo más, pasan de ser soporte a dar cuenta de diversas posibilidades de utilización dependiendo del uso que le den los y las docentes. Así, tienen un doble carácter de herramienta y de entorno con múltiples funciones como motivar, mostrar, ilustrar, reorganizar la información, etc. Y pueden ayudar o enriquecer los

conocimientos. “No son neutras ni pueden separar su carácter de herramienta y entorno de los fines con los que se las utiliza”. (Litwin, 2005: 6)

La autora sostiene que no están explotadas todas las maneras de operar que proveen las tecnologías, pero que todas esas maneras se inscriben en el ser usuario o en la práctica de ellas. Además, nombra tres usos diferentes de las tecnologías por parte de los y las docentes: 1) como sistema clásico de información: aquí el o la docente provee la información, el alumno o alumna es un consumidor y las tecnologías brindan la información actualizada. 2) como herramientas con contenidos como parte de la clase: la tecnología amplía el alcance de la clase; el o la docente prepara los usos, los ofrece al o la estudiante y los incorpora al aula. 3) piensa a los y las estudiantes como sujetos de conocimiento: las tecnologías ponen en sus manos múltiples opciones, que mejor se adapten a sus necesidades, intereses o posibilidades y alientan el trabajo en grupo y en colaboración. Básicamente, depende del uso que se quiera hacer de ellas van a tener diferentes grados de importancia y depende con qué sentidos se incorporan a las aulas.

(...) se hallan implicadas en las propuestas didácticas y, por tanto, en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda frente a los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender (Litwin, 2005: 11).

En los últimos años de la década de 2010 comienza a cobrar fuerza la dimensión comunicacional, que rápidamente se multiplicó con el uso masivo de las redes sociales favorecidas con la aparición de los dispositivos móviles y los teléfonos inteligentes. Esto representó un desafío para las instituciones educativas y se inició el debate en torno a la obsolescencia del modelo tradicional en el que se sustentaban las prácticas docentes y a repensar las prácticas pedagógicas en los contextos del siglo XXI, dando a conocer a las y los educadores los potenciales alcances de la incorporación de TIC en las prácticas pedagógicas y reconociendo la necesidad de habilitar instancias de formación para acompañarlos en la implementación de propuestas innovadoras.

Esto representa un cambio profundo en el rol tradicional del educador, ya que los y las docentes dejan de ser meros transmisores de contenidos y pasan a ser co-creadores, a diseñar los materiales interactivos (videos, podcasts, infografías), a crear entornos de aprendizaje

colaborativos en plataformas digitales, a adaptar los recursos existentes según sus necesidades y a participar en comunidades virtuales de práctica para compartir y mejorar recursos.

Por ello, también resulta oportuno definirlos como prosumidores. Este término es una combinación de "productor" y "consumidor"; fue acuñado por Alvin Toffler en la década de 1980, pero adquirió relevancia en el contexto digital a partir del auge de internet y las redes sociales, donde los usuarios y usuarias no solo consumen contenidos, sino que también los crean, editan y distribuyen. Desde esta óptica, los y las docentes dejan de ser simples consumidores de contenidos educativos digitales creados por otros para convertirse también en productores de recursos pedagógicos digitales, adaptados a sus contextos específicos. Esta producción puede manifestarse de diversas formas: creación de materiales multimedia; elaboración de contenidos en plataformas LMS¹ (como Moodle, Google Classroom); desarrollo de actividades interactivas con herramientas como Genially, Canva, Kahoot, entre otras; participación en comunidades virtuales donde comparten y co-construyen saberes.

La figura del y la docente como prosumidor transforma el rol tradicional del maestro y maestra y plantea nuevas exigencias, a saber: la autonomía profesional (el docente diseña sus propios materiales según las necesidades de sus estudiantes), la actualización constante (debe dominar herramientas TIC y mantenerse actualizado en tendencias educativas digitales), el trabajo colaborativo (intercambio de materiales y experiencias con colegas) y la reflexión crítica (toma decisiones didácticas, metodológicas y éticas). Es decir que, esta perspectiva resignifica el rol docente en la era digital, colocándolo en un lugar de protagonismo y creatividad pedagógica. No se trata solo de usar TIC, sino de reapropiarse de ellas para enseñar, transformar y construir conocimiento de forma crítica, colaborativa y contextualizada.

En Argentina, a partir de la profundización de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 es posible identificar un cambio sustancial de enfoque en cuanto a la concepción de las TIC como tecnologías educativas, dado que paulatina pero claramente se pasó de pensar a las TIC como una herramienta a entenderlas como potenciales dispositivos de enseñanza que proponen entornos de aprendizajes, en los que se redefinen los roles de la información, de los y las docentes y de los y las estudiantes.

¹ Las plataformas LMS (Learning Management System o Sistema de Gestión del Aprendizaje) son entornos virtuales diseñados para planificar, implementar, administrar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Burbules y Callister (2001), las nuevas tecnologías no deben entenderse solamente como un conjunto de herramientas, sino como un entorno o ciberespacio donde tienen lugar las interacciones humanas. Se trata de un espacio colaborativo, en el que investigadores y creadores comparten ideas y se desarrollan acciones de manera conjunta. “Esto conlleva a pensar un papel diferente de las tecnologías en la educación: el de un territorio potencial de colaboración” (Litwin, 2005: 130).

Asimismo, este cambio de enfoque respecto a la concepción sobre las TIC se puede asociar a una nueva concepción de escuela como institución: donde antes se esperaba que sucedan procesos de homogeneización cultural materializadas en prácticas docentes etnocéntricas, hoy se espera que la escuela garantice espacios donde puedan expresarse las distintas manifestaciones de la sociedad contemporánea, caracterizada por el pluralismo y el multiculturalismo, que son representadas en la vida cotidiana de las escuelas, por las diversas trayectorias escolares que presentan los estudiantes de hoy (Terigi, 2009, 2010).

Con la LEN de 2006, en las diversas ofertas de formación docente (Resol. CFE N°188/12), se sostuvo la necesidad de transformar el modelo tradicional de escuela y la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas enmarcadas en un modelo de escuela como institución social. En relación a esta perspectiva, desde diversos ámbitos académicos y políticos se comenzó a pensar las TIC como una posibilidad de construir entornos intersubjetivos de aprendizaje en los que tanto docentes como estudiantes debían ser coprotagonistas.

Se propuso que la escuela sea un espacio donde se respeten las diversas trayectorias escolares de los y las estudiantes y se abandonen los límites rígidos, que la supieron caracterizar como una institución excluyente, que durante décadas se encargó de profundizar la desigualdad en lugar de garantizar la distribución democrática de saberes y la construcción social de conocimiento. En ese sentido, se puso el foco en los usos pedagógicos de las nuevas tecnologías, el análisis crítico de los riesgos y potenciales beneficios de su integración en el aula y se instó a los y las docentes a reflexionar acerca del enfoque hegemónico tecnocéntrico, para abandonarlo en busca de una perspectiva didáctica y un uso profesional de las TIC en las prácticas pedagógicas para afrontar las demandas que socialmente recaen en la actualidad en la escuela como institución social.

Siguiendo a Thomas (2012), puede decirse esquemáticamente que en la historia tradicional de la tecnología conviven dos líneas monocausales particulares de entender el proceso:

- El determinismo tecnológico: que considera que un descubrimiento tecnológico o la aparición de un artefacto genera por sí cambios sociales. Exhibe la tecnología como una variable independiente que determina los cambios sociales. Este tipo de enfoque prevaleció en los estudios sobre el cambio tecnológico y la “evolución” de la tecnología durante la década de 1950, en los cuales por ejemplo se planteaba que las máquinas son el motor de la historia.
- El determinismo social: sostiene que los cambios tecnológicos se explican por causas sociales. Concibe la técnica como un instrumento al servicio del hombre, bajo un gobierno racional y ético que determine su devenir. Este tipo de enfoque prevalece en las corrientes filosóficas de corte humanista o en la historia social de los inventos.

Lo que une a ambos posicionamientos es la diferenciación a priori de dos unidades disímiles: la “tecnología” por un lado y la “sociedad” por el otro (Andrés, San Martín y Rodríguez, 2018: 62)².

Ambos enfoques no permiten comprender la complejidad del proceso y, por tanto, se afirma que no se puede concebir una tecnología como un agente autónomo, separado de la sociedad, como una entidad pasiva, que sufre modificaciones o impactos de elementos externos a ella.

Las tecnologías no son instrumentos neutrales. Por el contrario, ejercen agencia en tramas culturales, económicas y políticas. Las tecnologías son construcciones sociales tanto como las sociedades son construcciones tecnológicas. (...). Ni las tecnologías determinan lo social, ni las sociedades construyen las tecnologías. Sólo un análisis socio-técnico revela efectiva competencia explicativa para comprender esta complejidad. (Thomas, Fressoli & Santos, 2012: 10-11)

Los autores que sostienen una perspectiva constructivista consideran que las tecnologías no determinan lo social ni tampoco las sociedades construyen las tecnologías, sino que son la consecuencia de una compleja trama de artefactos, sujetos, organizaciones, conocimientos, regulaciones, prácticas y discursos. Como ya se expuso, la introducción de un enfoque socio-técnico tiene como propósito evitar los determinismos sociales o tecnológicos derivados de los abordajes monocausales. En este sentido, el constructivismo social de la tecnología apunta a describir y explicar las relaciones socio-técnicas evitando distinciones a priori entre lo tecnológico, social, político, económico y científico (Andrés, 2018: 111).

² Las comillas pertenecen al texto citado.

En el presente trabajo se toma el enfoque socio-técnico que sostiene que las tecnologías son construcciones sociales, así como las sociedades son construidas tecnológicamente. Es decir, que la integración y creación de las tecnologías no es un proceso lineal, cada uso de la tecnología de producción-reproducción de contenidos se puede configurar de forma diferente. En este mismo sentido, San Martín (2023) propone un enfoque sociotécnico-cultural que considera la tecnología no solo como una herramienta, sino como un elemento que se entrelaza con las prácticas sociales, culturales e históricas de los usuarios. La apropiación creativa implica que los usuarios no solo adoptan tecnologías, sino que las adaptan y transforman según sus necesidades y contextos específicos. Este proceso es bidireccional: mientras los usuarios modifican las tecnologías, estas también influyen en las prácticas y estructuras sociales.

Este enfoque invita a repensar el papel de la tecnología en la educación, como un elemento transformador en la construcción del conocimiento y la inclusión social; y destaca la importancia de considerar los aspectos culturales, sociales y políticos en la integración de tecnologías en la educación, promoviendo una visión crítica y creativa que va más allá del uso instrumental de las herramientas digitales.

Salsa et al (2023) proponen una visión del aprendizaje y la tecnología donde ambos se entrelazan en un proceso dinámico y contextualizado, destacando la importancia de una apropiación crítica y creativa de las herramientas digitales en los entornos educativos y profundizan la noción de "apropiación creativa" de la tecnología, entendida como un proceso dialéctico donde el usuario no sólo domina una herramienta tecnológica, sino que también le atribuye nuevos significados según las demandas y prácticas pedagógicas del contexto. Este proceso implica una transformación mutua entre el usuario y el dispositivo digital. Desde esta perspectiva, la apropiación tecnológica en la educación no se limita al uso instrumental de herramientas digitales, sino que implica varias cuestiones tales como: reconocer y valorar los saberes previos de los y las estudiantes; fomentar prácticas pedagógicas que integren la tecnología de manera significativa; promover la creatividad y la innovación en el uso de recursos tecnológicos; considerar el contexto sociocultural de los aprendices como elemento central en el proceso educativo.

La mediatización y el enfoque socio-técnico

Durante el siglo XX el acelerado desarrollo de las innovaciones técnicas y de aplicaciones tecnológicas, influyó en la industria, el comercio, las finanzas, las comunicaciones. A nivel mundial, en las últimas tres décadas, se han transformado de manera sustancial los modos de crear, almacenar y distribuir información y conocimiento. Esto queda demostrado en la enorme cantidad de contenidos y en el alto alcance de su distribución, así es como los sujetos pueden estar conectados e intercambiar información en tiempo real.

Con la expansión a gran escala de la accesibilidad y la utilización de tecnologías informáticas se modificaron las condiciones de producción y circulación de contenidos por parte de los sujetos. Y, también con el crecimiento escalar de la mediatización, se amplían y aceleran los procesos comunicativos y se complejizan la producción y circulación social del sentido (Andres, 2016). Esto se debe a que a partir de la expansión masiva de las TIC, "... la libertad de elección y de iniciativa no han sido nunca, en reconocimiento, tan grandes", "... y los receptores tienen en sus manos, por primera vez, los dispositivos técnicos para ejercitarlas" (Verón, 2013: 287). Los artefactos y servicios TIC pueden ser utilizados, al mismo tiempo, como receptores y productores de información, lo que habilita a los sujetos a operar casi simultáneamente tanto en instancias de producción como de reconocimiento³.

A partir de estas transformaciones socio-técnicas surgieron estudios de carácter tecnófilo sobre las potencialidades de las TIC, que defienden las virtudes morales, políticas y económicas de las tecnologías digitales, consideradas como nuevas y superadoras a las demás. Este tipo de abordaje es generalmente propio de profesionales o investigadores ligados a los negocios de la informática.

Al mismo tiempo, existen otros autores que intentan superar las miradas instrumentalistas mediante la adopción de un enfoque sociotécnico de los procesos de mediatización actuales. Algunos de ellos son Lévy (2007), San Martín (2008), Scolari (2008) o Hjarvard (2008, 2016). El enfoque socio-técnico -de carácter constructivista- plantea que la trayectoria socio-técnica de una tecnología constituye un proceso dinámico y complejo compuesto por la

³ Los medios masivos de comunicación (diarios, radio y tv) se basan en la lógica uno-a-muchos, actualmente la distribución de contenidos y saberes se caracteriza por ser de muchos-a-muchos, porque los sujetos tienen un rol participativo, tanto en las instancias de producción como de reconocimiento (Verón, 2013). En este sentido, el contexto físico-virtual contemporáneo constituye un crecimiento escalar de los procesos de mediatización de las dinámicas sociales.

materialidad artefactual y las tensiones, disputas y valores simbólicos. Una tecnología se co-construye a partir de las características artefactuales, recursos económicos, condiciones materiales, ideologías, saberes, requerimientos y necesidades de los sujetos y las instituciones involucradas (Andres, San Martín y Rodríguez, 2018). Este enfoque ha logrado posicionarse como una de las líneas teóricas más fuertes en los estudios sociales de la tecnología. En la actualidad, también fue retomado y fortalecido por investigadores de Argentina para estudiar diferentes procesos de creación y/o incorporación de tecnología en diferentes contextos.

Desde esta perspectiva no se evalúa impactos de una tecnología sobre las prácticas sociales, sino que estudia cómo se interpenetran las lógicas de los medios y tecnologías de comunicación con las lógicas de las otras instituciones sociales. Ya no es posible pensar lo social sin la presencia de los medios y las tecnologías de la comunicación, se han convertido en instituciones centrales de la sociedad, son organizadores de los marcos perceptivos y las matrices de subjetivación y socialización. En consecuencia, no es posible relegar el estudio de las actuales transformaciones socio-técnicas a la descripción de las características de las innovaciones artefactuales o a la narración de la historia del desarrollo de las tecnologías. Las configuraciones culturales contemporáneas son el resultado de la relación entre diversas innovaciones técnicas y cambios cognitivos, comunicacionales e institucionales.

Lo propuesto sostiene que en una comunidad, las dimensiones que configuran lo virtual emergen como proceso y producto cultural portador de memorias y prácticas tanto individuales como colectivas. A partir del acceso y condiciones de intercambio dinámico de información, estos procesos y productos pueden ser enriquecidos, amplificados y complejizados en su propio devenir habilitándose nuevas posibilidades para la generación del conocimiento. (San Martín, 2013: 78-79)

Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD)

Existen distintas formas de estudiar los procesos de construcción y/o incorporación tecnológica en diversos marcos socio-institucionales. En esta Tesis se sostiene que la tecnología es resultado de un proceso en el que intervienen tanto las innovaciones técnicas como los factores culturales y las dinámicas sociales. Las prácticas de los sujetos modifican y resignifican los objetivos técnicos y/o los conocimientos tecnológicos. En este sentido, se adopta el marco teórico-metodológico de los “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”

(DHD), que vincula una trama de perspectivas convergentes y es resultado de distintas investigaciones y desarrollos tecnológicos.

San Martín (2008) propuso la noción de DHD como redes socio-técnicas-culturales, que posibilitan a los sujetos procesos de interactividad plurales y no excluyentes desde una multiplicidad espacial y tecnológica heterogénea. Lo característico de este dispositivo es que se co-construye como red a partir de una finalidad explícita que puede estar relacionada al campo educativo, laboral, académico, cultural y/o ciudadano.

Además, es una entidad que regula y gestiona no sólo el vínculo entre los sujetos, sino también las configuraciones discursivas que circulan socialmente; se comporta como ordenador de los procesos de construcción de subjetivación y socialización de conocimientos. El carácter socio-técnico de un espacio físico-virtual emerge a partir del proceso de construcción de artefactos, prácticas y representaciones de los grupos sociales intervinientes. El aspecto social (las relaciones intersubjetivas y su contexto) y el aspecto técnico (configuración material particular) articulan la construcción de un dispositivo (Andrés, San Martín y Rodríguez, 2018).

En este sentido...

Un DHD se define como una red socio-técnica participativa no excluyente que se construye con fines educativos, investigativos, laborales y/o de participación ciudadana entramando aspectos sociales y artefactuales a partir de un contexto institucional situado, con el objeto de posibilitar prácticas de producción de conocimiento en interacción colaborativa responsable considerando la potencialidad abierta de las TIC (San Martín, 2008).

Dicha propuesta refiere al desarrollo de una práctica no excluyente, situada y en red (San Martín y Andrés, 2018: 147), donde se procura que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desplieguen otorgando significatividad a la pluralidad de saberes, la expresión creativa, y la producción y circulación abierta de conocimiento. Los DHD son redes socio-técnicas, esto es, redes heterogéneas, conformadas por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales, situadas histórica y políticamente, construidas con diversas finalidades: educativas, investigativas, laborales, de producción cultural, tecnológica o de participación ciudadana, desplegando la potencialidad de las TIC (San Martín, 2012). El propósito de un DHD es posibilitar y promover prácticas interdisciplinarias, de co-producción e interacción responsable, bajo la modalidad de taller. Entonces, un DHD se define y redefine en el espacio

público, donde la dimensión política es inherente a las relaciones sociales (Cenacchi, 2019: 195-196).

Los DHD son redes socio-técnicas que se caracterizan por (San Martín y Andrés, 2018: 147):

- la interacción se efectiviza en las dimensiones que configuran lo físico y lo virtual,
- promueven la participación plural, el trabajo colaborativo y la no-exclusión,
- se construyen con fines educativos, investigativos y/o laborales,
- entran aspectos sociales y artefactuales en un contexto institucional situado,
- pueden ser tecnológicamente heterogéneos,
- posibilitan la producción de contenidos multimodales, con diversidad de soportes y formatos,
- adhieren a las políticas y reglamentaciones del software libre y el acceso abierto.

Esta noción de DHD se fue construyendo desde el enfoque socio-técnico (Thomas et al., 2012); desde aquí, los procesos de construcción social de la utilidad y el funcionamiento de una tecnología se configuran siempre situados en contexto, formados y transformados por necesidades y estilos locales. Paralelamente las tecnologías modifican las prácticas de determinada comunidad o grupo social (Cenacchi, 2019).

La producción de contenidos hipermediales en el DHD se consume a partir de una necesidad social, cultural o académica que involucra el uso de la tecnología y la participación de diversos grupos sociales, dando lugar a un complejo proceso de interacciones que involucra a más de una institución en alianza socio-técnica.

Asimismo, en referencia a los fines educativos de un DHD, San Martín (2008) expone:

[Este enfoque] reconoce las diversas dimensiones y variables que implican el acto educativo mediado por un dispositivo hipermedial dinámico, lo cual exige una mirada atenta y relacional hacia las interacciones múltiples de la red socio-técnica manifestada principalmente a través de los vínculos entre los sujetos intervinientes, las singularidades manifiestas, la organización institucional, las estrategias de participación, de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos a comunicar, la tecnología soporte. (125-126)

Según la autora, el DHD se materializa a partir de un proceso complejo de co-construcción en el marco de múltiples interacciones. Esto no sólo se manifiesta en lo educativo sino que es aplicable a cualquiera de las otras finalidades nombradas.

Un dispositivo es la red que se teje, es un ensamble complejo entre sujetos, tecnologías, prácticas, normativas y saberes. Por tanto, en un DHD se manifiesta lo social en su complejidad, ya que está en constante modificación, tensionado por relaciones de poder, estrategias institucionales y disposiciones técnicas.

De acuerdo con esta definición, un DHD implica la búsqueda de conocimiento conjunto en torno a una problemática y se concreta cuando se generan las siguientes condiciones:

- a) involucramiento por parte de un grupo de sujetos,
- b) regulaciones y disposiciones institucionales-organizacionales,
- c) aprovechamiento de potencialidades interactivas de las TIC,
- d) producción colaborativa de contenidos y acciones.

En correspondencia con los puntos anteriores, se considera que, más allá de cuál sea su contexto de desarrollo o de sus finalidades concretas, en todo DHD siempre están presentes los siguientes componentes: sujetos participantes, disposiciones institucionales, tecnologías disponibles y contenidos producidos. Seguidamente se presentan con más detalle cada uno de estos elementos constitutivos.

Elementos Constitutivos y Dimensiones Analíticas del DHD

En este trabajo se retoma el marco teórico propuesto por Andrés (2016), quien concibe los elementos constitutivos del Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) no solo como partes estructurales, sino también como dimensiones analíticas que permiten estudiar su funcionamiento, sostenibilidad y evolución en el espacio y en el tiempo. A partir de esta perspectiva, se analizan a continuación los distintos componentes del DHD.

Tabla 1. Elementos constitutivos del DHD y dimensiones analíticas del Modelo de Sostenibilidad-DHD

Elementos constitutivos del DHD	Dimensiones Analíticas del Modelo
Sujetos Intervinientes	Social
Disposiciones Institucionales/Organizacionales	Institucional/Organizacional
Tecnologías Utilizadas	Tecnológica

Contenidos Producidos	Textual
-----------------------	---------

Luego se describirá cada dimensión, así como sus componentes empíricos y sus correspondientes indicadores.

a)-Sujetos intervinientes

Tradicionalmente, el vínculo entre el sujeto y la tecnología se ha entendido desde un punto de vista puramente instrumental, centrado en el uso práctico de los artefactos y considerando a los individuos simplemente como usuarios o consumidores. Como indica Andrés (2016: 190), “las prácticas de utilización de una tecnología involucran las necesidades y las significaciones de los sujetos, así como las particularidades del contexto socio-cultural donde éstos se encuentran”.

Por ello, se considera más adecuado un enfoque que entienda que el uso y el funcionamiento de las tecnologías dependen de los valores, intereses y necesidades propios de cada grupo social. Desde esta mirada, la adopción o el desarrollo de una tecnología pueden ser exitosos sólo si existe un respaldo social que facilite su integración en las prácticas cotidianas; de no ser así, es posible que la tecnología sea subutilizada o incluso abandonada.

En este sentido, la sostenibilidad de un DHD requiere no solo el manejo técnico de los artefactos y servicios TIC, sino también la construcción de un proyecto participativo e inclusivo que involucre a los actores de manera ética. Dichos dispositivos suelen surgir de necesidades sociales, culturales o académicas que demandan la participación activa de diferentes grupos sociales y un trabajo colaborativo. Esto exige el desarrollo de estrategias adaptadas al contexto, teniendo en cuenta las posibles barreras y limitaciones que afectan la participación.

El desarrollo tecnológico, por su parte, se entiende como un proceso complejo y no lineal, en el que intervienen diversos actores con diferentes saberes y perspectivas. La construcción de un DHD implica la aparición de tensiones y la necesidad de negociar acuerdos de diseño y compromisos de participación. A través de estas instancias de diálogo y co-producción se conforma una alianza socio-técnica que fortalece la sostenibilidad del dispositivo.

b)-Disposiciones institucionales

Respecto a la promoción del uso de artefactos y servicios TIC por parte del Estado se materializan en un conjunto de acuerdos, negociaciones y disputas entre los grupos sociales e instituciones involucradas que se derivan. La configuración de un contexto físico-virtual que

habilite una presencialidad responsable se construye a partir de una alianza socio-técnica en un determinado marco socio-institucional.

Todo DHD tiene una finalidad concreta, para la cual se requiere un marco socio-institucional/organizacional determinado. En este sentido, se argumenta que una de las condiciones de posibilidad de construcción de un DHD es la puesta en obra de estrategias institucionales y de instancias normativas que articulen el sentido de la producción que se pretende generar.

Para que un dispositivo tenga cierta convalidación social, perdurabilidad en el tiempo y un crecimiento inclusivo, resulta necesario tejer un entramado entre los elementos heterogéneos involucrados. Durante este período ocurren enfrentamientos y acuerdos entre los distintos grupos sociales participantes, que se materializa en un determinado

ordenamiento de poder que se concreta en la configuración del dispositivo. Esto significa que al momento de la construcción de un DHD, para habilitar sus propósitos y su funcionamiento, se requiere atender al escenario de lo público en el marco institucional-organizacional donde se desenvuelve. Todo escenario social donde se comparte y construye lo público tiene una dimensión política constitutiva, ya que está compuesto por diversos grupos sociales con sus respectivas matrices culturales, necesidades e intereses, atravesado por luchas materiales y simbólicas por el poder.

Los marcos socio-institucionales actúan como entornos situados, en donde se concretan las prácticas, las significaciones y los discursos sobre las tecnologías implementadas. En dichos entornos se pone en juego un determinado ordenamiento de poder que se concreta en las significaciones y las prácticas individuales y colectivas que sostienen el funcionamiento del dispositivo. Por ello, la sostenibilidad de un dispositivo va a depender de las dinámicas sociales, culturales y pedagógicas de la institución en la que se desarrolla.

No obstante, también hay que considerar que, más allá del impulso inicial que puedan asumir las políticas institucionales, todo dispositivo es un proceso de co-construcción que involucra los intereses y requerimientos de los sujetos.

c)-Tecnologías disponibles

En la actualidad, la digitalización atraviesa de forma estructural todos los ámbitos de la vida social, cultural, económica y educativa, al punto de haberse naturalizado en las prácticas cotidianas. La convergencia entre tecnologías, medios y plataformas digitales ha generado una hipermediatización que redefine no sólo los modos de producir, almacenar y distribuir

información, sino también las formas de vincularnos, aprender y habitar el mundo. Como señalan Scolari, Guerrero y Masanet (2018), nos encontramos inmersos en un ecosistema mediático donde los códigos digitales organizan la experiencia, impactando de manera transversal en los distintos planos de la vida social.

Las tecnologías están afectando estratos cada vez más profundos de la cultura, en cuanto que las prácticas sociales están mediatizadas por diferentes artefactos. El proceso de digitalización aportó en la configuración de un emergente contexto físico-virtual que permite crear entornos virtuales de integración participativa y dialógica entre personas.

Entonces, se intenta que un DHD se conciba desde su diseño inicial como un espacio adecuado para la participación de todos los sujetos. En este sentido, la noción de participación no implica exclusivamente la disponibilidad de un artefacto, sino también poder hacer un uso intensivo de éste por parte de todos los sujetos, evitando cualquier forma de exclusión (Cenacchi, 2019).

Esto se constituye en un desafío para la configuración de tecnologías accesibles que puedan ser utilizadas por la diversidad de los sujetos. Esta toma de conciencia tendría consecuencias en varios aspectos: no sólo implica considerar los estándares técnicos que promueve la W3C⁴ en lo tecnológico, sino también un posicionamiento ético por parte de los sujetos intervinientes para construir las condiciones de accesibilidad promoviendo instancias de participación en el dispositivo.

Por tanto, la conformación de una infraestructura tecnológica robusta y accesible constituye una condición necesaria en la construcción de un DHD.

d)-Contenidos producidos

La producción en un DHD se organiza a través de un formato de taller, donde las posibilidades de creación se construyen a partir de la experimentación y el intercambio dialógico con otros participantes (San Martín, 2012). En este proceso, los sentidos y las acciones no son impuestos por un único sujeto que detente el control o el saber, sino que los recorridos, aportes y construcciones emergen colectivamente entre todos los involucrados.

Los intercambios de paquetes textuales en el DHD posibilitan la participación en procesos colaborativos, ya sea para la construcción de conocimientos compartidos o para la

⁴ El Consorcio World Wide Web (W3C) es una comunidad que desarrolla estándares que regulan la Web. Uno de ellos está compuesto por las normas de accesibilidad de los contenidos. El consorcio está dirigido por el inventor de la Web, Tim Berners-Lee. Véase más en: <http://www.w3c.es>

participación ciudadana. Desde esta perspectiva, lo hipermedial no se entiende sólo como una capacidad técnica, sino como una forma de operar que facilita la organización, la articulación y la transformación de los contenidos gracias a la interactividad (San Martín, 2008).

Además, un DHD requiere no solo garantizar el acceso y la disponibilidad de las tecnologías y servicios TIC, sino también promover una reflexión crítica sobre las prácticas, una visión específica sobre el sujeto y el compromiso con la libre circulación del conocimiento en una comunidad híbrida (física y virtual). Cuando se fomenta un aprendizaje colaborativo y dialógico, basado en la convicción de compartir libremente los saberes, se facilita la generación y transmisión de nuevos conocimientos. Para esto, es fundamental seleccionar herramientas de software apropiadas y diseñar estrategias pedagógicas coherentes con estos objetivos.

Si bien los elementos que componen un DHD se presentaron de forma diferenciada y esquemática para resaltar sus particularidades, en la práctica están profundamente interconectados y funcionan como un sistema integrado. Por lo tanto, resulta complejo separarlos, ya que se constituyen mutuamente en una unidad dinámica. Cabe aclarar que estos no son los únicos componentes de un DHD, pero sí los más relevantes para comprender su funcionamiento y su ciclo de vida.

Modelo Analítico de un DHD

En este marco, Andrés (2016) propone un modelo analítico y contextualizable para la construcción y sostenibilidad de los DHD conformado por cuatro ejes interrelacionados: Social, Institucional, Tecnológico y Textual. Se argumenta que si los elementos constitutivos pueden redefinirse como dimensiones analíticas, se puede estudiar el funcionamiento y el despliegue en el espacio-tiempo de la red sociotécnica. A partir de esta perspectiva multidimensional, es posible vincular: el carácter dinámico y relacional de las tecnologías; las tensiones sociales y políticas existentes en el marco institucional; las formas de participación; los hábitos, requerimientos y necesidades de los sujetos involucrados; y la producción colaborativa de contenidos y saberes (San Martín y Andrés, 2018).

Esta propuesta modélica contempla las cuatro dimensiones analíticas que tendrían que considerarse para el análisis de la sostenibilidad de DHD creados en diversos marcos socioinstitucionales.

La sostenibilidad (San Martín y Andrés, 2018) solamente será posible si existe un proceso de convalidación social, la perdurabilidad en el tiempo y un crecimiento inclusivo de la red socio-técnica inicial. Implica fortalecer un involucramiento en las instancias de interactividad, participación y producción colaborativa por parte de los sujetos intervinientes, así como de iniciativas y políticas institucionales que alienten su construcción y sostenibilidad (Andrés, 2016: 274).

Se proponen las siguientes dimensiones interdependientes: Tecnológica, Social, Textual e Institucional. Vale aclarar que se habla de dimensiones y no de niveles porque la intención no es jerarquizar las miradas, sino plantear distintos abordajes posibles de una misma problemática, que a la vez son complementarios entre sí. La distinción de estas cuatro dimensiones es similar a las áreas propuestas por Carpentier (2011) para estudiar los procesos de participación ciudadana mediatizada: tecnología, contenido, sujetos, organizaciones.

A continuación se describe cada dimensión, así como sus componentes empíricos y sus correspondientes indicadores.

Dimensión Social

Los proyectos institucionales de conformación de PEME se constituyen a partir de una necesidad política, cultural o académica que involucra la participación de diversos actores sociales en el uso de las tecnologías (Andrés y San Martín, 2019).

“Las TIC constituyen un factor central para comprender las relaciones intersubjetivas y los movimientos colectivos en la sociedad contemporánea, por lo que han modificado los vínculos cotidianos y las creaciones culturales”. (Andrés, 2016: 202).

Para comprobar la eficacia de las políticas tecnológicas implementadas no basta con que los beneficiarios accedan a ellas, sino también es necesario que las incorporen a sus actividades de la vida cotidiana.

“Por uso, se comprende aquellas prácticas que el sujeto realiza con y en relación a las tecnologías digitales e informáticas. Esto incluye no sólo el uso individual y colectivo que se hace de los artefactos sino también a las significaciones que los sujetos le otorgan a dicha práctica, es decir las formas en que los sujetos los conciben, utilizan, reutilizan, resignifican o rechazan (Andrés, 2016: 203).

Generalmente, la incorporación tecnológica a la vida cotidiana y/o laboral se realiza lentamente y con asistencia de otras personas, pero en forma gradual el usuario puede efectuarlas por sí mismo. Las capacidades instrumentales y cognoscitivas para la utilización de tecnologías se desarrollan socialmente a partir de la relación intersubjetiva, es decir, las personas y las instituciones incrementan sus habilidades digitales conforme hacen suyas las tecnologías. Participar y sostener vínculos interactivos responsables implica una actividad creativa y creadora que va más allá de la infraestructura técnica disponible (Andres, 2016).

Como cada DHD se construye en un determinado contexto físico-virtual, es posible que existan usos locales situados y al analizarlo se deben considerar las habilidades digitales, las acciones y las propuestas creativas que realizan los sujetos intervinientes, lo cual va a influir en los procesos de participación productiva individual/grupal del DHD. Para introducir mejoras en el uso de la tecnología que favorezca las trayectorias y producciones de los sujetos intervinientes se pueden relevar las prácticas mediatizadas, para ello se recurre a métodos que indagan los hábitos y representaciones de los sujetos y las dificultades comunicativas y de accesibilidad del espacio-interfaz, entre otras.

Tabla 2: Componentes e indicadores de la dimensión social.

Componentes	Indicadores
Pertenencia a un grupo sociocultural	-Requerimiento y necesidades de los sujetos intervinientes -Significaciones sobre las TIC en general y sobre los DHD en particular.
Habilidades digitales	-Formas de participación en el DHD -Problemas de accesibilidad-accesibilidad.
Vínculos intersubjetivos	-Frecuencia y tipos de uso del DHD por parte de los sujetos intervinientes.

Dimensión Institucional

Un DHD es una red socio-técnica que se construye de manera colectiva en un marco institucional/organizacional determinado, posee propósitos concretos y se despliega a partir del compromiso sostenido de los sujetos involucrados (Andres, 2016: 206). Para lograr la

construcción y sostenibilidad de un DHD es necesario configurar acuerdos y consensos entre los actores e instituciones intervinientes.

Por distintos motivos, el rol de las instituciones intervinientes donde se construye un DHD es clave. En algunos casos, porque se implementan políticas públicas de uso de artefactos y servicios TIC a través de sus organismos, como puede suceder en la escuela, la universidad o un instituto de investigación. En otros casos, porque la institucionalización de ciertas prácticas de participación existentes se convierte en la condición de posibilidad para el funcionamiento de las tecnologías.

Las instituciones funcionan como marcos reguladores de prácticas. Tienen un carácter dual: constriñen y, a la vez, habilitan la acción de los sujetos. Las prácticas persistentemente repetidas en el espacio-tiempo adquieren principios estructurales y se institucionalizan (Giddens, 1995: 54). Por eso, se considera que las normativas y disposiciones institucionales pueden impulsar o dificultar el “funcionamiento” de un dispositivo (Andres, 2016: 207).

Así, todo marco socio-institucional es el resultado de ciertas prácticas que adquieren regularidad y, a su vez, actúan como entornos prácticos que atribuyen significado a la tecnología disponible (Toboso-Martin, 2014). Es decir, cada entorno práctico ofrece diversos valores sobre los cuales se articulan prácticas y significaciones compartidas por el grupo en ese entorno. Entre tales prácticas figurará la que se refiere al uso de la tecnología en cuestión y a las representaciones que se tengan sobre ella.

Esta dimensión analítica aborda, entonces, las estrategias políticas de las instituciones y las organizaciones que impulsan u obstaculizan los procesos de participación en el dispositivo: decisiones de autoridades, mecanismos de implementación, reglamentaciones y normativas vigentes, el mantenimiento de equipamiento y el personal especializado destinado (Andrés et al., 2018: 72).

Tabla 3: Componentes e indicadores de la Dimensión Institucional.

Componentes	Indicadores
Políticas institucionales que impulsan	- Disposiciones y reglamentaciones

y/u obstaculizan la construcción y sostenibilidad del DHD	(propios del marco socio-institucional)
Lógicas culturales y prácticas instituidas en el marco socioinstitucional	- Hábitos de uso de tecnología en instituciones y organizaciones involucradas

Dimensión Tecnológica

No obstante, el enfoque socio-técnico busca trascender la perspectiva centrada en la tecnología al ubicar la utilización de herramientas dentro de un contexto social y cultural, esto no excluye la relevancia de analizar los artefactos y servicios de tecnologías de la información y comunicación necesarios para diseñar y desarrollar un DHD. Una infraestructura técnica se compone de los artefactos y servicios de TIC disponibles y está condicionada por los recursos económicos y logísticos de los entornos socio-institucionales implicados, así como por los grupos sociales participantes. La colaboración en la producción se ve significativamente obstaculizada en ausencia de una infraestructura sólida y una arquitectura de interfaz adecuada.

El avance de la digitalización ha promovido la formación de un entorno físico-virtual que facilita la creación de espacios virtuales para fomentar la integración participativa y dialógica entre individuos. Andrés et al (2018) retomaron palabras de Manovich para señalar que:

“tecnológicamente, dichos entornos se basan en programas informáticos, equipos, aplicaciones y redes que permiten compilar, procesar, almacenar y transmitir contenidos hipermediales”. Por ello, la conformación de una infraestructura técnica sólida es un elemento fundamental para el correcto funcionamiento de un DHD. Esta infraestructura, compuesta por las TIC disponibles, está estrechamente ligada a los recursos económicos y logísticos de las instituciones y grupos sociales involucrados. La producción colaborativa se dificulta seriamente si no se cuenta con un hardware y un software robustos, con conectividad y una arquitectura de redes y del espacio-interfaz adecuada y accesible (Andrés et al, 2018: 73).

Además, el espacio-interfaz debe ser diseñado como una obra abierta que habilite la creación compartida y el cruce de experiencias, saberes y acciones, lo que conlleva a implementar acciones estratégicas que garanticen y promuevan no solo la disponibilidad y accesibilidad de

artefactos tecnológicos (hardware, software, conectividad), sino también la formación integral de quienes pueden hacer uso de esas tecnologías y el soporte necesario para que esta funcione. En consecuencia, un DHD debe incorporar funcionalidades que permitan la visualización dinámica de las relaciones entre los contenidos y un diseño que garantice la accesibilidad, atendiendo a la diversidad funcional de las personas. La participación de todos los sujetos es un aspecto fundamental en el diseño de un DHD, por lo que se busca que este espacio sea adecuado para la participación de todos desde su concepción inicial. La noción de participación no se limita a la disponibilidad de un artefacto, sino que también implica que todos los sujetos puedan hacer un uso intensivo de él, evitando así cualquier forma de exclusión.

Esta propuesta conceptual se basa en los principios de diseño no excluyente (Cenacchi, 2019), que buscan garantizar que los productos y servicios sean accesibles y utilizables por todas las personas, independientemente de sus capacidades y singularidades. La visualización dinámica de las relaciones entre los contenidos y el diseño centrado en la accesibilidad son elementos clave para garantizar la inclusión y la participación de todos los sujetos en el uso de un DHD. Todas las acciones que eliminan barreras de accesibilidad en el uso de las TIC benefician a la comunidad en su conjunto al habilitar un desarrollo equitativo de procesos de uso. Al contemplar las necesidades de diversos contextos físico-virtuales y al escoger y diseñar tecnologías accesibles, se facilita la equidad de posibilidades. Este enfoque constituye un desafío para configurar tecnologías accesibles que puedan ser utilizadas por la diversidad de los sujetos. La importancia de la accesibilidad tecnológica radica en garantizar que las innovaciones tecnológicas sean accesibles para todas las personas, independientemente de sus habilidades o limitaciones. La inclusión digital, el diseño inclusivo, las tecnologías de asistencia y el cumplimiento de estándares de accesibilidad son aspectos clave para promover la equidad en el acceso a la tecnología y garantizar que esta sea utilizada de manera efectiva por todos los individuos.

Esta toma de conciencia tendría consecuencias en varios aspectos: no sólo implica considerar los estándares técnicos que promueve el Consorcio World Wide Web (W3C) en lo tecnológico, sino también un posicionamiento ético por parte de los sujetos intervinientes para construir las condiciones de accesibilidad promoviendo instancias de participación en el dispositivo (Andrés et al, 201: 74).

Tabla 4: Componentes e indicadores de la Dimensión Tecnológica

Componentes	Indicadores
Infraestructura técnica	- Hardware disponible - Software seleccionado - Estabilidad de servidores y entornos virtuales - Soporte técnico
Arquitectura del espacio-interfaz del - entorno virtual	- Accesibilidad web - Diseño, modelado y testeo de entorno virtual - Visualización y búsqueda de información

Dimensión Textual

Esta dimensión constituye un aspecto central en la comprensión y el análisis de los DHD, ya que refiere al modo en que se producen, circulan y se apropian los contenidos digitales. Según Andrés (2016), esta dimensión no se limita a la simple creación técnica de textos o materiales digitales, sino que implica una práctica social y política que potencia la participación, la construcción colectiva de sentidos y la resignificación permanente de los contenidos.

La creación colaborativa de contenidos implica que la presencia de infraestructura técnica debe ir acompañada y apoyada por instancias participativas, junto con un marco epistemológico y una fundamentación de los contenidos producidos. En términos más simples, cuando las personas trabajan juntas para crear contenido, necesitan algo más que la tecnología adecuada. También necesitan oportunidades de participación y colaboración, así como una comprensión compartida de cómo crear y evaluar el contenido que producen.

En el DHD, los contenidos producidos -denominados paquetes textuales hipermediales- son el resultado de procesos colaborativos y reticulares que integran texto escrito, imagen, sonido, video y enlaces, conformando una estructura dinámica y abierta. Este carácter hipermedial y hipertextual posibilita múltiples recorridos de lectura y fomenta la interactividad, en la que los usuarios asumen el rol de coautores y no meros receptores de información.

La producción textual en los DHD se articula bajo la lógica del taller, promoviendo la experimentación y el diálogo constante entre los participantes. En este espacio, los sentidos y trayectorias no son definidos de manera unidireccional por un “sujeto-saber”, sino que emergen de las interacciones y de la construcción colectiva. Esta dinámica fortalece la participación ética y la responsabilidad social, configurando un entorno donde la producción textual deviene un acto de co-creación y de ciudadanía activa.

Asimismo, la dimensión textual en el DHD incorpora un compromiso con la accesibilidad y la circulación abierta del conocimiento. Según Andrés (2016), la sostenibilidad del dispositivo depende, en parte, de la capacidad para garantizar que los contenidos sean inteligibles, disponibles y apropiables por diferentes comunidades, respetando la diversidad de formatos y soportes

Autores contemporáneos como Jenkins et al. (2020) y Scolari (2022) coinciden en señalar que las prácticas textuales digitales han dejado de ser lineales y jerárquicas, para transformarse en procesos rizomáticos, colaborativos y transmedia. Jenkins (2020) destaca el concepto de cultura participativa, donde los usuarios no solo consumen contenidos, sino que los crean y resignifican, alimentando comunidades dinámicas y creativas. Por su parte, Scolari (2022) subraya la importancia de las narrativas transmedia y la convergencia de lenguajes como estrategias que enriquecen la experiencia textual y fomentan nuevas formas de aprendizaje y construcción social de sentido.

En este marco, la dimensión textual del DHD se consolida como una instancia esencial para la construcción de conocimiento colectivo y la participación activa en entornos físicos-virtuales. Esta dimensión articula no sólo los aspectos técnicos y estéticos de los contenidos, sino también las prácticas discursivas y sociales que les otorgan sentido, constituyéndose en un eje clave para garantizar la sostenibilidad y la vitalidad de los DHD en la actualidad.

La producción textual en el DHD permite a los usuarios participar activamente en la creación y difusión de contenidos, contribuyendo así a la construcción de identidades digitales, comunidades en línea y discursos colectivos. Al escribir, compartir y consumir textos en plataformas digitales, las personas pueden influir en la forma en que se perciben a sí mismas y a los demás, así como en la manera en que se construyen y mantienen relaciones en línea. Razón por la cual se la define como una dimensión de análisis constitutiva.

Tabla 5: Componentes e indicadores de la Dimensión Textual

Componentes	Indicadores
Producción, Circulación y Accesibilidad de contenidos	-Tipos de Contenidos producidos y compartidos -Inteligibilidad de Contenidos.

Al decir de Cenacchi (2019: 197-198):

El DHD se constituye en imbricación de estos componentes, concebido como un sistema flexible que se adecua continuamente a las características singulares de cada contexto y a los propósitos de sus participantes, comunicándose, en su propio concepto abierto, con otros sistemas físico-virtuales. Esta concepción adaptativa y siempre cambiante responde al enfoque sistémico complejo (García, 2007; Rodríguez, 2011). Desde este enfoque, se contempla además la interrelación dinámica de los elementos heterogéneos que conforman al dispositivo, tanto los materiales (artefactos, infraestructura técnica, plataformas digitales) como los sociales (vínculos intersubjetivos interactivos), sus representaciones y concepciones sobre el dispositivo (dimensión simbólica) (San Martín y Traversa, 2011) y las particularidades de su propósito y las dimensiones institucionales y normativas que lo atraviesan.

El carácter no excluyente del DHD, como sistema complejo, dinámico, adaptable, implica la responsabilidad compartida de escuchar al otro que participa de la red y responder frente a sus singularidades. Así es como cada sujeto que participa le imprime características particulares que impactan en todo el sistema porque la complejidad de un sistema está determinada no sólo por la de los elementos que lo componen, sino también por la mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total.

En este sentido, se debe tener en cuenta que, tanto en los aspectos sociales como tecnológicos, persisten barreras que obstaculizan la participación de determinados sujetos. Es decir, que la flexibilidad y adaptabilidad del sistema requiere de determinados conocimientos técnicos sumado a un posicionamiento ético frente al otro que responsabiliza por su presencia y participación.

Dificultades / Barreras

La profundización de la mediatización no implica solamente generar ambientes educativos con alta disposición tecnológica, además hay que repensar las relaciones vinculares y organizacionales, las estrategias pedagógicas, los contenidos y saberes generados y compartidos, así como su acceso, circulación y preservación. Entonces, se plantean nuevas posibilidades en los órdenes cognitivo, comunicacional e institucional, en las que se expresa la complejidad de lo social. Estos cambios, sin embargo, quedan tensionados por las afinidades e intereses, los hábitos institucionalizados, las estrategias organizacionales y las tecnologías disponibles. En atención a esta complejidad Cenacchi (2019) en el marco del modelo de Accesibilidad-DHD, propone una trama de dificultades y/o barreras que deben tenerse en cuenta para la no exclusión de estudiantes en prácticas educativas mediatizadas, vinculadas con sostener la presencia, garantizar la participación y habilitar el aprendizaje.

De acuerdo con esta visión, la Accesibilidad-DHD se puede definir como el conjunto de condiciones socio-tecnológicas de producción - reconocimiento y de reconocimiento - producción que posibilita a los sujetos la construcción de forma no excluyente de un DHD.

La Accesibilidad-DHD le imprime necesariamente a todos los componentes del DHD el carácter de una “Obra Abierta”, en perpetuo movimiento para la supresión de barreras a la presencia y a la participación de cada uno de sus integrantes.

Así, la Accesibilidad-DHD se inscribe en la tensión de un proceso que persigue el equilibrio dinámico, polarizado entre su contexto de producción y su contexto de reconocimiento, que es siempre en potencia, infinito. De allí que este proceso se expresa como una obra abierta, inacabada, dependiente de las condiciones contextuales de la red socio-técnica que conforma al DHD. (Cenacchi, 2019: 201).

La accesibilidad, según la autora antes mencionada, no solo se refiere a la eliminación de barreras físicas, sino también a la inclusión de diversas formas de aprendizaje y comunicación. Esto implica diseñar recursos educativos y espacios que consideren las necesidades de todos los usuarios, alejándose de formas únicas o estandarizadas, fomentando una educación más equitativa y justa. Su enfoque promueve la idea de que la accesibilidad es

un derecho fundamental que debe ser integrado en todos los aspectos de la educación y el diseño. En consonancia, en el contexto del diseño para todos, los principios dinámicos de Accesibilidad-DHD son los siguientes:

-Percepción: implica que la información, la comunicación y los elementos de diseño deben ser presentados de manera que sean accesibles a todos, utilizando diferentes canales sensoriales, para enriquecer la experiencia de aprendizaje. En un contexto educativo, esto podría significar ofrecer materiales en formatos alternativos, como texto, audio y video, para que todos los estudiantes puedan acceder a la información de manera efectiva.

-Acción: se centra en la capacidad de los individuos para interactuar con su entorno de manera efectiva. En un contexto de diseño de espacios públicos, esto podría implicar crear áreas accesibles que permitan a las personas con diferentes habilidades moverse libremente.

-Comprensión: se refiere a la necesidad de que la información sea presentada de manera clara y lógica. En el ámbito educativo, esto podría incluir la utilización de gráficos, resúmenes y explicaciones visuales para facilitar el entendimiento de conceptos complejos.

-Flexibilidad: resalta la importancia de diseñar con una mentalidad abierta, reconociendo que cada individuo es único y tiene diferentes necesidades y perspectivas. En un entorno colaborativo, como un aula o un espacio de trabajo, se puede fomentar la flexibilidad permitiendo que los estudiantes elijan cómo desean abordar un proyecto o tarea. Esto no solo respeta la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, sino que también promueve un sentido de comunidad y colaboración, donde cada voz es valorada.

Estos principios, cuando se aplican de manera efectiva, pueden contribuir a la creación de entornos inclusivos y accesibles, donde todos los individuos puedan participar plenamente y sentirse valorados.

Desde una perspectiva educativa no excluyente, la participación no puede reducirse a la mera presencia física o virtual del estudiante, sino que exige la habilitación de trayectorias significativas que reconozcan su singularidad, contexto y agencia. En este sentido, como plantea Cenacchi (2023), la participación se configura en clave de co-responsabilidad, donde el diseño de propuestas accesibles, diversas y contextualizables posibilita múltiples modos de estar y expresarse, promoviendo vínculos horizontales y procesos colaborativos auténticos.

En esta dirección, formula una serie de barreras a la presencia, la participación y el aprendizaje, resignificando la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), que se deben observar en las prácticas educativas. Desde esta perspectiva, la presencia se concibe no sólo

como la asistencia o conexión a una clase, sino como el sostenimiento del Otro sin anular su alteridad (Levinas, 2002). Esto implica rechazar toda forma de conceptualización o tematización que reduzca a los estudiantes a categorías fijas, diagnósticos o etiquetas. Es decir, se rechaza la comprensión desde la mismidad, entendida como una relación centrada exclusivamente en el yo, donde el Otro es interpretado, asimilado y, en definitiva, neutralizado desde los propios marcos de referencia, negando así su singularidad radical.

Siguiendo esta línea, la autora propone asumir una responsabilidad ética que se traduce en lo que Cullen (2010) define como vigilancia ética: una "vigilancia autocrítica, atenta y continua sobre las concepciones que subyacen en las propias prácticas y discursos, destinada a descategorizar al Otro cada vez que se entra en relación con él, manteniendo abierto su sentido" (Cenacchi, 2020: 74). Esta disposición ética no se trata simplemente de reconocer la diversidad, sino de sostener activamente la alteridad sin intentar reducirla, traducirla o "normalizarla".

El aprendizaje, entonces, se concibe como una experiencia situada, relacional y dinámica. Se aleja de la lógica lineal y estandarizada para instalarse en espirales flexibles que habilitan la resignificación constante del contenido, permitiendo trayectos abiertos, sin puntos de llegada preestablecidos. Esta lógica reconoce el derecho de cada sujeto a construir sentidos propios, a partir de sus expectativas, ritmos, y modos de estar en el mundo.

En esta línea, el conocimiento no se concibe como una verdad universal y acabada, sino como producción situada, profundamente afectada por el entramado histórico, cultural y socio-técnico donde se inscribe. Como lo sostiene Cullen (2014), el conocimiento auténtico "forma" en la medida en que se reconoce deformado por el entorno - el suelo cultural e histórico- que se habita. Esta perspectiva crítica se instala como resistencia al pensamiento único y, a la pretensión de imponer una sola forma de entender al sujeto cognoscente y a la verdad.

Desde esta óptica, el acto educativo se transforma en un acontecimiento ético-político que debe sostener la alteridad del otro, sin reducirla, sin traducirla, sin domesticarla. Esto implica desplegar una práctica educativa comprometida con la justicia epistemológica y la equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como lo proponen las experiencias basadas en el enfoque de Accesibilidad-DHD.

En el presente trabajo se retoman las barreras y principios para una educación no excluyente adaptados de la tabla elaborada por Cenacchi (2019)⁵, en el marco de su propuesta teórico-metodológica sobre Accesibilidad-DHD. Esta clasificación permite identificar de manera situada los obstáculos que dificultan el acceso pleno de los sujetos a las prácticas educativas mediatizadas, así como los principios que orientan su transformación hacia una educación más justa, inclusiva y plural.

Desde una perspectiva educativa situada, ética y crítica, la exclusión no se manifiesta únicamente en la ausencia física de estudiantes en los espacios escolares, sino en formas más sutiles y estructurales que afectan la presencia, la participación y el aprendizaje. A los fines de este trabajo, se identifican y organizan ciertas barreras que impiden una educación inclusiva, junto con los principios que permiten su desarticulación.

En cuanto a la presencia, se reconoce como barrera central la mismidad invulnerable, entendida como la tendencia a suprimir la alteridad del otro, asimilándolo a marcos normativos que niegan su singularidad (Levinas, 2002). A esto se suma una concepción asimétrica de la relación pedagógica, donde el docente ocupa una posición de saber absoluto, limitando la posibilidad de una construcción horizontal del vínculo. Por último, la invisibilización histórica de desigualdades estructurales reproduce condiciones de exclusión al no reconocer las trayectorias sociales y culturales que configuran la experiencia de los sujetos. En contraposición, se propone un principio de presencia situada, que prioriza el reconocimiento ético del otro en su diferencia, sostenido desde la escucha, la hospitalidad y la co-presencia simbólica.

Respecto a la participación, aparecen como obstáculos la homogeneización grupal, que impone propuestas únicas sin posibilidad de elección ni flexibilidad; los requerimientos específicos no adaptados a distintas condiciones tecnológicas; y el estigma de las diferencias, que se refuerza cuando se ofrecen “adaptaciones” individualizadas que señalan al estudiante como excepcional, en lugar de proponer entornos diversificados para todos. Frente a estas barreras, se sostiene el principio de diversificación inclusiva, que promueve multiplicidad de recorridos, recursos y formatos accesibles para todos, habilitando la elección, evitando la estigmatización y reconociendo la diferencia como valor pedagógico.

⁵ Ver Anexo 2: Tabla de Barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje.

Finalmente, en el plano del aprendizaje, se identifican como barreras el convencionalismo abstracto, vinculado a la transmisión de contenidos descontextualizados y desvinculados de las experiencias reales del estudiantado, y la imposición vertical, que anula la participación activa en la construcción del conocimiento. Como alternativa, se plantea un principio de aprendizaje situado y co-agenciado, que se construye desde trayectos abiertos, en diálogo con el suelo cultural que se habita (Cullen, 2014), y con participación activa de los sujetos como productores de sentido.

Estas categorías permiten visibilizar que la inclusión no se alcanza mediante reformas superficiales, sino a partir de una transformación profunda en los modos de concebir el vínculo educativo, los procesos de enseñanza y las formas de habitar la escuela en clave de justicia educativa.

Objetivos

Objetivo General:

A los fines de aportar hacia la sostenibilidad de prácticas educativas mediatizadas por TIC, el presente proyecto se propone efectuar un análisis multidimensional que, desde la perspectiva experiencial de estudiantes del nivel secundario, identifique las fortalezas y debilidades de las PEME en el contexto de pandemia COVID-19.

Objetivos Específicos:

- Identificar dificultades y/o barreras para la presencia, participación y el aprendizaje de los estudiantes del último año del nivel secundario en dos escuelas del sur de la provincia de Santa Fe considerando las dimensiones institucional, textual, social y técnica.
- Describir posibles beneficios que reconocen las y los estudiantes de sus PEME en contexto de pandemia.
- Efectuar recomendaciones para la sostenibilidad de PEME en el contexto del nivel secundario de la región sur santafesina.

Metodología

A partir de la perspectiva teórica expuesta anteriormente, se analizaron las experiencias escolares de los estudiantes de 5º año de secundaria en torno a las prácticas educativas mediatizadas durante la pandemia, en dos instituciones específicas del sur santafesino.

La investigación fue abordada desde la perspectiva metodológica cualitativa de las ciencias sociales (Vasilachis de Gialdino, 2006), dado que el fenómeno educativo es un objeto de una naturaleza y finalidad únicas que se distingue de cualquier otro objeto de estudio.

Como se ha comentado en el marco teórico, se concibe a las PEME no como fenómenos aislados sino como producto de un contexto y de la relación entre los actores, por lo tanto la investigación de tipo cualitativa resulta ser la más apropiada para obtener las miradas y experiencias de estudiantes del último año de escuelas secundarias, considerando cómo interpretan sus roles los actores involucrados y qué sentidos le otorgan a sus prácticas atentos a que “(...) los procesos de interpretación que las personas hacen de sus experiencias, están mediados por sus creencias, actitudes y valores, es por ello que el relato que hace la gente no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad” (Sautu, R. et al., 2007: 301).

Para abordar e interpretar el problema de estudio y obtener el material empírico necesario para la construcción de los datos científicos y así responder a los objetivos de la investigación (Sanjurjo, 2011), es necesario acercarse a (...) “la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (...) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999: 32).

Como el objeto de la investigación ocurrió en un contexto educativo complejo y particular en el que tiempo, lugar y los actores involucrados fueron esenciales, resulta insoslayable asumir un punto de vista holístico para recoger información y triangular metodológicamente como estrategia para validar los datos desde distintas y múltiples perspectivas. La elección de las instituciones se justifica por la accesibilidad y la pertenencia institucional del investigador, lo que favoreció el acceso al campo en el contexto de pandemia. Al considerar la población que participaría en el estudio, se determinó que debían ser comunidades educativas de

instituciones a las cuales se pudiera acceder fácilmente y donde se obtuviera el permiso necesario para llevar a cabo todas las actividades correspondientes a cada fase del proceso.

Entonces, en base a la accesibilidad se eligió una primer escuela secundaria, de ahora en adelante “A”; se trata de la única oferta disponible en un pequeño pueblo de 2.500 habitantes aproximadamente del sur de la provincia de Santa Fe, es confesional de gestión privada subvencionada por el Estado, que funciona en el turno mañana. A ella asisten estudiantes que en su mayoría pertenecen a familias de clase trabajadora, que tienen cierto acceso a diferentes tipos de dispositivos móviles con conexión a internet por sus propios medios, además de contar en su mayoría con dispositivos y conectividad en sus casas.

La segunda escuela secundaria elegida, en adelante “B”, es de gestión pública, también de un pequeño pueblo del sur de la provincia de alrededor de 3.500 habitantes; es única en la localidad, el ciclo básico (1º y 2º años) asiste en el turno mañana y el ciclo superior (3º, 4º y 5º) por la tarde. La mayor parte de los y las estudiantes pertenecen a familias de clase trabajadora, que tienen cierto acceso a diferentes tipos de dispositivos móviles con conexión a internet por sus propios medios, cuentan con dispositivos y conectividad en sus casas; y también la escuela cuenta con piso tecnológico y WIFI para uso didáctico, dato que se percibe como prioritario desde la gestión institucional.

En ambas escuelas la autora de dicha tesis se desempeña como docente, en la primera desde el año 2009, mientras que la segunda desde el 2016. Por ello por un lado se evitó el desafío inicial de ingresar a las instituciones desconocidas, considerando que “el acceso al campo es algo más que un simple problema físico y llega a significar la posibilidad de recolectar un tipo de información que los participantes en un proceso educativo sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a los demás” (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999: 105). Por otro lado, ya se tenía gran parte del camino avanzado en cuanto a identificar quién debía autorizar la investigación y cómo acercarnos a ella: la directora. A principios de 2021, se les solicitó una entrevista para pedir la autorización y explicarle de la manera más detallada posible –con la información que teníamos al inicio: tema, motivación, un diseño preliminar de objetivos y metodología– el propósito y los objetivos de la investigación.

Se definieron indicadores recortando específicamente que está vinculado a los y las estudiantes. Los datos centrales fueron contruidos a partir de encuestas realizadas a estudiantes de 5º año de las dos escuelas secundarias referenciadas, pertenecientes al departamento Constitución, al sur de la provincia de Santa Fe. Se seleccionó a los y las

estudiantes de 5º año porque como están en el último año de su recorrido por la secundaria, conocen casi a la totalidad de docentes de la escuela, por lo que este recorte ofreció una fuente de información confiable para identificar dentro del cuerpo de docentes a quienes, según la mirada de sus estudiantes, hacían algún uso de las TIC en sus prácticas.

Dichas encuestas se realizaron en diferentes momentos y a lo largo del período de tiempo que se extendió desde noviembre de 2020 a diciembre de 2021. Se trabajó con una muestra no probabilística dado que de acuerdo a los objetivos no se persiguió una representatividad estadística sino comprender el objeto de estudio desde las perspectivas, puntos de vista y experiencias de los y las estudiantes.

En 2020, se concretaron veintidós (22) encuestas en total, ocho (8) encuestas en la escuela “A” y catorce (14) encuestas en la escuela “B”; mientras que en 2021 se efectuaron once encuestas en total, cuatro (4) en la escuela “A” y siete (7) en la escuela “B”.

Año	Estudiante	Escuela
2020	Estudiante 1	A
2020	Estudiante 2	A
2020	Estudiante 3	A
2020	Estudiante 4	A
2020	Estudiante 5	A
2020	Estudiante 6	A
2020	Estudiante 7	A
2020	Estudiante 8	A
2020	Estudiante 9	B
2020	Estudiante 10	B
2020	Estudiante 11	B
2020	Estudiante 12	B
2020	Estudiante 13	B
2020	Estudiante 14	B
2020	Estudiante 15	B

2020	Estudiante 16	B
2020	Estudiante 17	B
2020	Estudiante 18	B
2020	Estudiante 19	B
2020	Estudiante 20	B
2020	Estudiante 21	B
2020	Estudiante 22	B
2021	Estudiante 23	A
2021	Estudiante 24	A
2021	Estudiante 25	A
2021	Estudiante 26	A
2021	Estudiante 27	B
2021	Estudiante 28	B
2021	Estudiante 29	B
2021	Estudiante 30	B
2021	Estudiante 31	B
2021	Estudiante 32	B
2021	Estudiante 33	B

Las encuestas permiten explorar y recoger información de un gran número de sujetos en un mínimo de tiempo y esfuerzo, se diseñó un instrumento interrogatorio de “(...) sección cruzada/ transversal: los datos se recogen en un momento determinado” (Sautu, R.et al., 2007: 392). Con preguntas establecidas de antemano, el objetivo fue, por un lado, conocer la relación de los estudiantes con las TIC a partir de la situación de emergencia por la pandemia de COVID-19 y, por otro, identificar las barreras y beneficios que los y las estudiantes encontraron en sus prácticas educativas mediatizadas.

Para que los y las estudiantes respondieran de forma voluntaria las encuestas, se les compartió vía whatsapp el link del formulario de google⁶. Este formulario estuvo basado en las plantillas estandarizadas de Google Form y combinó preguntas cerradas con opción única de elección con preguntas cerradas con opción de respuesta múltiple, así como preguntas abiertas destinadas a una valoración general. El cuestionario constaba de cuatro secciones que contemplaban los siguientes aspectos: identificación de la persona encuestada, etapa de virtualización forzada, etapa de alternancias (burbujas) y etapa de presencialidad plena; mediante la diferenciación de dicha etapas se buscaba reflejar las valoraciones sobre la virtualización educativa realizada; accesibilidad y disponibilidad de artefactos; conectividad; espacios y tiempos para las tareas escolares; beneficios y dificultades en el aprendizaje virtualizado; habilidades digitales y usabilidad de TIC; acompañamiento docente durante el proceso; diseño pedagógico, recursos y contenidos empleados; formas y mecanismos de evaluación; y expectativas a futuro sobre las modalidades de la educación.

Fueron complementadas con encuestas a docentes⁷ informantes clave, seleccionados a partir de los datos recopilados en las encuestas de los y las estudiantes. Dado que los resultados del estudio dependían en gran medida de la información proporcionada por estos participantes, los y las docentes seleccionados debían tener experiencia y trayectoria profesional suficiente, un acceso significativo a la vida institucional y cierta expertise en el uso de las TIC. Esto les permitiría traducir sus prácticas dentro del marco de una cultura institucional y los significados asignados a éstas, colaborar en la interpretación de la información y como guía en la comprensión del objeto de estudio. Se realizaron seis (6) encuestas a profesores, dos (2) pertenecientes a la escuela “A” y cuatro (4) a la escuela “B”.

Año	Docente	Escuela
2022	Docente 1	B
2022	Docente 2	B
2022	Docente 3	B
2022	Docente 4	A
2022	Docente 5	A

⁶ Ver Anexo 3: Modelo Encuesta Estudiantes año 2020 y Anexo 4: Modelo Encuesta Estudiantes año 2021.

⁷ Anexo Modelo Encuesta Docentes.

2022	Docente 6	B
------	-----------	---

Siguiendo los mismos criterios de diseño de la encuesta a los y las estudiantes, se decidió hacer una adaptación del mismo instrumento para encuestar a los y las docentes con el objetivo de tener un primer acercamiento a los informantes clave y empezar a conocer sus usos, creencias, posturas y vínculos con las TIC. También se pensó que estos primeros datos podían guiar en el diseño de las pautas de una futura entrevista, pero que luego nunca se concretó. Además se evaluó que sería enriquecedor en el análisis contrastar las respuestas de dos tipos de participantes diferentes, actores protagonistas del encuentro pedagógico desde distintos roles, obtenidas a través de un mismo instrumento. Producto de las modificaciones que se estimaron necesarias para adaptar el instrumento a la consulta a colegas docentes, se arribó al instrumento definitivo.

Además, se llevó a cabo el análisis de algunos documentos como la normativa que reguló el proceso de enseñanza y aprendizaje durante este tiempo de emergencia, cuya finalidad fue establecer y/o mantener el vínculo pedagógico, garantizando el derecho a la educación, las circulares y resoluciones emanadas del Ministerio de Educación Provincial, el protocolo para el regreso a clases, entre otros.

Para la disposición y transformación de datos se recurrió al uso de gráficos, diagramas y tablas que presentan la transcripción de citas identificadas como relevantes en los discursos. Estos recursos permitieron procesar los datos, identificar y ordenar ideas, y establecer relaciones con las categorías de análisis. El análisis de los datos de las encuestas tanto a estudiantes como a docentes se realizó mediante Microsoft Excel, siguiendo los criterios analíticos de las cuatro dimensiones del modelo.

Resultados y discusiones

Aun cuando el trabajo de campo en sí mismo es un territorio desconocido que conlleva incertidumbres (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999), su diseño y desarrollo representó un proceso lleno de desafíos metodológicos inherentes a la naturaleza de la investigación cualitativa, la cual exige la participación en un contexto de interacciones personales. “En la investigación cualitativa el trabajo de campo es un momento de inflexión de la indagación. Su importancia estriba en la concreción de la relación dialógica y creadora con los sujetos que

comparten la investigación con el investigador” (Scribano, 2008: 30), lo que llevó a definir el trabajo de campo desde el propósito de capturar en condiciones naturales significados atribuidos por los actores a sus prácticas en un contexto socioeducativo particular para interpretarlos con la exigencia de realizar

“(…) una ruptura epistemológica en el interior de investigadores y participantes. Es decir que unos y otros suspendan su visión del mundo y traten de comprender la visión del mundo que tienen los demás. Ese acercamiento a la posición del otro (...) resulta crucial para definir los roles que investigadores y participantes desempeñan en la gestión de la investigación” (Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999: 121).

Durante casi cuatro años de estudio, se llevó a cabo una serie de tareas que formaron parte de un proceso cíclico (Spradley, 1980: 29 y ss. en Rodríguez G., Gil F. y García J., 1999: 220-222). Este proceso se caracterizó por constantes idas y venidas entre la construcción teórico-metodológica, el trabajo de campo y el análisis continuo.

Seguidamente, se describirá este proceso, caracterizado por la toma de decisiones, y se explicarán los motivos detrás de cada elección con el fin de mantener la lógica de validación. La recolección de datos del presente estudio comenzó el 18 de diciembre de 2020 con la entrada al campo y concluyó en marzo de 2022 con la salida del campo. A posteriori, el proceso continuó con la etapa final de análisis y la redacción de este informe.

El presente análisis tiene como objetivo interpretar los datos recopilados a través de las encuestas realizadas a estudiantes y docentes de dos escuelas secundarias del sur de la provincia de Santa Fe, durante los años 2020 y 2022 en el contexto de la pandemia de COVID-19. Estos datos se analizaron en función de las cuatro dimensiones del DHD: Social, Institucional, Tecnológica y Textual. Este enfoque permitió comprender cómo las prácticas educativas mediatizadas por TIC se desarrollaron en un contexto de emergencia, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades para la sostenibilidad de estas prácticas en el futuro; como también las barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje detectadas en dichas comunidades educativas.

La *dimensión social* del DHD se centra en las interacciones entre los sujetos, sus habilidades digitales, y las significaciones que atribuyen a las TIC en el proceso educativo. En este sentido, los datos recopilados revelaron aspectos clave sobre cómo los y las estudiantes experimentaron la virtualización forzada.

La mayoría de ellos y ellas reportaron que la comunicación con los y las docentes fue regular o buena, utilizando principalmente herramientas como WhatsApp, Meet y Mail. Sin embargo, algunos estudiantes destacaron dificultades para entender consignas o temas complejos, especialmente en materias prácticas como matemática o contabilidad. Esto reflejó una brecha en la capacidad de los docentes para adaptar sus explicaciones a un entorno virtual.

Por su parte, los y las docentes señalaron que la comunicación con los estudiantes fue fluida, pero enfrentaron desafíos como la falta de respuesta de algunos alumnos o la dificultad para mantener la atención en videoconferencias. Además, algunos docentes mencionaron que la falta de conectividad de algunos estudiantes limitó su capacidad para participar plenamente en las actividades.

Entre las herramientas preferidas del estudiantado para comunicarse mencionaron WhatsApp (73% en 2021) por su inmediatez y familiaridad; Meet (27%) fue valorado para clases sincrónicas, pero con desafíos técnicos ("*Mala conexión*"-Estudiante 23, A / "*Corte de conexión*"-Estudiante 33, B) y Classroom tuvo baja adopción (9%), asociada a su complejidad y falta de capacitación. Esto se pudo ver reflejado en lo que menciona un estudiante como una de las mayores dificultades que encontró en el aprendizaje a distancia: "*Manejar el classroom*". (Estudiante 22, B).

También surgieron algunas dificultades en el aprendizaje, ya que los y las estudiantes destacaron problemas para entender consignas sin interacción presencial, especialmente en materias prácticas como matemática ("*...era muy complicado realizar los ejercicios y nos ayudamos entre compañeros y nuestros padres*". Estudiante 5, A).

Los y las estudiantes expresaron emociones mixtas frente a la virtualización. Por un lado, valoraron la flexibilidad horaria y la posibilidad de trabajar desde casa. Por otro lado, manifestaron sentimientos de incertidumbre, ansiedad y tristeza debido al aislamiento y la falta de interacción social con sus compañeros y docentes.

Los y las docentes también experimentaron emociones encontradas. Aunque valoraron la posibilidad de trabajar desde casa y la flexibilidad que ofrecía la virtualización, muchos expresaron frustración por la falta de compromiso de algunos estudiantes y la dificultad para mantener el vínculo pedagógico en un entorno virtual.

El 68% expresó emociones negativas (ansiedad, tristeza). La escuela como espacio social fue lo más añorado ("*Extraño los recreos*". Estudiante 18, B / "*...reír con mis compañeros y disfrutar del aprendizaje con ellos*". Estudiante 22, B).

La comunicación con profesores fue calificada como *"buena"* (45%) pero con fluctuaciones. El 83% de los y las docentes mencionó que se comunicaba *muy frecuentemente* con sus estudiantes y el 17% restante, sostuvo que lo hizo *frecuentemente*.

La falta de interacción cara a cara fue uno de los aspectos más mencionados como negativos entre los estudiantes, quienes extrañaron los recreos, las risas y el contacto humano que caracterizan la experiencia escolar presencial.

En síntesis, la dimensión social revela el profundo impacto que la virtualización forzada generó en las prácticas intersubjetivas (comunicación docente-estudiante), ya que si bien se valoraron aspectos como la flexibilidad y la posibilidad de continuar el vínculo educativo a distancia, emergieron importantes limitaciones: dificultades para comprender consignas, brechas en habilidades digitales, falta de conectividad y una marcada añoranza por la interacción presencial. Tanto estudiantes como docentes experimentaron emociones encontradas, destacando la importancia de la escuela como espacio de encuentro y socialización. En definitiva, la experiencia mostró que, más allá de la tecnología, las relaciones humanas y el contacto directo siguen siendo fundamentales en el proceso educativo.

Indicadores	
-Requerimiento y necesidades de los sujetos intervinientes	-Falta de conectividad estable, especialmente en la escuela B (7% sin internet; 21% sin computadora). -Uso predominante del celular con limitaciones (<i>"Es incómodo leer textos largos en el teléfono"</i>). -Dificultades para acceder a clases o plataformas (ej. Classroom o Meet). -Necesidad de apoyo para comprender consignas sin contacto presencial, especialmente en materias como matemáticas (<i>"No entender las consignas y algunos ejercicios de matemática"</i>). Estudiante 8, A). -Dificultades para adaptarse a la virtualidad por falta de experiencia o recursos compartidos en el hogar. -Se identifican barreras como la <i>"mismidad invulnerable"</i>, es decir, falta de reconocimiento de condiciones individuales (dispositivo compartido, ambiente no adecuado, falta de explicación). -No se detallan discapacidades específicas, pero se evidencia falta de adaptaciones a diferentes situaciones.

-Significaciones sobre las TIC en general	-Se valoró la flexibilidad horaria y la posibilidad de trabajar desde casa (<i>"El hecho de poder hacer las actividades cuando nosotros podamos y nos resulte más cómodo"</i>. Estudiante 4, A). -Los estudiantes experimentaron ansiedad, tristeza e incertidumbre. El 68% expresó emociones negativas. -Estudiantes adquirieron habilidades digitales (<i>"Aprender a usar herramientas tecnológicas que no conocía"</i>. Estudiante 7, B). -WhatsApp fue la herramienta más valorada por su facilidad de uso (100% en 2020). -Las TIC fueron vistas como puente, pero también fuente de frustración por limitaciones técnicas.
-Significaciones sobre la educación virtual / red sociotécnica que se instrumentó en la pandemia en particular.	-Se valoró la autonomía (<i>"Aprender a trabajar sola"</i>. Estudiante 1, B) y el contacto vía reuniones virtuales. -La virtualidad fue vivida con emociones mixtas: preocupación, tristeza, ansiedad, aislamiento, pero también alivio por trabajar desde casa. (<i>"Acomodar mis horarios. Hacer otro tipo de actividades"</i>. Estudiante 2, A) -Frustración por la falta de acompañamiento docente o claridad en consignas. (<i>"Que falta una buena explicación"</i>. Estudiante 9, B). -Se extrañó el vínculo social escolar (recreos, amigos, risas). (<i>"Al ser mi último año extraño todo el no poder disfrutar de la leche con el bizcocho, o el timbre para salir al patio con mis compañeros, las risas, la música, la buena onda y energía que te transmite la escuela"</i>. Estudiante 6, A).
-Formas de participación	-Vínculo docente-estudiante evaluado como "bueno" por el 45%, pero desigual: algunos docentes acompañaban activamente (videollamadas, seguimiento), otros no. -Se mantuvo una comunicación mayormente vertical, envío de tareas sin espacio de diálogo. (<i>"En un principio la mayoría de las profesoras enviaban trabajos y no explicaban de la forma que nosotros pedíamos, mediante reuniones virtuales"</i>. Estudiante 5, A) -La comunicación docente-estudiante fue fluida en algunos casos, pero con falta de respuesta o atención en otros. Los estudiantes extrañaron la presencialidad y la interacción. -Extrañaron el contacto cara a cara (<i>"Extraño estar con mis amigos y profesores, el compartir momentos juntos"</i>. Estudiante 6, B)

-Vínculos intersubjetivos.	-WhatsApp: 100% en 2020, por ser simple y de bajo consumo. -Meet: 27% lo usó para clases sincrónicas, con problemas técnicos. -Classroom: baja adopción (9%) por su complejidad. (<i>"la dificultad de comunicación con profesores que elijan como medio principal el classroom"</i>. Estudiante 26, A). -Fueron escasas las propuestas pedagógicas que promovieron el trabajo colaborativo entre estudiantes, perdiéndose así una oportunidad valiosa para fortalecer los lazos entre pares en un contexto de aislamiento -Limitaciones en las posibilidades de utilizar canales comunicativos digitales por compartir dispositivos o conectividad en el hogar (43% usaban tarjetas prepagas). -Se priorizó el acompañamiento en algunos casos. Docentes y estudiantes valoraron los espacios de contención. El aislamiento fue emocionalmente desafiante. -El vínculo afectivo fue uno de los aspectos más demandados por estudiantes y docentes. El aislamiento hizo que muchos revalorizaran la presencialidad.
-----------------------------------	---

La *dimensión institucional* del DHD se refiere a las políticas, normativas y disposiciones organizacionales que facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas educativas mediatizadas. En este sentido, los datos revelaron tanto avances como desafíos en la gestión institucional durante la pandemia.

La provincia de Santa Fe puso en marcha un conjunto de acciones institucionales integradas que apuntaron a sostener la continuidad pedagógica, disminuir la brecha digital y acompañar emocional y pedagógicamente a docentes, estudiantes y familias. Las resoluciones y disposiciones del Ministerio de Educación provincial se alinearon con los marcos federales del Consejo Federal de Educación (CFE), especialmente con la Resolución 106/2020, que establecía los criterios para dar continuidad pedagógica y la promoción. Y además, se dictaron orientaciones específicas para la educación secundaria centradas en la flexibilización curricular, la reorganización de contenidos prioritarios y la evaluación formativa. La Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES) se encargó de la elaboración de documentos técnicos con orientaciones pedagógicas para la planificación y el

acompañamiento de las trayectorias, la priorización de saberes esenciales y la reorganización de los contenidos curriculares.

Algunas de las medidas y estrategias institucionales sugeridas fueron: la difusión y fortalecimiento del uso de la plataforma educativa “Educación en Red” del Ministerio de Educación de Santa Fe; la articulación con plataformas nacionales como Seguimos Educando, Juana Manso y el uso de Google Classroom, WhatsApp, Facebook, entre otras; la implementación de instancias de formación virtual para docentes sobre herramientas digitales, planificación mediada por TIC y estrategias didácticas en entornos no presenciales; el rol activo de los equipos directivos para reorganizar horarios, tareas, canales de comunicación y sostenimiento del vínculo con estudiantes y familias; la creación de equipos de acompañamiento a las trayectorias escolares (EATE), con funciones de seguimiento y sostenimiento pedagógico y emocional; la adaptación de criterios de evaluación, calificación y acreditación, centrados en la continuidad del vínculo pedagógico más que en la acumulación de contenidos; los tiempos escolares más flexibles, considerando la situación socioeconómica de los hogares, la conectividad y la disponibilidad de dispositivos; la coordinación con Nación para la distribución de notebooks del Plan Conectar Igualdad y otras políticas de inclusión digital; la articulación con empresas de telecomunicaciones para ampliar el acceso gratuito a datos móviles en plataformas educativas oficiales.

Estas estrategias permitieron, en muchos casos, la consolidación de prácticas educativas mediatizadas, aunque también evidenciaron desigualdades estructurales que constituyeron desafíos persistentes en el nivel secundario.

Si bien las normativas provinciales buscaron garantizar el acceso equitativo a la educación en todo el territorio, su implementación estuvo fuertemente condicionada por las características particulares de cada institución educativa, especialmente en lo referido a infraestructura tecnológica, conectividad, disponibilidad de dispositivos y estrategias de gestión adoptadas por los equipos directivos.

En este sentido, los datos recogidos permitieron visibilizar diferencias significativas entre las dos escuelas secundarias estudiadas, que impactaron directamente en las posibilidades de sostener prácticas educativas mediatizadas.

La escuela “A” adoptó una estrategia institucional basada en la organización del trabajo docente a través de Google Classroom, promovida y acompañada por el equipo directivo. Esta plataforma se utilizó como entorno virtual central para compartir materiales, asignar tareas y

mantener el vínculo pedagógico con los estudiantes. La decisión de unificar criterios y herramientas permitió generar cierta coherencia institucional en la propuesta educativa durante la no presencialidad.

Por el contrario, la escuela “B” enfrentó mayores dificultades para sostener la educación virtual. La falta de recursos tecnológicos y de conectividad en muchos hogares -tanto de estudiantes como de docentes- condicionó fuertemente las posibilidades de implementar estrategias sistemáticas. La conectividad quedó supeditada a lo que cada estudiante pudiera gestionar individualmente, en muchos casos utilizando datos móviles desde sus teléfonos (43%). Ante este escenario, la respuesta institucional fue más fragmentada, y las acciones se centraron en la resolución individual de los docentes, quienes buscaron diversos modos de acompañar a sus alumnos en función de sus posibilidades.

La mayoría de los estudiantes encuestados (64%) percibió que los canales y formas de comunicación con los y las docentes no eran los mismos en todas las materias o espacios curriculares. Este dato revela una falta de coordinación y homogeneidad institucional en las estrategias comunicativas durante la enseñanza mediada por tecnologías.

Si bien un 36% manifestó que sí se mantenía una cierta coherencia en los medios utilizados, la mayoría señala una fragmentación en los criterios adoptados por los distintos docentes, lo que probablemente generó confusión, sobrecarga o dificultades para organizar el trabajo escolar en casa.

En ambas escuelas, los y las estudiantes reconocieron que se implementaron formas institucionales comunes de comunicación, como el uso de Classroom y WhatsApp, principalmente en el año 2021 y durante la etapa de virtualidad forzada. Esto se constata a partir de los resultados de las encuestas: 64% Classroom, 18% WhatsApp. Sin embargo, algunos estudiantes señalaron que estas herramientas no siempre fueron utilizadas de manera uniforme por todos los docentes, lo que generó confusiones y desigualdades en el acceso a la información. (*“Al principio me costó muchísimo adaptarme, aprender a usar las herramientas, además el contacto con los docentes era muy poco, no había videollamadas, ni clases con explicaciones y todo contribuía a hacerlo más pesado y por consiguiente difícil.*

Después a medida que nos fuimos adaptando se hizo más fácil”. Estudiante 16, B)

Los y las docentes destacaron que las escuelas impulsaron el uso de plataformas como Classroom y Meet, pero también mencionaron que la falta de capacitación y recursos limitó la efectividad de estas herramientas. Además, algunos docentes señalaron que las políticas

institucionales no siempre fueron claras o consistentes, lo que dificultó la coordinación entre los diferentes actores.

En este escenario, varios docentes valoraron especialmente el uso de WhatsApp y Meet como medios más útiles o positivos para la comunicación con sus estudiantes. Resaltaron su practicidad, inmediatez y posibilidad de establecer un vínculo más directo y personalizado, a través de mensajes, audios o encuentros sincrónicos. Consideraron que estas herramientas facilitaban el diálogo fluido, el intercambio de consultas y la contención emocional en un contexto de alta incertidumbre.

Una docente expresó que *"WhatsApp permitía una comunicación más informal y cercana, mientras que Meet posibilitaba vernos y recuperar lo gestual y para-verbal de la comunicación"* (Docente 6, B). Asimismo, se valoró el uso del correo electrónico, especialmente para enviar y almacenar archivos, ya que *"los celulares de los estudiantes muchas veces se saturaban con los trabajos enviados, mientras que el mail permitía tenerlos organizados y corregirlos con mayor tranquilidad"*. (Docente 6, B)

No obstante, también se advirtió que la inmediatez exigida por ciertas herramientas -como WhatsApp- resultó estresante, dado que no se pudieron establecer con claridad días ni horarios para comunicarse, afectando los tiempos personales y laborales de los docentes.

Los y las docentes destacaron que la organización de las actividades escolares fue un desafío, especialmente en la etapa de burbujas o alternancia entre clases presenciales y virtuales. Algunos mencionaron que la falta de tiempo y recursos limitó su capacidad para adaptarse a las nuevas demandas. En este contexto, varios docentes expresaron que se vieron obligados a retrasar el desarrollo de contenidos, debido a que debían retomar constantemente temas ya trabajados, ya que muchos estudiantes no recordaban lo dado o no realizaban las actividades durante las semanas de virtualidad. Una docente señaló que *"tenía que volver a explicar lo mismo porque los alumnos no lo recordaban"* (Docente 3, B), mientras que otro indicó: *"al ser tan espaciados los encuentros, había que retomar y retomar contenidos ya dados"* (Docente 6, B).

Asimismo, se evidenció que en muchas ocasiones la ausencia de parte del grupo durante las clases presenciales (por rotación de burbujas o inasistencias) impedía el avance en los contenidos, dificultando la continuidad pedagógica. Un docente expresó: *"En algunas ocasiones la ausencia de parte de la burbuja no permitía el pleno desarrollo de la clase"* (Docente 4, A). Además, se cuestionó el carácter de la enseñanza virtual en la alternancia, ya

que en la semana de no presencialidad, los estudiantes estaban abocados únicamente a cumplir con tareas, sin una real instancia de clase o interacción con el docente. Esto llevó a una sobrecarga de planificación y seguimiento, sin contar con los medios ni el tiempo suficiente para atender simultáneamente a los grupos presenciales y virtuales.

Durante esta etapa, algunos alumnos y alumnas detectaron beneficios, por ejemplo que se trataba de grupos reducidos, que facilitaron atención personalizada: *“Poder dar clases ya que eramos pocos alumnos”* (Estudiante 23, A) y *“Al ser menos en el salón las clases era más fluidas”* (Estudiante 24, A); como también algunos desafíos, a saber inconsistencias en la continuidad pedagógica: *“El no poder compartir con todos mis compañeros”* (Estudiante 23, A), *“El desnivel de enseñanza de las burbujas”* (Estudiante 24, A), *“No continuar con la rutina semana tras semana”* (Estudiante 28, B).

Algunos docentes se adaptaron a la nueva modalidad, replicando métodos tradicionales (*“Generalmente se trabajaba con apuntes digitalizados”*. Docente 2, B), mientras otros innovaron con videollamadas o trabajos colaborativos (*27% integró TIC frecuentemente*).

Los y las estudiantes percibieron que la cultura institucional de ambas escuelas se adaptó rápidamente a la virtualización, pero también señalaron que la falta de interacción y socialización afectó negativamente su experiencia educativa.

Por lo que corresponde a los y las docentes, destacaron que la cultura institucional de colaboración y apoyo fue fundamental para enfrentar los desafíos de la pandemia. Sin embargo, algunos mencionaron que la falta de recursos y capacitación limitó la efectividad de estas prácticas.

Las instituciones actuaron como mediadoras críticas en la implementación de PEME. La falta de políticas claras amplió brechas, las escuelas con trayectoria en TIC lograron mayor sostenibilidad. Se destaca la necesidad de planes institucionales integrales que incluyan capacitación docente y estándares de comunicación.

En síntesis, la dimensión institucional del DHD puso en evidencia el papel clave de las escuelas como mediadoras en la implementación de las PEME. Las políticas provinciales y las acciones impulsadas, como el acompañamiento pedagógico, la flexibilización curricular y el uso de plataformas digitales, favorecieron la continuidad educativa, pero su efectividad estuvo condicionada por la infraestructura tecnológica, la conectividad y la capacidad de gestión de cada institución. Mientras algunas escuelas lograron articular estrategias coherentes y sostenidas, otras enfrentaron mayores fragmentaciones y desigualdades, afectando la

organización y el vínculo pedagógico. La experiencia resaltó la importancia de contar con planes institucionales integrales que garanticen recursos, capacitación docente y criterios claros de comunicación, reforzando la cultura institucional de colaboración y apoyo. En definitiva, se confirmó que la fortaleza de las instituciones para sostener la educación en contextos de crisis depende no sólo de las políticas formales, sino también de la capacidad colectiva para adaptarse y acompañar a estudiantes y docentes.

Indicadores	
- Disposiciones y reglamentaciones (propios del marco socio-institucional)	-Promoción de prácticas educativas mediatizadas en pandemia. No hubo reglamentaciones formales. Uso sugerido de Classroom, Meet y WhatsApp por parte de las instituciones. -Uso efectivo desigual: en Escuela “A” se promovió Classroom; en Escuela “B” la conectividad fue responsabilidad de las familias.
Lógicas culturales y prácticas instituidas en el marco socioinstitucional	-Canales de comunicación utilizados: WhatsApp (100%), Meet, Mail. Classroom tuvo baja adopción (9%). -64% de los estudiantes dijo que no se usaban los mismos canales en todas las materias. Los docentes confirmaron que las decisiones eran individuales.
Hábitos de uso de tecnología en instituciones y organizaciones involucradas	-Bajo uso institucional previo de plataformas como Classroom. La emergencia forzó la incorporación de herramientas como WhatsApp y Meet. -WhatsApp fue valorado por su inmediatez (73% de docentes en 2021). Meet (27%) sirvió para encuentros sincrónicos, pero presentó problemas técnicos. -El WhatsApp resultó ser la herramienta de comunicación que le resultó más positiva a los y las estudiantes. (Escuela “A” 87,5% de estudiantes y Escuela “B” 100% de estudiantes). -Docentes y estudiantes mencionaron falta de coordinación, poca claridad en las estrategias de comunicación, y desigual uso de herramientas. (“...no poder resolver algún ejercicio por el tema de que sentía que las profesoras no estén presentes (por el hecho de no tenerlas cara a cara, lo cuál me facilitaba muchas cosas en las clases presenciales. Estudiante 22, B.) -Dificultad para mantener continuidad pedagógica. Docentes debían retomar contenidos por falta de seguimiento en virtualidad.

La *dimensión tecnológica* del DHD se refiere a la infraestructura técnica, los dispositivos y las herramientas utilizadas para mediar las prácticas educativas. En este sentido, los datos revelan tanto avances como limitaciones en el acceso y uso de las TIC.

La mayoría de los y las estudiantes reportaron tener acceso a dispositivos como computadoras y celulares, así como a conexión a internet en sus hogares. El 82% de los estudiantes tenía computadora en 2020, pero con disparidades: 21% en la escuela B carecía de ella, frente al 13% en la escuela A.

El 95% de los y las estudiantes usó celulares, pero con limitaciones pedagógicas, causando fatiga y dolor de cabeza en algunos casos (*“Muchas horas en frente de computadoras y celulares provocando dolor de cabeza y demás”*. Estudiante 16, B). En 2021, el 55% combinó celular y computadora, evidenciando una adaptación parcial.

Algunos datos para resaltar es el uso predominante de celulares (57% en la escuela B, 100% en la escuela A), pero con limitaciones para actividades complejas y la conectividad que dependía del uso de datos móviles (43% usaba tarjetas prepagas), generando costos adicionales para familias.

En cuanto a los y las docentes también destacaron que, durante la etapa de alternancia, la falta de infraestructura técnica en algunas escuelas limitó su capacidad para implementar prácticas educativas mediatizadas. Además, algunos mencionaron que la falta de soporte técnico obstaculizó el uso de plataformas como Classroom y Meet.

Asimismo algunos mencionaron que la calidad de la conexión no siempre fue óptima, lo que dificultó su participación en actividades sincrónicas. (*“Muchas veces el internet andaba muy mal”*. Estudiante 18, B).

La mayoría de los y las estudiantes demostraron un manejo básico de herramientas digitales como WhatsApp, Meet y Classroom. Sin embargo, algunos expresaron dificultades para utilizar plataformas más complejas como Zoom o Classroom, lo que sugiere que la familiaridad con las TIC no siempre se traduce en competencias avanzadas. Por el contrario, los y las docentes, en general, mostraron un mayor dominio de las herramientas digitales, aunque algunos admitieron que tuvieron que aprender a utilizar nuevas plataformas durante la pandemia. Este proceso de adaptación fue descrito como desafiante, pero también como una oportunidad para enriquecer sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a la accesibilidad y usabilidad de los y las estudiantes valoraron la facilidad de uso de herramientas como WhatsApp y Meet, pero algunos mencionaron que plataformas más

complejas como Classroom o Zoom presentaron desafíos en términos de accesibilidad y usabilidad.

Sobresale que WhatsApp fue la más utilizada (100% en 2020), pero con fines administrativos (*"El whatsapp es más rápido y fácil de usar"*. Estudiante 28, B); Meet permitió interacción sincrónica, pero con barreras (*"Incorporaría un cámara para poder establecer un vínculo con las profesoras"*. Estudiante 22, B) y Classroom tuvo baja adopción por su curva de aprendizaje.

Los y las docentes enfatizaron que la accesibilidad de las herramientas digitales fue un factor clave para su efectividad. No obstante, algunos mencionaron que la falta de capacitación y recursos limitó su capacidad para utilizar estas herramientas de manera efectiva.

En referencia a la innovación tecnológica, algunos estudiantes mencionaron que la pandemia les permitió aprender a utilizar nuevas herramientas tecnológicas, lo que consideraron un beneficio a largo plazo. Sin embargo, otros señalaron que la falta de innovación en el uso de las TIC limitó su capacidad para aprender de manera efectiva. Por otro lado, los y las docentes destacaron que la pandemia les obligó a innovar en sus prácticas pedagógicas, utilizando herramientas como Prezi, PowerPoint y Word. Sin embargo, algunos mencionaron que la falta de tiempo y recursos limitó su capacidad para implementar estas innovaciones de manera efectiva.

En síntesis, la dimensión tecnológica del DHD evidenció avances en el acceso a dispositivos y herramientas digitales, pero también importantes desigualdades y limitaciones en su uso efectivo. Aunque la mayoría de los y las estudiantes contaban con celulares y computadoras, muchos señalaron dificultades para realizar actividades complejas y problemas recurrentes de conectividad, lo que afectó su participación y aprendizaje. Herramientas como WhatsApp y Meet fueron valoradas por su accesibilidad y rapidez, mientras que plataformas más complejas presentaron desafíos en términos de usabilidad y adaptación. Los y las docentes, aunque mostraron predisposición para incorporar nuevas tecnologías, enfrentaron obstáculos relacionados con la falta de infraestructura, soporte técnico y capacitación. La necesidad de innovar impulsó aprendizajes valiosos, pero la ausencia de recursos suficientes limitó la posibilidad de implementar propuestas pedagógicas mediatizadas de manera equitativa y efectiva. Es decir, la virtualización forzada, puso en evidencia que el acceso y uso efectivo de las TIC dependen no solo de la disponibilidad de dispositivos y conectividad, sino también de políticas de acompañamiento y formación sostenida.

La tecnología no se presentó como un elemento neutro durante la implementación de los dispositivos pedagógicos mediados digitalmente. Su uso y alcance estuvieron condicionados por los contextos socioeconómicos de los y las estudiantes, así como por las decisiones pedagógicas adoptadas por las y los docentes. En este sentido, el acceso a dispositivos, la calidad de la conectividad y la posibilidad de contar con espacios y tiempos adecuados para el estudio representaron factores decisivos que incidieron en la efectividad del vínculo pedagógico.

Desde la perspectiva del DHD, la accesibilidad se configura como una condición necesaria para su funcionamiento efectivo, ya que incide directamente en la posibilidad real de acceso, participación y apropiación de las propuestas pedagógicas por parte de los y las estudiantes. No obstante, los hallazgos de esta investigación evidencian que dicha condición se vio severamente comprometida en muchos de los casos relevados. La accesibilidad no se limitó únicamente a la disponibilidad técnica o física de dispositivos y conectividad, sino que también estuvo estrechamente vinculada con el modo en que fueron diseñados y entregados los recursos didácticos, afectando tanto la percepción como la comprensión del contenido por parte del estudiantado.

En cuanto a la percepción, numerosas propuestas presentaron barreras significativas: fotocopias ilegibles, imágenes mal escaneadas o textos enviados en formato foto que dificultaban su lectura. En términos de comprensión, los materiales, en general, carecieron de apoyos visuales o auditivos: predominaban textos extensos, solo escritos, sin acompañamiento de imágenes, cuadros, diagramas, explicaciones orales o videos que simularan, aunque sea mínimamente, el trabajo habitual de clase (por ejemplo, la exposición docente en el pizarrón o la interacción con los contenidos). Esto impactó directamente en la posibilidad de los y las estudiantes de accionar sobre dichos materiales, es decir, de interactuar, experimentar o apropiarse activamente del conocimiento propuesto.

De este modo, la dimensión de accesibilidad del DHD -entendida en un sentido amplio e integral- quedó en entredicho, ya que no logró garantizar condiciones mínimas de equidad pedagógica. Las desigualdades estructurales del entorno se reflejaron y amplificaron en el modo en que se mediatizaron los contenidos, lo que pone de relieve la necesidad de repensar no sólo el acceso a la tecnología, sino también los criterios pedagógicos que orientan la producción y distribución de recursos didácticos en contextos hipermediales.

Indicadores	
-Hardware disponible	-Las diferencias de infraestructura generaron desigualdades materiales en el acceso a las prácticas educativas. -En 2020, el 82% de los y las estudiantes tenía computadora. En Escuela A: 13% sin acceso y en Escuela B: 21% sin acceso. -La mayoría de los y las estudiantes usó celulares como principal dispositivo (95%), aunque con limitaciones para tareas complejas ("es incómodo leer textos largos"). Y el 55% combinó celular y PC en 2021.
-Software seleccionado	-El 43% usaba tarjetas prepagas, lo que implicaba costos adicionales y afectaba la conectividad. -El software más utilizado fue WhatsApp (100%), seguido de Meet (para clases sincrónicas) y Classroom (poca adopción por falta de capacitación). Un estudiante (22, B) mencionó que la mayor dificultad que encontró en el aprendizaje a distancia fue: <i>"manejar el Classroom"</i>.
-Estabilidad de servidores y entornos virtuales	-Conectividad inestable en la Escuela B, dependían de datos móviles, lo que afectó la participación -El 7% de los y las estudiantes de la Escuela A, sin internet. Mientras que en la Escuela B, el 100% tenía conexión, aunque inestable. -Algunos docentes señalaron dificultades con la estabilidad de conexión (<i>"La falta de conexión de muchos estudiantes"</i>. Docente 3, B). Asimismo algunos estudiantes: <i>"Muchas veces el internet andaba muy mal"</i>. Estudiante 18, B)
-Soporte técnico	-No se registró la existencia de soporte técnico institucionalizado: docentes y estudiantes debieron resolver problemas por sus propios medios. (<i>"fue algo nuevo y practico, ya que todas las actividades estaban fijadas en una nueva aplicación que era classroom, la cual con el tiempo me terminé familiarizando"</i>. Estudiante 27, B) -Los y las docentes tuvieron que aprender sobre la marcha y enfrentar problemas técnicos sin apoyo formal.
-Accesibilidad web	-Las diferencias de infraestructura generaron desigualdades materiales en el acceso a las prácticas educativas. -WhatsApp resultó ser la herramienta más accesible para estudiantes y docentes (simple y conocida). (<i>"el whatsapp es más rápido y fácil de usar"</i>. Estudiante 25, A) -Dificultades de accesibilidad en plataformas como Classroom y Zoom debido a su complejidad y falta de formación (acción). -Classroom fue valorado por su potencial, pero rechazado por su complejidad y falta de orientación (<i>"nunca la usamos bien"</i>).

	-El acceso digital no fue garantizado: dependió del capital tecnológico y cultural de cada hogar. -Dificultades en el principio de percepción: muchos materiales eran ilegibles (fotos, escaneos o fotocopias de mala calidad) y carecían de apoyos visuales o auditivos, con textos extensos y sin recursos que facilitaran la comprensión.
-Diseño, modelado y testeo de entorno virtual	-Escasa apropiación significativa de las tecnologías y falta de acompañamiento pedagógico que permita a los y las estudiantes desarrollar competencias prácticas y críticas. (<i>“Tuve dificultad para aprender a manipular y trabajar con las herramientas que ofrece la tecnología ya que nunca lo había hecho”</i>. Estudiante 16, B) -Escasa capacitación docente para diseñar entornos virtuales estructurados. -La mayoría replicó métodos tradicionales en formato digital (PDFs enviados por correo o WhatsApp), sin innovación significativa en los entornos. -Algunos docentes innovaron con Prezi, videos, y trabajos colaborativos, pero predominó el envío de PDFs y tareas por mail, sin una arquitectura hipermedial efectiva. -Un estudiante destacó que entre los beneficios de aprender en la distancia, encontró: <i>“poder organizarse cada uno a su manera y el incremento de algunas aplicaciones como Prezi, Powerpoint, word o excel”</i>. (Estudiante 25, A).
-Visualización y búsqueda de información	-Uso limitado del potencial hipermedial: predominio de contenidos lineales y formatos tradicionales (PDFs, textos estáticos). -Las prácticas de búsqueda de información se realizaron de manera autodidacta, sin propuestas sistemáticas de alfabetización digital. (<i>“Las clases a distancia me resultaron más difíciles porque se hacía pesado, solitario, agobiante. Al principio me costó muchísimo adaptarme, aprender a usar las herramientas, además el contacto con los docentes era muy poco, no había videollamadas, ni clases con explicaciones y todo contribuía a hacerlo más pesado y por consiguiente difícil. Después a medida que nos fuimos adaptando se hizo más fácil”</i>. Estudiante 16, B). -Problemas para organizar y acceder a la información, especialmente por la fragmentación de herramientas y falta de criterios unificados.

La *dimensión textual* del DHD se refiere a la producción, circulación y accesibilidad de contenidos en un entorno mediatizado. En este sentido, los datos revelan tanto avances como desafíos en la creación y distribución de contenidos educativos.

Los y las estudiantes valoraron la claridad y organización de los contenidos cuando los docentes utilizaron herramientas como Classroom y Meet. Sin embargo, algunos mencionaron

que la falta de explicaciones detalladas y la sobrecarga de tareas dificultaron su capacidad para aprender de manera efectiva. (*“Dificultad para entender las actividades o temas”*. Estudiante 12, B). (*“Falta de explicación”*. Estudiante 9, B).

Los y las docentes resaltaron que la producción de contenidos digitales fue un desafío, especialmente en términos de diseño y adaptación a un entorno virtual. Algunos mencionaron que la falta de recursos y capacitación limitó su capacidad para crear contenidos de calidad.

Un dato para remarcar es la utilización de formatos tradicionales digitalizados: Predominio de PDFs y textos estáticos (mandaban fotocopias escaneadas o fotos). Algunos pocos docentes usaron videos o presentaciones interactivas (Subían clases grabadas a YouTube).

Los y las estudiantes consideraron positivamente la rapidez y eficiencia en la distribución de contenidos a través de herramientas como WhatsApp y Mail. Sin embargo, algunos mencionaron que la falta de uniformidad en la distribución de contenidos generó confusiones y desigualdades en el acceso a la información. (*“No tuve facilidad para resolver dudas que me surgían en ciertos momentos, muchas veces daban cosas por sabidas y no era así”*. Estudiante 30, B).

Mientras que los y las docentes destacaron que la circulación de contenidos fue un desafío, especialmente en términos de organización y coordinación entre los diferentes actores. Algunos mencionaron que la falta de tiempo y recursos limitó su capacidad para distribuir contenidos de manera efectiva.

Los y las estudiantes valoraron la disponibilización de los contenidos cuando los y las docentes utilizaron herramientas como Classroom y Meet. Sin embargo, algunos mencionaron que la falta de explicaciones detalladas y la sobrecarga de tareas dificultaron su capacidad para acceder a los contenidos de manera efectiva. (*“No aprendí de igual manera que en clases presenciales”*. Estudiante 19, B).

Los y las docentes recalcaron que la accesibilidad de los contenidos fue un desafío, especialmente en términos de diseño y adaptación a un entorno virtual. Algunos mencionaron que la falta de recursos y capacitación limitó su capacidad para crear contenidos accesibles.

En torno a la evaluación y participación, los trabajos prácticos individuales predominaron sobre los colaborativos (solo 9% de docentes promovió trabajos grupales en línea). Algo que resaltaron los estudiantes fueron las dificultades en retroalimentación, porque señalaron falta de claridad en correcciones (*“Lo que más se me dificultó fue la comunicación al momento de interactuar con algún profe ya que por medio de una pantalla es muy distinta, en algunos*

*casos muy puntuales teníamos la dificultad de hablar con profesores y se complicaba a la hora de resolver actividades con temas nuevos".*Estudiante 14, B).

La dimensión textual mostró un uso limitado del potencial hipermedial (multimedia, interactividad). La mayoría de los contenidos fueron lineales, sin aprovechar la co-construcción de conocimiento que propone el DHD.

A modo de síntesis, la dimensión textual del DHD evidenció avances parciales y numerosos desafíos en la producción y circulación de contenidos educativos durante la pandemia. Predominaron materiales tradicionales digitalizados (PDFs y textos estáticos), con escaso uso de recursos interactivos o multimedia, lo que limitó la co-construcción de conocimiento y el aprovechamiento del potencial hipermedial. Si bien algunos estudiantes valoraron la claridad y la rapidez de entrega cuando se utilizaron herramientas como Classroom y Meet, muchos señalaron dificultades para comprender consignas, falta de explicaciones detalladas y sobrecarga de tareas. Los docentes, por su parte, destacaron la complejidad de diseñar contenidos accesibles y de calidad, condicionados por la falta de recursos y capacitación. La circulación de materiales, aunque ágil en ciertos casos (por WhatsApp o mail), fue desigual y generó confusiones. Además, se evidenció una baja participación colaborativa y dificultades en la retroalimentación, con predominio de trabajos individuales y escasa interacción crítica. En definitiva, dicha dimensión mostró que la tecnología, sin un proyecto pedagógico sólido, no garantiza aprendizajes significativos ni inclusivos.

Indicadores	
-Tipos de Contenidos producidos y compartidos	-Predominaron los materiales tradicionales digitalizados (PDF, fotos escaneadas), con poco uso de formatos interactivos o dinámicos (videos, presentaciones interactivas, etc.). Solo 9% de los y las docentes promovió trabajos grupales. (<i>"No poder compartir actividades con mis compañeros"</i>. Estudiante 15, B). -La mayoría de los contenidos circuló en formatos lineales, con poca personalización y baja interacción, lo que dificultó la apropiación significativa. (<i>"Generalmente se trabajan con apuntes digitalizados"</i>. Docente 2, A) -Hubo un aprovechamiento limitado del potencial hipermedial. El estudiante 22, B mencionó que una de sus dificultades fue: <i>"Manejar el classroom y acomodarme con las materias"</i>.

	-La falta de materiales variados y estrategias didácticas interactivas limitó la co-construcción de conocimiento.
-Inteligibilidad de Contenidos.	-Muchos estudiantes manifestaron dificultades para comprender consignas y explicaciones en formato virtual, sobre todo en materias prácticas (matemática, contables). (<i>“En un principio la mayoría de las profesoras enviaban trabajos y no explicaban de la forma que nosotros pedíamos (mediante reuniones virtuales) era muy complicado realizar los ejercicios”</i>. Estudiante 5, A). (<i>“Mis dificultades fueron el no poder aprender las materias que son practicas las cuales me costaron un poco aprender ejemplo matemática, contables, etc”</i>. Estudiante 8, A). -Faltó claridad y acompañamiento docente personalizado. (<i>“Que falta una buena explicación”</i>. Estudiante 2, A). (<i>“Es muy gracioso, no solo no aprendí, si no, que olvidé lo que había aprendido”</i>. Estudiante 17, B). -Docentes mencionaron la falta de tiempo, planificación fragmentada, sobrecarga. Principalmente en la etapa de alternancia: (<i>“Preparar archivos con actividades muy diferentes”</i>. Docente 1, A). (<i>“El avance con los contenidos y la organización de las clases. tenía que ver con que, los alumnos la semana de virtualidad solo estaban abocados a realizar “tareas”, es decir, a eso no puede llamarse virtualidad: ya que las docentes estábamos cumpliendo nuestro horario completo y no había forma de atender ala burbuja “virtual”, por lo tanto al ser tan espaciados los encuentros había que retomar y retomar contenidos ya dados”</i>. Docente 6, B).

Del análisis de las encuestas se desprenden diversas barreras que afectaron la presencia, la participación y el aprendizaje en el marco de las PEME, especialmente aquellas relacionadas con la accesibilidad y la propuesta pedagógica.

1. Barreras a la Presencia

1.1. Mismidad invulnerable: Supresión de la alteridad del otro

Esta barrera se manifiesta cuando las instituciones y docentes no reconocen las diferencias individuales de los estudiantes, asumiendo una homogeneidad inexistente.

En las encuestas se evidencia la falta de reconocimiento de las condiciones materiales desiguales: *“Los aparatos tecnológicos y los lugares apropiados para realizar videollamadas o trabajos no daban a basto, en familias grandes en donde todos estudian o trabajan a distancia se hace muy complicado.”* (Estudiante 16, B).

También se evidencia la falta de adaptación a necesidades específicas: *"Al no ser personalmente, muchas veces me quedaban cosas sin entender."* (Estudiante 31, B). Esta frase refleja una vivencia concreta de incomprensión y falta de acompañamiento cercano, que en el marco de Cenacchi (2019) contrasta con el principio activo "Ser vulnerables al Otro", que se manifiesta cuando no se reconoce al otro en su alteridad y se asume que todos poseen las mismas condiciones para aprender. En este sentido, la falta de instancias de escucha y acompañamiento cercanos durante la virtualidad profundizó sentimientos de incomprensión y desconexión.

Frente a esto, el principio activo mencionado, plantea la necesidad de asumir una predisposición genuina a la escucha, la apertura y la construcción conjunta del aprendizaje. Implicaba reconocer al otro como siempre exterior y misterioso, abierto a la pregunta y al diálogo. Cuando el estudiante expresa que "le quedaban cosas sin entender" por la modalidad virtual, evidencia la falta de instancias donde su voz pudiera ser escuchada, sus dudas explicitadas y sus necesidades atendidas. Esto se acentúa en contextos donde no hay interacción sincrónica o acompañamiento personalizado. La solución implicaba, entonces, promover estrategias pedagógicas flexibles y sensibles a las condiciones particulares de cada estudiante, evitando suponer homogeneidad en términos de conectividad, dispositivos y apoyo familiar.

1.2. Concepción asimétrica: Relación vertical docente-estudiante

Este obstáculo refiere a la relación vertical que se establece entre docentes y estudiantes, donde el primero asume un lugar de superioridad y control absoluto sobre el proceso educativo. Esta postura niega la posibilidad de contemplar las voces y realidades estudiantiles, perpetuando una lógica de transmisión unidireccional. Esto se evidenció claramente en los testimonios recogidos en las encuestas. Por ejemplo, el Estudiante 5, A expresó: *"La mayoría de las profesoras enviaban trabajos y no explicaban de la forma que nosotros pedíamos (mediante reuniones virtuales)"*, dejando ver la falta de consideración de sus necesidades y la ausencia de instancias participativas. Asimismo, un docente reconoció *"la dificultad de diseñar clases menos expositivas así como sustituir la fluidez de la comunicación cara a cara"* (Docente 5), lo que refuerza la dificultad de abandonar la modalidad expositiva tradicional.

Frente a este obstáculo, el principio activo no excluyente de "Simetría existencial" propone repensar la relación educativa desde un lugar de paridad y horizontalidad. Este principio invita

a los docentes a situarse en un plano de respeto y co-construcción con los estudiantes, permitiendo que sus voces sean escuchadas y sus necesidades incorporadas en el diseño y desarrollo de las propuestas pedagógicas. Para superar la asimetría, resultaba necesario promover espacios de diálogo, abrir canales de comunicación sincrónica (como reuniones virtuales solicitadas por el estudiantado), y flexibilizar las estrategias didácticas para que respondieran a la diversidad de situaciones y contextos. En definitiva, se trata de concebir al estudiante como un sujeto activo y legítimo dentro del proceso educativo, y no como un mero receptor de consignas y contenidos.

1.3. Invisibilización histórica: Desigualdades estructurales no reconocidas

La invisibilización histórica constituye una de las barreras más profundas y estructurales en el ámbito educativo, ya que se refiere a la negación o el desconocimiento de las desigualdades sociales, económicas y culturales que condicionan las trayectorias escolares de los y las estudiantes. Esta barrera se manifiesta cuando se asume que todo el alumnado cuenta con las mismas posibilidades de acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad, espacios adecuados de estudio y acompañamiento familiar.

En el marco de esta investigación, las encuestas evidenciaron claras diferencias entre escuelas: *en la Escuela B, el 21% de los estudiantes no disponía de computadora, mientras que en la Escuela A esta carencia alcanzaba al 13%*. Estas cifras ponen en evidencia las desigualdades de base que inciden directamente en las posibilidades de participación y aprendizaje durante la virtualidad. No reconocer ni problematizar estas brechas implica reforzar lógicas de exclusión y perpetuar desventajas históricas.

Contrariamente, el principio activo no excluyente de "Vigilancia ética" postula la necesidad de sostener una actitud crítica, reflexiva y autocrítica por parte de las instituciones y los docentes. Esto implicaba monitorear activamente las condiciones materiales y simbólicas de acceso, y actuar en consecuencia para garantizar la equidad. Ejemplos de estas acciones podrían ser el diseño de estrategias de préstamo de dispositivos, la entrega de materiales impresos para quienes no cuentan con conectividad, o la adecuación de actividades y plazos de entrega.

En definitiva, incorporar la vigilancia ética supone asumir el compromiso de no reproducir desigualdades históricas y de construir prácticas educativas equitativas y sensibles a las realidades diversas de los estudiantes.

2. Barreras a la Participación

2.1. Homogeneización grupal: Propuestas únicas sin flexibilidad

Esta barrera se manifiesta cuando las propuestas educativas se diseñan y ofrecen de manera uniforme para todo el grupo, sin contemplar las particularidades individuales de cada estudiante. Se parte de la idea implícita de que todos aprenden de la misma forma, al mismo ritmo y con las mismas condiciones, lo que genera una falsa homogeneidad. Sin embargo, en la realidad educativa, los y las estudiantes presentan diversidad de intereses, necesidades, estilos y tiempos de aprendizaje.

En el análisis de las encuestas realizadas, esta falta de personalización quedó evidenciada en varios testimonios. Por ejemplo, el Estudiante 14, B señaló: *"Me resultó más fácil en cuanto a la organización para hacer trabajos, los profes daban una fecha para entregar y yo tenía todo el día libre para poder hacerlo."* Este comentario, si bien expresa una percepción positiva sobre la organización del tiempo, también muestra que las consignas eran las mismas para todo el grupo y se esperaba una única forma de cumplimiento, sin proponer alternativas ni considerar diferentes ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, durante la etapa de alternancia, el Estudiante 27, B afirmó: *"Tener que respetar las condiciones, y recibir más trabajos que en virtualidad."* Aquí se visibiliza cómo el aumento de exigencias y la rigidez en las consignas dificultaron la adaptación de algunos estudiantes. El tener que "respetar condiciones" remite a estructuras cerradas que no contemplan la posibilidad de elegir cómo ni cuándo realizar las tareas, ni ofrecen opciones variadas que se adapten a las circunstancias individuales.

Este tipo de prácticas contrasta directamente con el principio activo "Sostener la heterogeneidad", el cual enfatiza la importancia de reconocer y respetar la diversidad dentro del aula. Según este principio, las PEME deberían haber incluido múltiples formas de participación y permitir la elección entre distintos formatos -por ejemplo, ofrecer la posibilidad de responder mediante textos, audios o videos-, así como brindar plazos flexibles. De este modo, se hubiese promovido una participación inclusiva y significativa, evitando que la propuesta educativa se convierta en una estructura única y cerrada que invisibiliza la heterogeneidad del grupo.

En definitiva, la homogeneización grupal limita la participación activa y auténtica de los y las estudiantes, quienes se ven obligados a adaptarse a un único modelo impuesto, en lugar de encontrar en la escuela un espacio que valore y potencie sus singularidades.

2.2. Requerimientos específicos (no flexibles) de tecnología

Esta barrera se manifiesta cuando las propuestas educativas se apoyan en tecnologías y recursos que no están al alcance de todos los y las estudiantes, ya sea por el alto costo de los dispositivos necesarios, la necesidad de conexiones a internet estables y rápidas, o por el consumo elevado de datos. De este modo, se genera una exclusión silenciosa y progresiva de quienes no pueden acceder a esos recursos, reforzando desigualdades estructurales preexistentes.

En el análisis de las encuestas, se observa que, en general, la mayoría de los y las estudiantes contaban con conexión Wi-Fi en sus hogares, lo cual facilitó su participación y continuidad pedagógica durante la virtualidad. Sin embargo, también se identificó un grupo significativo que dependía exclusivamente del celular para sostener su escolaridad: *en la Escuela B, el 43% utilizaba abono mensual y el 14% recurría a la recarga de tarjeta*. Esta situación revela la importancia de seguir fortaleciendo políticas y estrategias que garanticen el acceso pleno y estable para todos y todas, minimizando las posibles desigualdades en el uso de tecnologías y fomentando la equidad en el acceso a los recursos digitales.

Asimismo, se recogen comentarios directos sobre las dificultades de conectividad, como el caso del Estudiante 1, A, quien señaló: *"El mal funcionamiento del internet."* Este tipo de situaciones implica no solo interrupciones frecuentes en la participación, sino también la imposibilidad de descargar o enviar archivos pesados, participar en videollamadas o acceder a plataformas más complejas.

Estas prácticas contrastan de manera directa con el principio activo "Para todos", el cual propone que las PEME deben diseñarse y planificarse para garantizar el acceso universal, evitando herramientas que reproduzcan lógicas de exclusión. Para lograrlo, deberían haberse priorizado estrategias de bajo consumo de datos y formatos accesibles para la mayoría, como el uso de WhatsApp, archivos PDF livianos y materiales descargables o impresos que puedan utilizarse offline.

Además, la sobredependencia de plataformas que requieren dispositivos más sofisticados (por ejemplo, computadoras con cámara o software específico) profundiza la brecha digital y afecta principalmente a estudiantes de contextos más vulnerables. El requerimiento de herramientas tecnológicas específicas invisibiliza las condiciones reales en las que los y las estudiantes transitan su escolaridad, y supone que todos cuentan con los mismos recursos, cuando en realidad existe una gran heterogeneidad.

Es decir, el uso de herramientas tecnológicas específicas, que no todos poseen, no sólo restringe la participación, sino que también debilita el derecho a la educación, reforzando la idea de que solo quienes tienen determinadas condiciones materiales pueden "estar presentes" y cumplir con las exigencias escolares.

2.3. Estigma de las diferencias: Invisibilización por ausencia de propuestas diversificadas

Esta barrera surge cuando las estrategias pedagógicas no contemplan la diversidad de necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Desde esta perspectiva si un estudiante tiene algún requerimiento específico en base a diagnósticos del campo de la discapacidad, se le envía una propuesta adaptada, diferente al resto de sus compañeros. En contextos de virtualidad y educación mediatizada, la falta de diversificación de propuestas, suficientemente accesibles para todas y todos, se traduce en una exclusión silenciosa de estudiantes que requieren apoyos específicos, tanto pedagógicos como emocionales.

Entre los encuestados no se identificaron casos de estudiantes identificados como personas con discapacidad o en proyectos pedagógicos de inclusión. El análisis de las encuestas realizadas muestra que, si bien muchos estudiantes pudieron continuar con sus trayectorias educativas, hubo un grupo que expresó dificultades importantes para comprender consignas, seguir el ritmo de las clases o apropiarse de los contenidos. La falta de acompañamiento cercano y de explicaciones adaptadas quedó reflejada en comentarios como: *"No entender las consignas y algunos ejercicios de matemática."* (Estudiante 6, A). Este testimonio ilustra cómo la ausencia de estrategias diferenciadas afectó particularmente a quienes necesitaban una explicación más detallada o un acompañamiento más directo.

Asimismo, otro estudiante remarcó: *"La falta de comunicación con las profesoras, más allá de los mensajes y las reuniones virtuales."* (Estudiante 5, A) Esta percepción pone en evidencia la importancia central del vínculo pedagógico y la necesidad de sostener instancias de acompañamiento, especialmente para estudiantes que presentan mayores desafíos en la comprensión y en la organización autónoma.

Desde la perspectiva del principio activo "Multiplicidad", esta barrera se podría haber prevenido mediante la oferta de alternativas diversas que contemplaran las diferencias individuales. Algunas de las estrategias posibles que se podrían haber incluido eran: videollamadas de apoyo personalizadas o en pequeños grupos, tutoriales grabados que los y las estudiantes pudieran revisar varias veces, guías paso a paso y materiales visuales o interactivos, consignas diversificadas elegibles con diferentes grados de dificultad. Sin

embargo, las respuestas recabadas en las encuestas muestran que estas opciones no siempre fueron consideradas o implementadas de manera sistemática.

El análisis también sugiere que la falta de adaptación y diversificación curricular impactó especialmente en materias prácticas o abstractas, como matemática y contabilidad, donde la explicación detallada es clave para la comprensión. La virtualidad, mediada principalmente por el envío de tareas y consignas escritas, no logró suplir la interacción cara a cara que muchos estudiantes necesitan para clarificar dudas y construir significado.

Además, la preferencia por métodos unidireccionales, como el envío de PDFs o tareas por WhatsApp sin instancias de retroalimentación personalizada, contribuyó a profundizar el estigma hacia quienes requerían otro tipo de apoyos. El uso limitado de recursos multimedia o explicativos impidió que cada estudiante pudiera encontrar la forma que mejor se ajustara a su forma de aprender, generando un efecto de normalización que invisibiliza las diferencias y refuerza lógicas excluyentes.

De este modo, el estigma de las diferencias reveló la necesidad urgente de avanzar hacia propuestas educativas que reconozcan y valoren la heterogeneidad del estudiantado como parte constitutiva. A través de estrategias múltiples y flexibles, se puede garantizar que cada estudiante tenga la posibilidad real de participar y apropiarse de los aprendizajes. De esta manera, se construyen prácticas verdaderamente inclusivas, que no solo abordan la dimensión tecnológica, sino que ponen en el centro el derecho a la educación de todos y todas, sin distinción.

3. Barreras al Aprendizaje

3.1. Convencionalismo abstracto: Contenidos descontextualizados

Esta barrera se manifiesta cuando los contenidos y materiales educativos se presentan de manera abstracta, sin relación directa con la vida cotidiana, los intereses o las experiencias previas de los y las estudiantes. En contextos de virtualidad, esta problemática se profundizó, ya que el aprendizaje mediado por tecnologías requirió un esfuerzo adicional de adaptación y contextualización para mantener la motivación y el sentido de los saberes.

El análisis de las encuestas revela que muchos estudiantes sintieron que los contenidos no lograron conectar con sus realidades ni generar aprendizajes significativos. Por ejemplo, el Estudiante 19, B expresó: *"No aprendí de igual manera que en clases presenciales."* Esta

afirmación refleja no solo la dificultad de adaptar el aprendizaje a un entorno virtual, sino también la sensación de distancia y desconexión que generaron ciertos materiales.

De manera aún más contundente, el Estudiante 17, B afirmó: *"Es muy gracioso, no solo no aprendí, sino que olvidé lo que había aprendido."* Este testimonio evidencia que la falta de vínculo práctico y de experiencias significativas llevó no solo a un aprendizaje superficial, sino también al olvido de conocimientos previamente adquiridos.

Esta barrera contrasta fuertemente con el principio activo "Contenidos deformados por el suelo" (Cullen 2014), el cual enfatiza que los contenidos deberían partir del suelo, es decir, de la experiencia vivida, de lo cercano y concreto, permitiendo aplicaciones prácticas que fortalezcan la comprensión y la apropiación del conocimiento. Desde esta perspectiva, los contenidos no deben ser concebidos como unidades aisladas o teóricas, sino como herramientas para interpretar y transformar el mundo cotidiano de los y las estudiantes.

Durante la pandemia, las estrategias mayoritariamente implementadas consistieron en el envío de tareas en formato PDF, fotos, fotocopias escaneadas o actividades repetitivas, que no ofrecían oportunidades para la exploración, la reflexión crítica ni el aprendizaje activo. La ausencia de ejemplos relacionados con situaciones reales, problemas del contexto local o desafíos actuales impidió que los contenidos despertaran interés y resultaran relevantes.

Por otra parte, el formato unidireccional y la falta de instancias para aplicar los conocimientos en proyectos o situaciones concretas limitaron la posibilidad de una construcción significativa del saber. La escasez de espacios colaborativos o de actividades prácticas que integraran distintas áreas del conocimiento profundizó la percepción de aislamiento y desmotivación en muchos estudiantes.

En síntesis, la prevalencia de materiales descontextualizados contribuyó a reforzar la distancia entre la escuela y la vida, debilitando el sentido de la escolaridad y reduciendo la potencialidad transformadora de los aprendizajes. Superar esta barrera hubiese requerido diseñar propuestas pedagógicas que partieran de problemáticas reales y cercanas, integraran metodologías activas y fomentaran la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo así una educación más significativa, inclusiva y comprometida con la realidad social.

3.2. Imposición vertical: Falta de participación estudiantil

Esta barrera surge cuando las prácticas educativas son diseñadas e implementadas de manera unilateral por los docentes o las instituciones, sin contemplar las voces, intereses ni necesidades de los y las estudiantes. La estructura vertical se basa en una relación asimétrica

donde el o la docente decide y el o la estudiante ejecuta, lo que limita la agencia estudiantil y reduce la posibilidad de construir aprendizajes significativos y situados.

Durante el período de educación mediada por tecnologías, esta barrera se acentuó debido al predominio de propuestas expositivas y tareas individuales enviadas de forma unidireccional, sin habilitar espacios reales de diálogo o participación activa. En el análisis de las encuestas, esta problemática quedó reflejada en varios testimonios. Por ejemplo, el Estudiante 16, B manifestó: *"Las clases a distancia me resultaron más difíciles porque se hacía pesado, solitario, agobiante."* Este testimonio refleja la vivencia de aislamiento y la falta de espacios de interacción horizontal, donde el estudiante pueda compartir opiniones, proponer ideas y co-construir el proceso educativo.

Asimismo, otro estudiante (Estudiante 33, B) expresó: *"Poca flexibilidad en la toma de decisiones."* Esta afirmación muestra claramente la percepción de que no existían instancias donde los estudiantes pudieran incidir en el formato o en el contenido de las actividades, reforzando la sensación de ser meros receptores pasivos en lugar de actores activos.

Esta barrera contrasta de manera directa con el principio activo "Co-agencia", el cual propone promover la participación activa y significativa del estudiantado en el diseño y desarrollo de las propuestas pedagógicas. El principio de co-agencia implica considerar a los estudiantes como sujetos capaces de influir en su propio aprendizaje, valorando sus voces y permitiendo que tengan poder de decisión sobre cómo, cuándo y con qué herramientas aprender.

Sin embargo, durante la virtualidad, la mayoría de las actividades estuvieron centradas en el cumplimiento de consignas cerradas y el envío de tareas, sin habilitar canales de retroalimentación auténtica. Faltaron mecanismos como encuestas rápidas para conocer las percepciones de los estudiantes, foros de debate donde pudieran expresar inquietudes, o espacios de co-diseño de actividades que fomentaran el sentido de pertenencia y compromiso. Además, la ausencia de proyectos colaborativos y la escasa integración de actividades participativas reforzaron la lógica vertical y contribuyeron a aumentar el desinterés y la desmotivación. Para muchos estudiantes, la experiencia virtual se sintió distante y rígida, limitando la posibilidad de desarrollar autonomía y sentido crítico.

Por lo tanto, la falta de participación estudiantil redujo la riqueza potencial de las PEME y limitó la construcción de aprendizajes relevantes y contextualizados. Superar esta barrera implicaba avanzar hacia un modelo educativo que valorara y promoviera la voz estudiantil, incorporando estrategias que fomentaran la co-agencia, la escucha activa y la construcción

conjunta del conocimiento. De este modo, se favorecería no solo el aprendizaje, sino también la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis, se ha abordado una problemática compleja y desafiante: las PEME durante la pandemia de COVID-19, interpretadas desde la experiencia directa de los y las estudiantes secundarios. Este abordaje permitió visibilizar aspectos que suelen quedar opacados en los debates educativos: la mirada de los y las jóvenes sobre lo que significa enseñar y aprender en un entorno virtual, sus emociones, tensiones, estrategias, propuestas y obstáculos que tuvieron que enfrentar.

A partir del análisis de los datos recopilados en las encuestas se revela que la implementación de PEME durante la pandemia de COVID-19 presentó tanto oportunidades como desafíos en las cuatro dimensiones del DHD. En términos generales, se observa que la dimensión social fue la más afectada, con estudiantes y docentes experimentando emociones mixtas y dificultades para mantener el vínculo pedagógico en un entorno virtual. Hubo quienes lograron adaptarse y reconocieron beneficios como la autonomía, la posibilidad de organizar su tiempo o el aprendizaje de nuevas herramientas digitales. Por otro lado, una mayoría expresó dificultades significativas vinculadas al acceso deficiente a internet, la falta de dispositivos, la sobrecarga de tareas, la escasa contención emocional y la pérdida del vínculo pedagógico presencial.

En cuanto a la dimensión tecnológica, si bien se evidenciaron avances importantes, también se observaron diversas limitaciones relacionadas tanto con el acceso como con la usabilidad de los recursos digitales. Por un lado, los avances se manifestaron en la disponibilidad y adopción de nuevas herramientas tecnológicas que permitieron sostener la continuidad pedagógica durante el período de educación remota. Muchos estudiantes y docentes incorporaron plataformas virtuales, aplicaciones de videoconferencia y recursos digitales que antes no formaban parte de su cotidianeidad escolar.

Sin embargo, estos progresos convivieron con serias limitaciones de acceso, ya que no todos los y las estudiantes contaron con dispositivos adecuados o con una conexión a internet estable y suficiente para participar plenamente de las actividades escolares. Estas desigualdades generaron brechas que afectaron la participación y el aprendizaje.

A su vez, la usabilidad de las tecnologías representó otro desafío. Aunque el acceso fuera posible, no siempre los y las estudiantes (ni tampoco las familias) disponían de las habilidades digitales necesarias para utilizar las plataformas de manera eficaz, lo que derivó en frustración, demoras y dificultades para sostener el vínculo pedagógico.

La investigación permitió identificar que las tecnologías fueron utilizadas de forma desigual, tanto por parte de los estudiantes como de las instituciones, reflejando las brechas sociales, económicas y culturales preexistentes. No se trató sólo de tener o no un dispositivo, sino de contar con un entorno que posibilite el aprendizaje: acompañamiento familiar, docentes capacitados, políticas institucionales claras y una infraestructura mínima.

En referencia a la dimensión institucional, se reveló el papel central que ocuparon las escuelas como mediadoras fundamentales en la implementación de las PEME durante la pandemia. Si bien las políticas y orientaciones provinciales promovieron acciones para sostener la continuidad pedagógica, su aplicación concreta estuvo fuertemente determinada por las particularidades de cada institución, especialmente en lo referido a infraestructura tecnológica, conectividad y cultura organizacional.

Los datos recabados muestran que las medidas institucionales -como el uso de plataformas digitales, la flexibilización curricular y la creación de equipos de acompañamiento- fueron valoradas positivamente en términos de intencionalidad, pero su efectividad dependió de la capacidad de cada escuela para adaptarse y organizarse. Mientras la escuela “A” logró construir una estrategia unificada y coherente, articulada en torno a Google Classroom y acompañada por un liderazgo directivo activo, la escuela “B” enfrentó mayores obstáculos por las carencias tecnológicas y la desigualdad en el acceso, lo que derivó en respuestas más fragmentadas y descoordinadas.

La percepción de los y las estudiantes confirmó estas diferencias: la mayoría señaló una falta de homogeneidad en los canales y criterios de comunicación, lo que generó confusión, sobrecarga y dificultades para organizar el trabajo escolar en casa. A su vez, los y las docentes destacaron el valor de contar con plataformas y herramientas digitales, pero también expresaron la necesidad de mayor capacitación, recursos y claridad en las políticas institucionales para garantizar una implementación más equitativa y efectiva.

Además, la etapa de alternancia entre clases presenciales y virtuales puso en evidencia nuevas tensiones, como la dificultad para sostener la continuidad pedagógica y la sobrecarga en la planificación docente. La convivencia entre distintas modalidades obligó a un rediseño

constante de las prácticas y afectó tanto a estudiantes como a docentes en el plano emocional y organizativo.

Por último, la dimensión textual puso de relieve el papel crucial que desempeñan la producción, circulación y accesibilidad de los contenidos en un entorno educativo mediatizado. Los datos evidenciaron que, aunque se lograron avances en la digitalización y distribución rápida de materiales mediante plataformas como Classroom y herramientas como WhatsApp y mail, persistieron importantes desafíos que limitaron la efectividad pedagógica.

Predominaron los formatos tradicionales digitalizados (principalmente PDFs y textos estáticos), con escaso aprovechamiento del potencial interactivo y multimedia que ofrece el entorno digital. Esta elección redujo las posibilidades de fomentar aprendizajes activos, participativos y colaborativos, y relegó la construcción colectiva de conocimiento.

Los y las estudiantes valoraron positivamente la claridad y organización de los materiales cuando se utilizaron plataformas bien estructuradas; sin embargo, destacaron la falta de explicaciones detalladas, la sobrecarga de tareas y las dificultades para comprender consignas y recibir retroalimentación. Esto refleja una tensión entre la rapidez de distribución y la calidad pedagógica de los contenidos.

Por su parte, los y las docentes señalaron que la producción de materiales digitales accesibles y adaptados representó un desafío significativo, condicionado por la falta de tiempo, recursos y capacitación específica. Estas limitaciones impactaron directamente en la accesibilidad y en la participación efectiva de los estudiantes, que en su mayoría trabajaron de manera individual, con escasa interacción crítica y sin experiencias sostenidas de trabajo colaborativo u horizontal entre pares.

El análisis de las encuestas permitió identificar barreras significativas a la presencia, participación y aprendizaje que condicionaron profundamente las experiencias educativas durante la virtualidad. La falta de reconocimiento de las diferencias individuales, la relación vertical y las desigualdades estructurales reforzaron lógicas excluyentes y afectaron el vínculo pedagógico. Además, la homogeneización de propuestas, el uso de herramientas digitales específicas a las cuales no todo estudiante tuvo acceso y la ausencia de diversificaciones de consignas, limitaron la participación activa y genuina del estudiantado. Finalmente, los contenidos descontextualizados y la escasa consideración de la voz estudiantil debilitaron el sentido y la construcción colectiva del aprendizaje. En conjunto, estas barreras evidencian la necesidad de avanzar hacia prácticas más inclusivas, flexibles y centradas en la diversidad y la

participación, capaces de garantizar el derecho a la educación en contextos mediados por tecnología.

A modo de síntesis, se pueden destacar algunos hallazgos claves como:

- Desigualdades socio-técnicas: brechas en acceso a dispositivos y conectividad afectaron la equidad educativa.

- Falta de estandarización institucional: políticas ambiguas generaron experiencias fragmentadas que se diluyeron con el tiempo, no se sostuvieron.

- Resistencia e innovación docente: hubo docentes que adaptaron sus prácticas, pero otros replicaron formatos tradicionales.

- Impacto emocional: la pérdida del vínculo presencial resaltó la función social de la escuela.

El análisis multidimensional de las PEME durante la pandemia revela un escenario complejo donde persisten importantes barreras de acceso, pero también emergen oportunidades de transformación educativa.

Desde el punto de vista teórico, se reafirma la utilidad del enfoque socio-técnico para comprender la educación mediatizada en clave de red, interacción y co-construcción. Las TIC no deben ser pensadas como soluciones mágicas ni como amenazas inminentes, sino como potenciales dispositivos de transformación pedagógica, siempre que estén al servicio de un proyecto inclusivo y democrático. En este sentido, la noción de DHD aporta una lente fértil para pensar prácticas educativas colaborativas, significativas y abiertas, con participación real de los estudiantes.

En definitiva, la pandemia de COVID-19 representó un punto de inflexión en la educación, obligando a estudiantes y docentes a adaptarse a un nuevo paradigma educativo mediatizado por las TIC. Sin embargo, este proceso también abrió nuevas oportunidades para repensar las prácticas pedagógicas y avanzar hacia una educación más inclusiva, innovadora y sostenible.

La pandemia aceleró la integración de TIC, pero también reveló que la tecnología por sí sola no transforma la educación y que su valor depende del proyecto pedagógico que la sustente. El DHD ofrece un marco para construir PEME sostenibles, donde lo técnico, lo social y lo institucional se articulen en favor de una educación inclusiva y crítica.

La pandemia, en este sentido, actuó como catalizador de cambios que venían gestándose lentamente en el sistema educativo, acelerando la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica que supere el determinismo tecnológico y abrace la

complejidad de los procesos educativos en la sociedad digital. A pesar de los desafíos, los estudiantes reconocieron varios aspectos positivos en las PEME, tales como:

- flexibilidad horaria: "Poder hacer las actividades a cualquier hora del día" (Estudiante 4, A);
- desarrollo de autonomía: "Aprender a trabajar sola" (Estudiante 9, B);
- adquisición de habilidades digitales: "Poder utilizar y conocer un montón de herramientas tecnológicas" (Estudiante 16, B);
- nuevas formas de comunicación: "Las reuniones virtuales con las profesoras y mis compañeros" (Estudiante 4, A).

La experiencia pandémica dejó una enseñanza insoslayable: no hay educación justa en una sociedad digital si no se garantiza la inclusión tecnológica de todos sus actores. Este trabajo invita a pensar una escuela que, lejos de añorar la presencialidad como forma única y hegemónica, pueda integrar lo aprendido en la virtualidad para diseñar propuestas híbridas, creativas y sensibles a las trayectorias de sus estudiantes. La voz de los y las jóvenes aquí recogida constituye una fuente fundamental para esa construcción.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la red social emergente en las escuelas analizadas contiene algunos elementos incipientes que podrían constituir un DHD, tales como el uso de plataformas colaborativas, el inicio de prácticas más flexibles y la experimentación con nuevas herramientas digitales. Sin embargo, estas experiencias aún resultan frágiles y fragmentadas, condicionadas por desigualdades estructurales, resistencias institucionales y limitaciones en la participación estudiantil. A partir de ello, es posible esbozar un conjunto de recomendaciones orientadas a consolidar y sostener las PEME que avancen hacia la conformación de un DHD. Este concepto, entendido como un entramado flexible, colaborativo y tecnológicamente mediado de vínculos pedagógicos, requiere condiciones institucionales, tecnológicas y subjetivas para su desarrollo y permanencia. En este sentido, las recomendaciones se organizan en torno a los siguientes ejes:

1. Fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y conectividad, para garantizar el acceso equitativo a las tecnologías, es imprescindible:

- Ampliar y actualizar el equipamiento tecnológico disponible en las escuelas (PC, notebooks, proyectores, redes WiFi).
- Establecer convenios con organismos provinciales o nacionales que aseguren conectividad estable y gratuita para docentes y estudiantes, tanto en el espacio escolar como en el hogar.

-Diseñar estrategias específicas para zonas rurales o semiurbanas, donde la brecha digital se profundiza.

2. Capacitación continua y situada para docentes, dado que la experimentación con herramientas digitales fue una práctica incipiente y sostenida con esfuerzo individual, por ello, resulta clave:

-Promover instancias de formación docente en servicio, centradas en el uso pedagógico crítico y creativo de las tecnologías, con acompañamiento personalizado.

-Incorporar enfoques de enseñanza mediada por TIC que incluyan perspectiva de accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje y cultura participativa.

-Fomentar comunidades de práctica entre docentes de distintas escuelas, que favorezcan la horizontalidad, el intercambio de experiencias y la innovación desde lo colectivo.

3. Promoción de una cultura escolar colaborativa, la fragmentación observada en las experiencias analizadas señala la necesidad de:

-Estimular el trabajo colaborativo entre docentes y entre estudiantes, incorporando propuestas pedagógicas que involucren la resolución conjunta de problemas, la co-creación de contenidos y la autoría compartida.

-Diseñar espacios de planificación institucional horizontal, donde las decisiones sobre el uso de tecnologías no estén únicamente en manos de especialistas, sino se construyan desde la participación de todos los actores escolares.

-Visibilizar y valorar las trayectorias diversas de los y las estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva, dialógica y situada.

4. Políticas institucionales inclusivas y sostenidas, la sostenibilidad del DHD requiere un respaldo político y normativo que:

-Reconozca las PEME como formas válidas y necesarias de enseñar y aprender, no solo en situaciones de emergencia.

-Establezca marcos institucionales que promuevan la innovación pedagógica y la transformación digital desde una perspectiva crítica y democrática.

-Incluya a estudiantes en la toma de decisiones sobre herramientas y formatos de aprendizaje, favoreciendo su participación activa y el desarrollo de su autonomía digital.

5. Generación de espacios de escucha y retroalimentación, la sostenibilidad de un DHD se apoya en la posibilidad de evaluar y ajustar permanentemente sus prácticas. Para ello, se recomienda:

-Implementar mecanismos periódicos de evaluación participativa, donde docentes y estudiantes reflexionen sobre los sentidos, obstáculos y oportunidades de las prácticas mediatizadas.

-Registrar y socializar experiencias exitosas que sirvan de inspiración para otras comunidades escolares.

-Potenciar el rol de referentes tecnológicos-pedagógicos en cada institución, que actúen como nexo entre lo técnico y lo didáctico.

La sostenibilidad de un DHD no depende únicamente de factores técnicos o metodológicos, sino también -y sobre todo- de la transformación de las culturas escolares. Requiere pasar de prácticas centradas en la reproducción y la fragmentación, hacia otras basadas en la creación conjunta, la participación activa y el reconocimiento de lo diverso como valor educativo.

Este trabajo abre, así, nuevas preguntas y desafíos para seguir indagando: ¿Cómo transformar estas redes emergentes en dispositivos verdaderamente dinámicos y sostenibles? ¿Qué condiciones institucionales, sociales y pedagógicas son necesarias para que el DHD no sea solo un horizonte ideal, sino una realidad posible y transformadora? La construcción de una educación inclusiva, crítica y con sentido requiere, en última instancia, articular lo técnico, lo social y lo humano en un proyecto común, donde la voz de los y las estudiantes ocupe un lugar central.

Bibliografía

- Andrés, G. (2016). Tejiendo redes. Aportes para la sostenibilidad de Dispositivos Hipermediales Dinámicos (Tesis Doctoral). Doctorado en Comunicación Social. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.
- Andrés, G.; San Martín, P. y Rodríguez, G. (2018). Modelo analítico de la sostenibilidad socio-técnica de dispositivos hipermediales dinámicos. Revista CTS, nº 38, vol. 13, Junio. 59-83
- Andrés, G. y San Martín P. (2018). Aportes metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de prácticas educativas mediatizadas. Revista de Educación. Vol. 9, Nº13, pp. 143-161.
- Andrés, G. D. y San Martín, P. S. (2019). Modelo analítico multidimensional para la construcción y la evaluación de Prácticas Educativas Mediatizadas en Educación Superior. RAES, 11(18), pp. 88-104.
- Andrés, G. D., & San Martín, P. S. (2022). Análisis de prácticas educativas mediatizadas en contexto de COVID-19 en una Facultad de Ciencias de la Educación. Academia y Virtualidad, 15(1), 65-85.
- Avendaño, F. (2021). Educación no presencial. El sentido oculto de la escuela en la pandemia. Revista Discimus, 2(1), 15–25.
- Ayciriet, F.; Bressan, D. y Colombo, M.L. (2020). Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Abrate, Liliana [et al.]. Compilado por Beltramino, Lucía. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Balmaceda, J. P. (2020). ¿Enseñar y aprender en tiempos de pandemia? En Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Abrate, Liliana [et al.]. Compilado por Beltramino, L. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Barbey, L., Cavallo, C., & Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19. Praxis & Saber, 13(35)
- Bellome, G. y Misirlis, G. (2020). Lo que emerge en la emergencia: prácticas educativas en las actuales condiciones de época. En Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales

condiciones de época: COVID-19. Abrate, Liliana [et al.]. Compilado por Beltramino, Lucía. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

-Blanco Martínez, A. y Anta Fernández, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. INNOEDUCA. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION Vol. 2. No. 2. diciembre 2016 pp. 109-116 ISSN: 2444-2925

-Bordignon, F. (2020). Estudio de la relación que los estudiantes de primer ciclo de la escuela secundaria técnica tienen con las tecnologías digitales. Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. En Revista Virtualidad, Educación y Ciencia. Año 11. N° 21. Pág. 52-69

-Burbules, N. y Callister T., (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Madrid: Granica.

-Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 15. Núm. 44, 164, 170.

-Carp, D. y Saez, V. (2021). La voz de la escuela en la pandemia. Historias y relatos de la vida escolar durante el 2020 en Educación de la Mirada II : debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia / Di Nápoli ... [et al.] ; compilado por Virginia Saez ; Andrea Iglesias.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

-Cenacchi, M. (2019). Hacia una educación no excluyente. Perspectivas teóricas-metodológicas sobre “accesibilidad-DHD” para la formación superior de educadores. (Tesis Doctoral). Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario.

-Cenacchi, C. (2019). Barreras y principios activos en educación mediatizada. Revista de Educación y Tecnología, 15(2), 45–60.

-Cenacchi, M. y San Martín, P. (2023). Aportes para prácticas educativas no excluyentes: experiencia en la cátedra universitaria de metodología educativa musical. En: Martins, S. y Ciantelli, A. (org.) Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais. Marília: Oficina universitaria. São Paulo. Cultura Acadêmica. p. 135-162.

-Cenacchi, M. (2023). Formación docente para la no exclusión en prácticas mediatizadas por TIC. En S. Copertari, C. N. Lopes & C. Delmaschio (Comps.), La Techné Educativa em

Pandemia: Diálogo para una educación inclusiva desde la virtualidad (pp. 73–479). São Paulo: RCE.

-Coll, C., & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2: Psicología de la educación escolar (pp. 449–473). Madrid: Alianza Editorial.

-Copertari, S. (2023). Educar en la virtualidad en tiempos de pandemia, en *La Techné Educativa en Pandemia, diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad*. Copertari, S; Lopez, C y Delmachio, C. Sao Pablo, Brasil.

-Cobo Romani, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Ze*. Vol. 14. Núm. 27, 295, 297, 298.

-Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Avaliação, Campinas*, v. 19, n. 3, p. 585-602,

-Cullen, C. (2010) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

-Di Nápoli, P.; Gogolino, A. y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. *Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia*. Praxis Educativa.

-Di Nápoli, P. N., Pogliaghi, L., & Iglesias, A. (2022). Jóvenes, escuela secundaria y pandemia. Lo escolar en tiempos de excepcionalidad. En V. Saez (Comp.), *Educación de la mirada: Experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías en Argentina* (pp. XX–XX). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

-Di Napoli, P.; Iglesias, A.; Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos pandémicos. La materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Revista Espacio de crítica y producción*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

-Di Nápoli, P. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

-Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades en Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et

al.] ; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

-Dussel, I. La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital.

-Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época, en Birgin, A. (comp.), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós: Buenos Aires, pp. 205-232.

-Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI · DGES Volumen 6 · N° 10 Julio 2020.

-Elisondo, R. C. y de la Barrera, M. L. (2022). Pandemia y experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias de Río Cuarto (Argentina). Cuadernos de Investigación Educativa, 13.

-Filmus, D., & Moragues, M. (2020). Educación y pandemia: desigualdades y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación & CONICET.

-Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. Instituto de Investigaciones en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata.

-Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol. 07, N° 02, p. 58-63.

-García, M., Dussel, I., & Pulfer, D. (2020). Escuelas en pandemia: reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Área de Educación del CONICET.

-Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

-Iglesias, A. (2019). Dar clases hoy. La irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias del siglo XXI. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

-Iglesias, A. (2019). Celulares en las aulas. Los desafíos de los profesores de las escuelas secundarias del siglo XXI. Educación de la mirada : experiencias, reflexiones y desafíos pedagógicos de la formación en medios, comunicación y tecnologías en Argentina. Palumbo María Mercedes ... [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

- Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 11 - Número 20, pp. 27-42 - CONICET. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Iglesias, A. y Di Nápoli, P. (2021). Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas. Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia, en *Educación de la mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia* / Pablo di Nápoli ... [et al.] ; compilado por Saez, V. ; Iglesias, A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, d. (2020). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press.
- Kessler, G., & Di Virgilio, M. M. (2020). *Desigualdades en tiempos de pandemia: impactos sociales y educativos*. Buenos Aires: CONICET.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías Educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maristany, M.; Preve, P.; Cros, B. y Revilla, R. (2021). Efectos del confinamiento en adolescentes en pandemia por covid-19 en ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Psico*.
- Maurizzi, S. y Rodríguez, L. (2020). Reflexiones sobre el hacer escuela en pandemia en Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.] ; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Nolasco Nájera, J. (2020). Pandemia y desigualdad educativa. Una experiencia docente en el CCH Naucalpan. *Poiética*, 20, 55-63.
- Opazo Bunster, C. (2023). Políticas de inclusión educativa en tiempos de pandemia, incluido en el libro *La Techné Educativa en Pandemia: Diálogos para una educación inclusiva desde la virtualidad*. Copertari, S.; Lopes, C.; Delmaschio, C. São Paulo, Brasil.

- Ponce, T., Vielma, C., & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 59–82.
- Rodríguez G., G., Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sáez, V. (2015). La construcción mediática de los jóvenes en el espacio escolar. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sáez, V. (2019). Narrativas mediáticas y nuevas sensibilidades en la escuela secundaria del siglo XXI. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sáez, V. e Iglesias, A. Educación mediática y nuevas tecnologías en tiempos de coronavirus.
- Salsa, A. et al. (2023). Apropiación y uso de tecnología desde un enfoque sociocultural del aprendizaje. Capítulo X en San Martín... [et al.]. *La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.
- San Martín, P. (2012). Fundamentos de diseño de un taller de posgrado sobre intervenciones interdisciplinarias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. N° 7, Año 8. Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Laborde Editor, Argentina, pp. 73-90.
- San Martín, P. y Andrés, G. (2018). Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas.
- San Martín, P. (2008). *Hacia la construcción de un Dispositivo Hipermedial Dinámico: Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- San Martín, P. (2011). *Dispositivos Hipermediales Dinámicos*. Rosario, Argentina: Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas. CIFASIS (CONICET-UNR-UPCAM).
- San Martín, P. (2013). Aspectos sociales y tecnológicos del Dispositivo Hipermedial Dinámico desarrollados en diferentes contextos educativos. *Revista de Educación*. Vol. 4, N°5, pp. 81-98.
- San Martín, P. (2018). Abrir la memoria habitando Creativa Monumento. *Revista Propuesta Educativa*. Vol. 50, N° 27(2), pp. 92-104.

- San Martín, P. (2021). Hacia un modelo analítico multidimensional para la coconstrucción y sostenibilidad de proyectos escolares TIS - Ciencias de la Computación. Espacios en Blanco. Revista de Educación.
- San Martín, P... [et al.]. (2023). La apropiación creativa de la tecnología en educación: claves para su comprensión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.
- Sautu, R. [et al.]. (2007). Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Buenos Aires: Lumiere.
- Sánchez Xicoténcatl, C. O., Campillo Labrandero, M., Esparza Meza, E. M., Stincer Gómez, D., Téllez Rojo, A. L., & Aveleyra Ojeda, E. (2022). Experiencias de los adolescentes frente al confinamiento y la pandemia de la COVID-19. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 27(3), 169–178.
- Scolari, C. A., Guerrero-Pico, M., & Masanet, M.-J. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Springer.
- Scolari, C. A. (2022). Media evolution: Emergence, dominance, and survival in the media ecology. Peter Lang.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación .
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares”. Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa.
- Thomas, H. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. Grupo de Estudios Sociales de la Tecnología y la Innovación. IESCT/UNQ. CONICET.
- Thomas, H., Fressoli, M. y Santos, G. (2012). Tecnología, desarrollo y democracia: nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión / inclusión social. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- Toboso-Martín, M. (2014). Perspectiva axiológica en la apropiación social de tecnologías. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 9(25), 33–51.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2013) La semiosis social 2. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Leyes y Normativa

-Presidencia de la Nación Argentina. (2020, 19 de marzo). Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

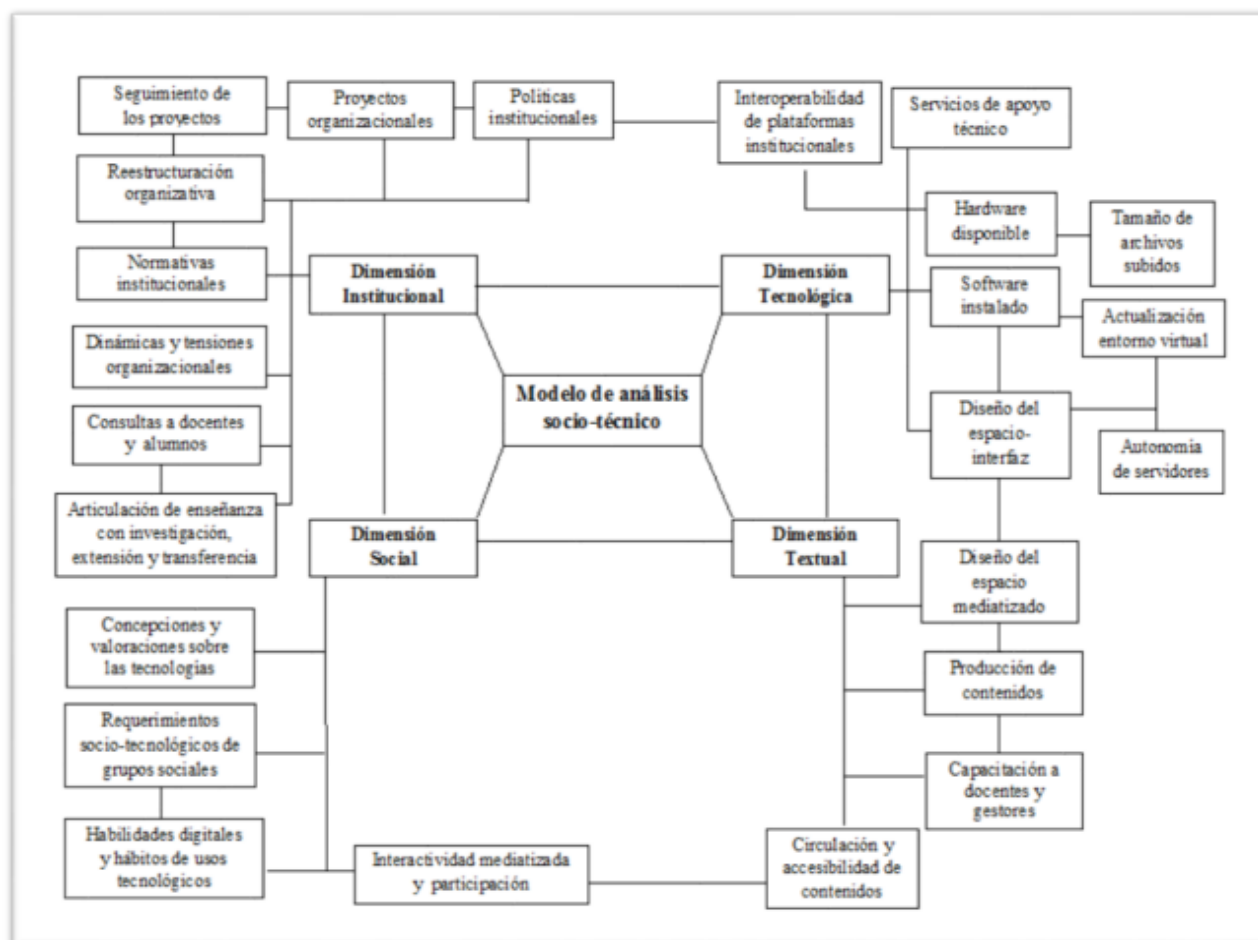
-Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-124412>

-Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución CFE N.º 188/12. Lineamientos para la organización de la formación docente inicial. Boletín Oficial de la República Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-188-2012-200147>

Anexos

Anexo 1: Modelo de análisis socio-técnico de las Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM)

(Andrés . D. y San Martín, 2019: 94)



Anexo 2: Barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje contrapuestas a los principios activos que fundamentan (Cenacchi, 2019).

Barreras a la Presencia	Principios activos no excluyentes
1.1 <u>Mismidad invulnerable</u> : suprime la alteridad del otro desde el desconocimiento y/o su negación.	1.1 <u>Ser vulnerables al Otro</u> : predisposición de escucha y apertura, aceptar la pregunta y la responsabilidad de responderle. Reconocerlo como siempre otro, exterior, como un misterio.
1.2 <u>Concepción asimétrica</u> : Concepción del otro desde el paradigma de la visión. Quien incluye se ubica en una posición de superioridad sobre quien es incluido.	1.2 <u>Simetría existencial</u> : relación de respeto, paridad, frente a frente, en el Estar. No conceptualizar ni clasificar al otro, dejar abierto su sentido.
1.3 <u>Invisibilización histórica</u> : barreras involuntarias, herencia cultural que sitúa al otro desde la visión hegemónica.	1.3 <u>Vigilancia ética</u> : actitud crítica y autocrítica sostenida sobre la concepción del Otro.
Barreras a la participación	Principios activos no excluyentes
2.1 <u>Homogeneización grupal</u> : Propuestas únicas, autoritarismo, forzamientos de lenguajes expresivos y formas de percepción.	2.1 <u>Sostener la heterogeneidad</u> : garantizar trayectorias singulares polifónicas y equitativas con diversidad de tiempos, niveles de dificultad, recursos, etc.

2.2 <u>Elitismo</u> : Selección de herramientas y recursos de difícil acceso, costosos, muy específicos.	2.2 <u>Para todos</u> : Herramientas y recursos en acceso abierto, de código abierto y/o del propio contexto.
2.3 <u>Estigma de las diferencias</u> : propuestas diferenciales y/o adicionales resultado de la tematización del otro desde la visión. Ayección o inclusión excluyente.	2.3 <u>Multiplicidad</u> : de opciones (actividades, recursos, temas, etc.) elegibles por el propio estudiante. No exclusión.
2.5 <u>Des-responsabilización colectiva</u> : Docentes, profesionales y/o autoridades institucionales son concebidos como únicos responsables de evitar o suprimir barreras que excluyen la participación del otro.	2.5 <u>Co-Responsabilidad</u> : Construcción de comunidad, compromiso de no exclusión.
2.6 <u>Recursos "estándares"</u> : Desconocimiento y/o invisibilización tanto desde el polo de producción como del de reconocimiento.	2.6 <u>Recursos accesibles</u> : basados en los lineamientos de Diseño Universal, multimodales. Conocimiento de ayudas técnicas.
Barreras al aprendizaje	Principios activos no excluyentes
3.1 <u>Universalismo abstracto</u> : en contenidos, distancia cultural.	3.1 <u>Contenidos deformados por el suelo</u> : Herencia cultural como patrimonio activo.
3.2 <u>Descontextualización-desarraigo</u> : propuestas cuyos objetivos aspiran a ser sin estar, ajenas a los contextos y situaciones de los sujetos.	3.2 <u>Propuestas contextualizables</u> : con flexibilidad para vincularse a la narrativa de los sujetos, para Ser desde el Estar.
3.3 <u>Imposición vertical</u> : propuestas sin escucha, que no tienen en consideración la elección del sujeto pasivamente "incluido".	3.3 <u>Co-agencia</u> : relación horizontal, habilitar la voz del estudiante en los trayectos de aprendizaje.
3.4 <u>Normalización</u> : trayectorias teóricas ideales diseñadas en base a la lógica de la curva normal. Concepción lineal de los aprendizajes, secuenciación única preautada, isocronía y monocromía.	3.4 <u>Polifonía/complejidad</u> : trayectorias singulares e independientes de ritmos, itinerarios, niveles de dificultad, no lineales, vinculadas a nivel grupal.

3.5 Tácita incompetencia: bajas expectativas de aprendizaje asociadas a la noción de capacidad.

3.5 Expectativas de aprendizajes: posibilidades abiertas y diversas.

3.6 Repetición: si bien se tiene la voluntad de crear instancias de aprendizaje no excluyentes no se pueden elaborar efectivamente en las prácticas colectivas.

3.6 Metareflexión, vigilancia ética activa y sostenida: Necesidad de someter las prácticas a constante revisión para la transformación efectiva.

Anexo 3: Modelo Encuesta Estudiantes Año 2020

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Esta encuesta es anónima y es realizada en el marco de un trabajo de investigación académica para el desarrollo de una tesis de la carrera de Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes. Dicha encuesta tiene por objetivo indagar sobre las experiencias de estudiantes de 5º año, en el marco de las prácticas educativas emergentes, con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación, en el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y de no interacción con sus docentes y pares, ante la pandemia de COVID-19, establecida a partir del 16 de marzo pasado, mediante el Decreto 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional, en Argentina. Responder este cuestionario sólo te tomará 15 minutos de tu tiempo. Desde ya agradecemos su predisposición y compromiso.

1. ¿Tenés computadora en tu casa?

- ☐ Si
- ☐ No

2. ¿Tenés celular?

- ☐ Propio
- ☐ Familiar
- ☐ No tengo celular

Otro:

2.1. Si utilizas un celular para estudiar

- ☐ Consumo de tarjeta
- ☐ Abono

3. ¿Tenés conexión a internet en tu casa?

- ☐ Si
- ☐ No

4. ¿Qué dispositivo/s electrónico/s utilizas para aprender en la distancia?

5. ¿Cómo fue la comunicación con los profesores?

- ☐ Mala
- ☐ Regular
- ☐ Buena
- ☐ Muy Buena
- ☐ Excelente

6. ¿Cómo se comunicaron los profesores (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp

- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Personalmente
- ☐ Facebook
- Otro:

7. ¿Que herramientas de comunicación te resultaron más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Personalmente
- ☐ Facebook
- Otro:

8. ¿Qué herramientas de comunicación te resultaron más negativas? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Personalmente
- ☐ Facebook
- Otro:

9. ¿Cómo fue el contacto con los docentes en diferentes momentos del año?

	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno	Excelente
Inicio/Julio					
Agosto/Septiembre					
Octubre/Noviembre					

10. ¿Con qué cantidad de docentes lograste comunicarte?

- ☐ Todos
- ☐ La mayoría
- ☐ Algunos
- ☐ Ninguno

11. ¿Con qué frecuencia te comunicabas con los y las docentes?

- ☐ Muy frecuentemente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

12. ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje a la distancia?

13. ¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje a la distancia?

14. ¿Estima de manera aproximada cuántas horas semanales le dedicas a las actividades escolares?

- ☐ Menos de una hora
- ☐ Entre una y cinco horas
- ☐ Entre cinco y diez horas
- ☐ Más de diez horas

15. ¿En qué momento del día realizabas las actividades escolares?

- ☐ Por la mañana
- ☐ Por la tarde
- ☐ Por la noche
- ☐ Pasada la medianoche

16. ¿Recibís ayuda o acompañamiento de algún adulto para realizar las actividades escolares? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Madre
- ☐ Padre
- ☐ Tía/o
- ☐ Abuela/o
- ☐ Hermana/o mayor
- ☐ No recibo ayuda

Otro:

17. ¿Qué te resultó más fácil, si comparas las clases a distancia con las clases del aula en la escuela?

18. ¿Qué te resultó más difícil, si la comparas con las clases en el aula de la escuela?

19. ¿Qué te gusta más de las nuevas modalidades de estar en clases?

20. ¿Qué extrañas de la escuela?

21. ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Incertidumbre
- ☐ Miedo
- ☐ Preocupación
- ☐ Angustia
- ☐ Ansiedad
- ☐ Tristeza
- ☐ Solidaridad
- ☐ Empatía
- Otro:

22. ¿Cuáles son los temores que experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia?
(Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Muerte
- ☐ Contagio
- ☐ Aislamiento
- ☐ Soledad
- Otro:

23. ¿Cómo imaginás el primer día de regreso a la escuela?

24. De continuar las clases a distancia, ¿qué elementos incorporarías?

Muchas gracias por tu predisposición y tiempo para responder estas preguntas.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Esta encuesta es anónima y es realizada en el marco del trabajo final de la carrera de Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes que me encuentro realizando. Dicha encuesta tiene por objetivo indagar sobre las experiencias de estudiantes de los 5º año, en el contexto de las prácticas educativas emergentes, con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ante la pandemia de COVID-19. Responder este cuestionario sólo te tomará 15 minutos de tu tiempo. Desde ya agradecemos tu predisposición y compromiso.

Nombre de la escuela.....

1.¿Tenés computadora en tu casa?

- ☐ Si
☐ No

2.¿Tenés celular propio?

- ☐ Si
☐ No

3.¿Tenés conexión a internet en tu casa?

- ☐ Si
☐ No

A. ETAPA DE VIRTUALIDAD FORZADA

4.¿Qué dispositivo/s electrónico/s utilizabas para aprender en la distancia?

- ☐ Computadora
☐ Celular
☐ Tablet

Otro:

4.1. Si utilizaste un celular para estudiar era con...

- ☐ Consumo de tarjeta
☐ Abono

5.¿Cómo fue la comunicación con las y los profesores durante esta etapa de virtualidad forzada?

- ☐ Mala
☐ Regular
☐ Buena
☐ Muy Buena

☐ Excelente

6.¿Desde la escuela se impulsaron formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza estudiante-profesor/a?

☐ Si

☐ No

☐ No sé

7.¿Cuáles?

☐ Classroom

☐ Página web escolar

☐ Meet

☐ Mail

☐ Whatsapp

Otros:

8.¿Cómo se comunicaban las y los profesores (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias)

☐ Meet

☐ Whatsapp

☐ Mail

☐ Teléfono

☐ Facebook

Otra:

9.¿Los canales y las formas de comunicación con las y los profesores eran los mismos en todos los espacios curriculares/ materias?

☐ Si

☐ No

10.¿Qué canales de comunicación utilizabas con más frecuencia?

☐ Meet

☐ Whatsapp

☐ Mail

☐ Teléfono

☐ Facebook

Otro:

11.¿Qué herramientas de comunicación te resultaban más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otro:

12.¿Por qué razón/es la/las herramienta/s indicada/s en la respuesta anterior te resultaban más positivas/útiles?

13.¿Con qué cantidad de profesores lograste comunicarte?

- ☐ Ninguna
- ☐ Algunos
- ☐ Mayoría
- ☐ Todos

14.¿Con qué frecuencia te comunicabas con las y los docentes?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuentemente

15.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la comunicación a distancia?

16.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje a distancia?

17.17.¿Estima de manera aproximada cuántas horas semanales le dedicabas a las tareas escolares?

- ☐ Menos de una hora
- ☐ Entre una y cinco horas
- ☐ Entre cinco y diez horas
- ☐ Más de diez horas

18.¿En qué momento del día realizabas las actividades escolares?

- ☐ Por la mañana
- ☐ Por la tarde
- ☐ Por la noche
- ☐ Pasada la medianoche

19.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy frecuentemente

20. ¿Recibiste ayuda o acompañamiento de algún adulto para realizar las actividades escolares? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Madre
- ☐ Padre
- ☐ Tía/o
- ☐ Abuela/o
- ☐ Hermana/o mayor
- ☐ No recibo ayuda

Otro:

B. ETAPA DE ALTERNANCIA - BURBUJAS

21. ¿Qué cantidad de docentes sostuvieron la comunicación virtual?

- ☐ Ninguna
- ☐ Algunos
- ☐ Mayoría
- ☐ Todos

22. ¿Qué canales de comunicación siguieron utilizando con los docentes?

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otro:

23. ¿Qué cambios se introdujeron con relación a la experiencia de virtualidad forzada?

24. ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la virtualidad forzada?

25. ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la presencialidad continuada?

26.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas?

27.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la presencialidad continuada?

28.¿Cuáles son los espacios curriculares o materias que consideras que más han utilizado las TIC para trabajar los contenidos propuestos por la o el docente? (Menciona por lo menos 3 materias)

29.¿Con qué frecuencia te pidieron tus profesores que utilices TIC para realizar los trabajos escolares más allá del uso de algún procesador de texto?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

C. ETAPA DE PRESENCIALIDAD PLENA

30.¿Cuántos espacios curriculares siguieron manteniendo el uso de TIC mientras hubo clases presenciales?

- ☐ Ninguno
- ☐ Algunos Pocos
- ☐ Mayoría
- ☐ Todos

31.En términos generales, ¿Cómo evaluarías el nivel de integración de las TIC en los diversos espacios curriculares?

- ☐ Escaso nivel de integración
- ☐ Parcialmente integradas
- ☐ Bien integradas
- ☐ Muy integradas

32.¿Tuviste la oportunidad de comunicarte en forma virtual con algún profesor para que aclare dudas o te brinde orientaciones sobre alguna actividad?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

33.¿Cuántas veces te comunicaste con un profesor en forma virtual para expresarle ideas o hacer consultas que no te atreviste a decir públicamente en clase?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

34.¿Qué te resulta más fácil, si comparas las clases a distancia con las clases del aula en la escuela?

35.¿Qué te resulta más difícil, si la comparas las clases a distancia con las clases en el aula de la escuela?

36.¿Quisieras agregar algo más?

Muchas gracias por tu predisposición y tiempo para responder estas preguntas.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Estimado colega:

En el marco del trabajo final de la carrera de Maestría en Educación de la Universidad Virtual de Quilmes que me encuentro realizando, he realizado una encuesta con el objetivo indagar sobre las experiencias de los estudiantes de 5º año, en el contexto de las prácticas educativas emergentes, con la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ante la pandemia de COVID-19. Producto de esas encuestas he seleccionado a docentes que los estudiantes identifican como aquellos que incorporan con mayor frecuencia las TIC para el desarrollo de sus propuestas pedagógicas. Los datos personales brindados nunca serán publicados. Responder este cuestionario sólo te tomará 15 minutos de tu tiempo. Desde ya te agradezco por tu predisposición y compromiso.

1. Presentación del encuestado

Escuela

Edad

Formación de grado

Antigüedad en la docencia

Nombre de la/s escuela/s donde se desempeña

Materia que dicta en 5º año

2. ¿Cuánto hace que utilizas TIC en tu vida cotidiana?

- ☐ Menos de dos años
- ☐ De dos a cinco años
- ☐ Más de cinco años

3. ¿Tenés conexión a internet en tu casa?

- ☐ No
- ☐ Si

A. ETAPA DE VIRTUALIDAD FORZADA

4. ¿Qué tipo de dispositivos utilizabas cotidianamente para conectarte a internet?

- ☐ Computadora de escritorio
- ☐ Notebook
- ☐ Netbook
- ☐ Tablet
- ☐ Celular

Otro:

5.¿Cómo fue la comunicación con las y los estudiantes durante esta etapa de virtualidad forzada?

- ☐ Mala
- ☐ Regular
- ☐ Buena
- ☐ Muy Buena
- ☐ Excelente

6.¿Desde la escuela se impulsaron formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza estudiante-profesor/a?

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ No sé

7.¿Cuáles fueron las formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza establecidas desde la escuela?

- ☐ Classroom
- ☐ Página Web Escolar
- ☐ Meet
- ☐ Mail
- ☐ Whatsapp

Otros:

8.¿Cómo se comunicaban las y los estudiantes (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otra:

9.¿Qué canales de comunicación utilizabas con más frecuencia?

das las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail

- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otra:

10.¿Qué herramientas de comunicación te resultaban más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias)

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otra:

11.¿Por qué razón/es la/las herramienta/s indicada/s en la respuesta anterior te resultaban más positivas/útiles?

12.¿Con qué frecuencia te comunicabas con las y los estudiantes?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

13.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la comunicación a distancia?

14.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en la enseñanza a distancia?

15.¿Estima de manera aproximada cuántas horas diarias le dedicabas a las actividades escolares?

- ☐ Menos de una hora
- ☐ Entre una y cinco horas
- ☐ Entre cinco y diez horas
- ☐ Más de diez horas

16.¿Estableciste comunicación virtual con compañeros docentes para coordinar o realizar alguna actividad académica conjunta?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

17.¿Con qué cantidad de profesores lograste comunicarte?

- ☐ Ninguno
- ☐ Algunos
- ☐ Mayoría
- ☐ Todos

B. ETAPA DE ALTERNANCIA - BURBUJAS

18.¿Sostuviste la comunicación virtual durante la etapa de alternancia?

- ☐ Si
- ☐ No

19.¿Qué canales de comunicación siguieron utilizando con los estudiantes?

- ☐ Meet
- ☐ Whatsapp
- ☐ Mail
- ☐ Teléfono
- ☐ Facebook

Otro:

20.¿Qué cambios se introdujeron con relación a la experiencia de virtualidad?

21.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en la enseñanza alternada por burbujas?

22.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la enseñanza alternada por burbujas?

C. ETAPA DE PRESENCIALIDAD PLENA

23.¿Utilizas la computadora o algún otro dispositivo cuando realizás las presentaciones en clases?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

24.¿Cuál es el principal uso que, en general, le da a las TIC en tus clases?

- ☐ Como vía de comunicación
- ☐ Para hacer trabajos grupales
- ☐ Como fuente de información
- ☐ Como herramienta para desarrollar algún contenido en las clases

Otro:

25.¿Cuántas veces, en promedio, utilizas las TIC para diseñar y desarrollar propuestas didácticas?

- ☐ Nunca
- ☐ Una vez al mes
- ☐ Dos o tres veces al mes
- ☐ Una vez por semana
- ☐ Dos o tres veces por semana
- ☐ Todos los días

26. En términos generales, ¿Cómo evaluarías el nivel de integración de las TIC en el/los espacio/s curricular/es en los que te desempeñas como docente?

- ☐ Escaso nivel de integración
- ☐ Parcialmente integradas
- ☐ Bien integradas
- ☐ Muy bien integradas

27. ¿Cómo valoras la incorporación de las TIC en tus prácticas pedagógicas?

- ☐ Negativamente
- ☐ Ni negativa ni positivamente, el uso de las TIC no representó ningún cambio
- ☐ Positivamente, enriqueció la propuesta en general.

28. ¿Con qué frecuencia le pides a tus estudiantes que utilicen TIC para realizar las actividades escolares (más allá del uso de algún procesador de texto)?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

29. ¿Utilizas algún espacio virtual para socializar o trabajar grupalmente con tus estudiantes, fuera de los límites del encuentro en el aula de clase?

- ☐ No
- ☐ Grupo de Whatsapp
- ☐ Grupo de Facebook
- ☐ Classroom

Otro:

30. ¿Estableciste comunicación virtual con tus estudiantes para realizar alguna actividad académica?

- ☐ Nunca

- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

31.¿Cuántas veces le propusiste trabajos en equipo (durante una clase) con el apoyo del uso de las TIC?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

32.¿Cuántas veces propusiste trabajos en equipo (fuera del horario clase) con el apoyo del uso de las TIC?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

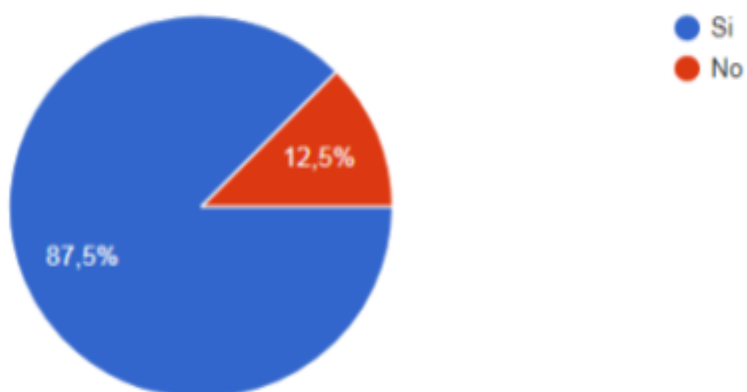
33.¿Cuántas veces te comunicaste con un estudiante en forma virtual para expresarle ideas, orientaciones o explicaciones respecto a alguna actividad o contenido propuesto?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Muy Frecuentemente

Muchas gracias por tu predisposición y tiempo para responder estas preguntas.

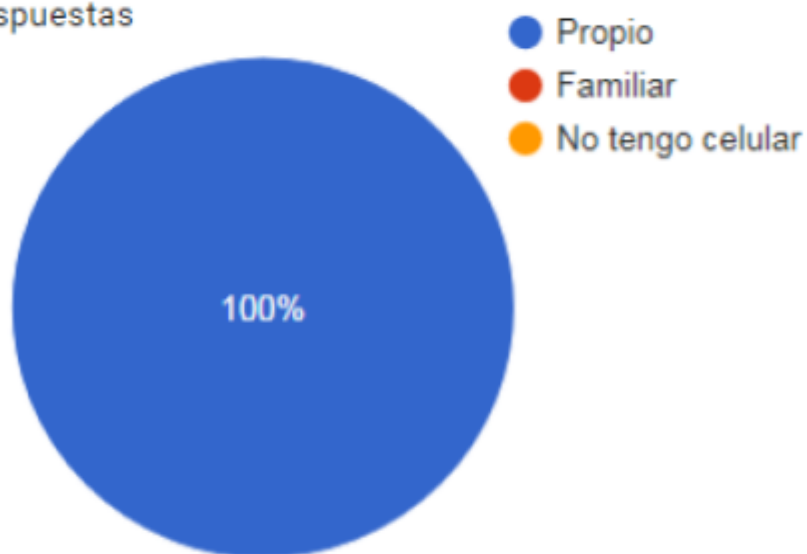
1. ¿Tenés computadora en tu casa?

8 respuestas



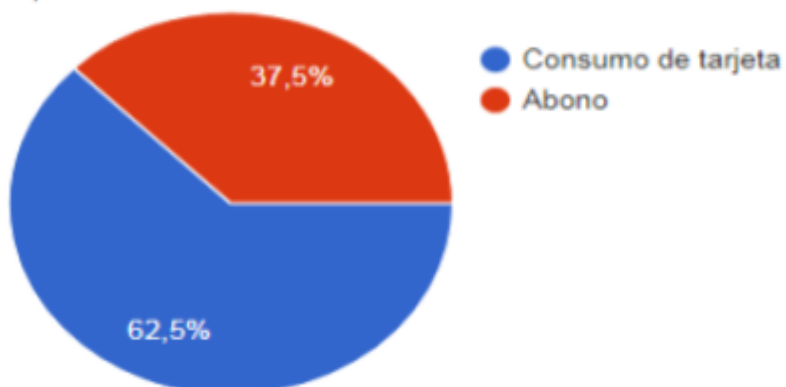
2. ¿Tenés celular?

8 respuestas



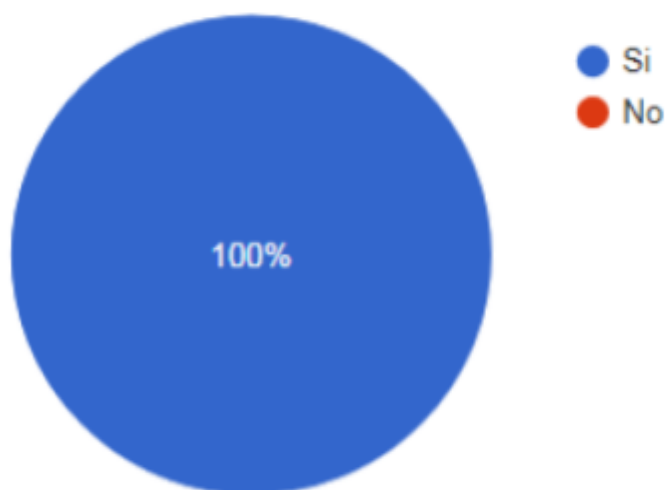
2.1. Si utilizas un celular para estudiar ...

8 respuestas



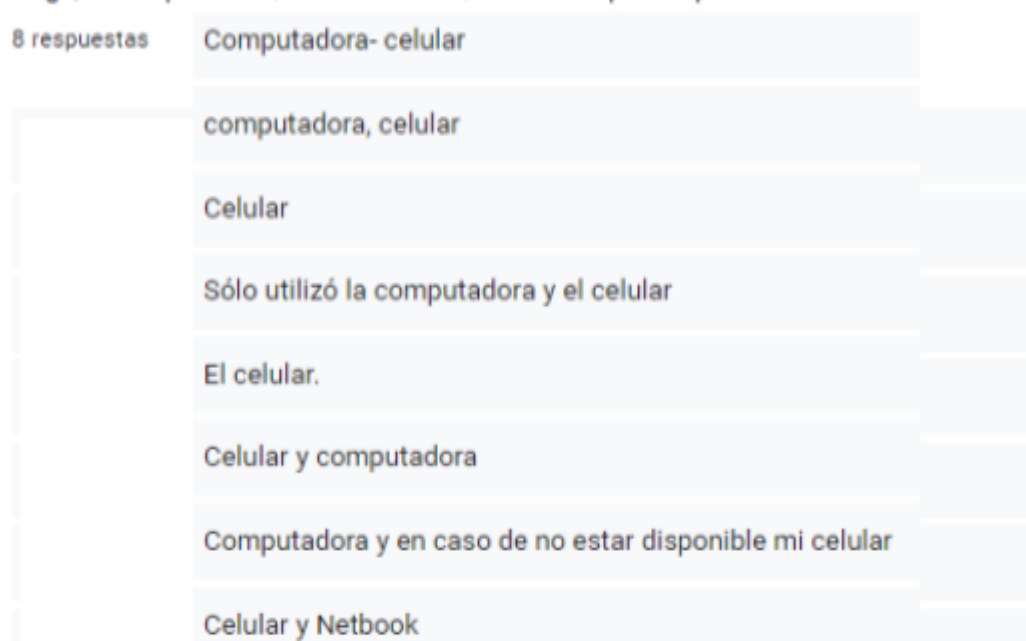
3. ¿Tenés conexión a internet en tu casa?

8 respuestas



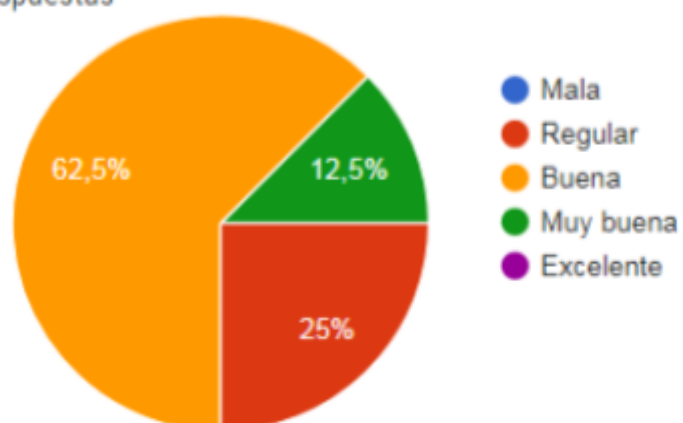
4. ¿Qué dispositivo/s electrónico/s utilizas para aprender en la distancia?

8 respuestas

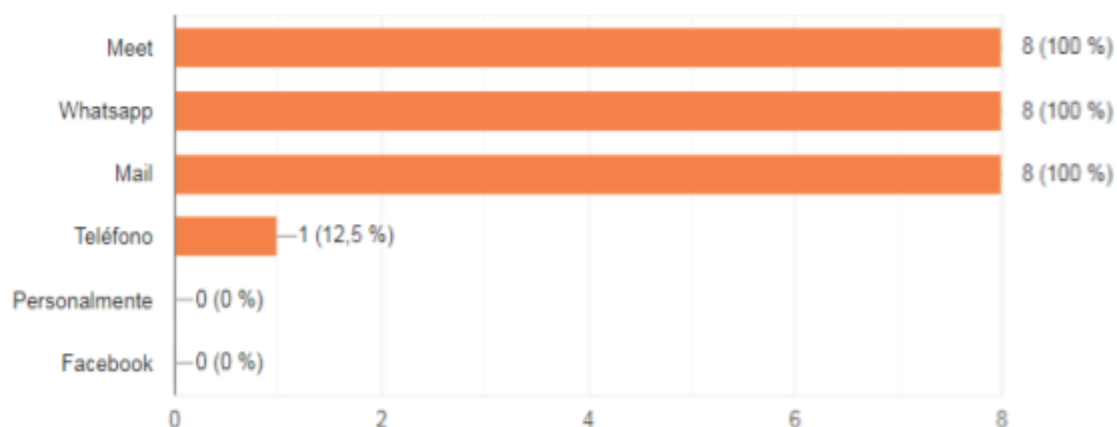


5. ¿Cómo fue la comunicación con los profesores?

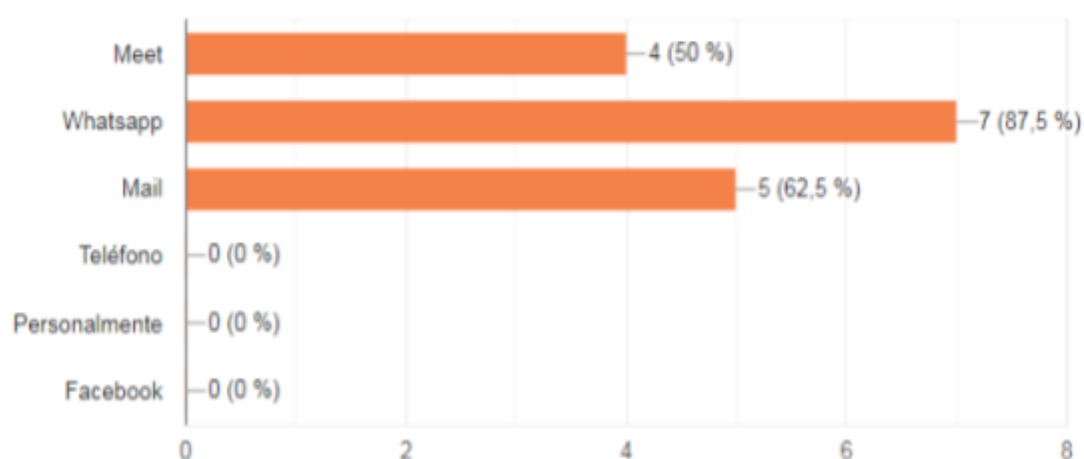
8 respuestas



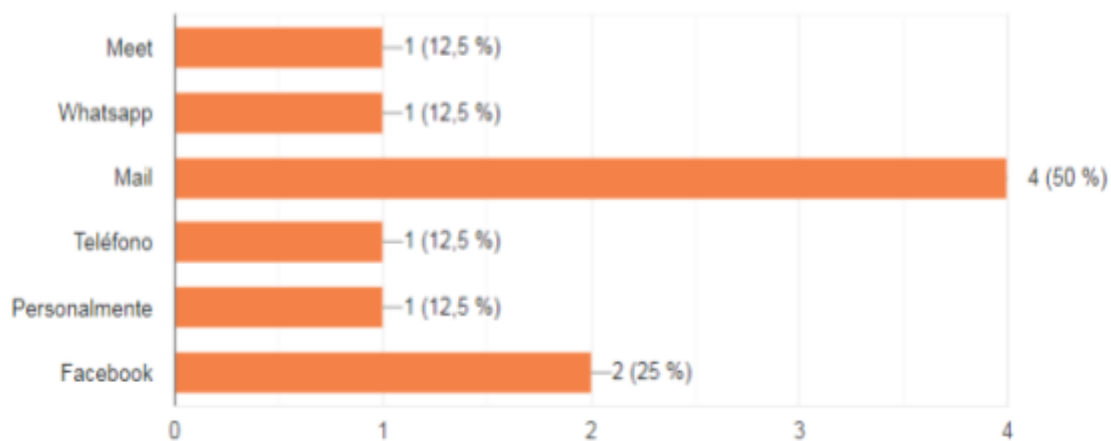
6. ¿Cómo se comunicaron los profesores (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas



7. ¿Que herramientas de comunicación te resultaron más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas



8. ¿Qué herramientas de comunicación te resultaron más negativas? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas

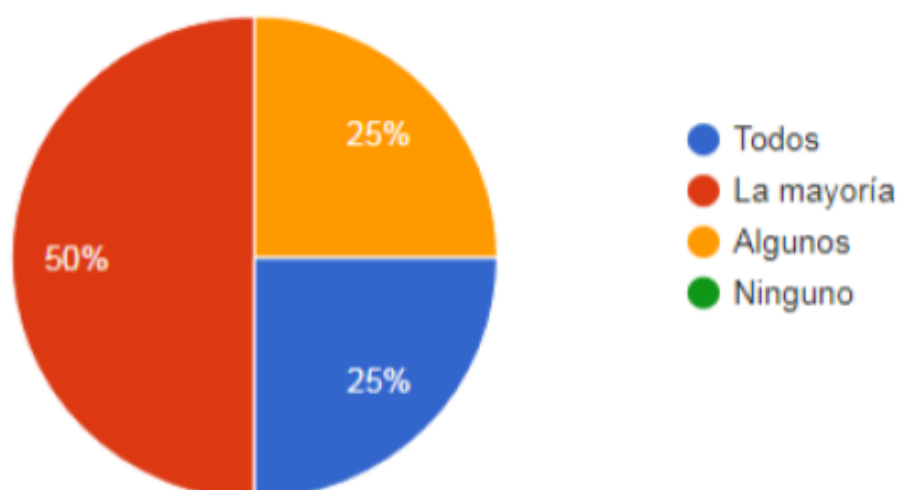


9. ¿Cómo fue el contacto con los docentes en diferentes momentos del año?



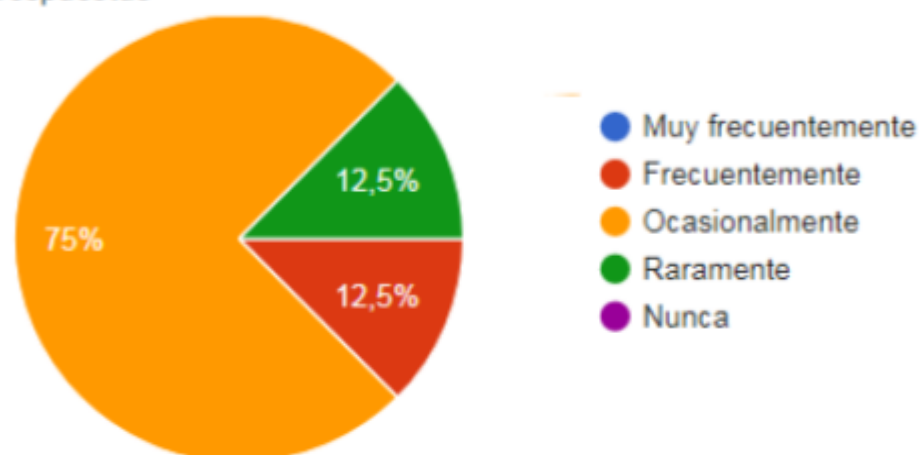
10. ¿Con qué cantidad de docentes lograste comunicarte?

8 respuestas



11. ¿Con qué frecuencia te comunicabas con los docentes?

8 respuestas



12. ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje a la distancia?
El mal funcionamiento del internet.
Falta de compañeros
siempre tuve que realizar mis actividades sola, y más allá de la comunicación con las profesoras no era lo mismo que las clases presenciales, siempre te quedaban dudas.
Al no tener tantas clases virtuales, más de una vez los propios alumnos hacíamos de alumnos y profesores
En un principio la mayoría de las profesoras enviaban trabajos y no explicaban de la forma que nosotros pedíamos (mediante reuniones virtuales) era muy complicado realizar los ejercicios y nos ayudamos entre compañeros y nuestros padres.
No entender las consignas y algunos ejercicios de matemática.
La principal dificultad surgió cuando las profes debían explicar ejercicios de realización práctica.
Mis dificultades fueron el no poder aprender las materias que son prácticas las cuales me costaron un poco aprender ejemplo matemática, contables, etc

13. ¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje a la distancia?
La comodidad de trabajar desde mi casa, y poder ayudar a mis compañeros más.
Independizarme y usar word
ninguno
El hecho de poder hacer las actividades cuando nosotros podíamos y nos resulte más cómodo
Para mí lo positivo de esto es que podía resolver los trabajos a mi tiempo y por un lado eso fue lo que me gustó.
Ninguno. Aunque por lo menos pudimos hacerlo virtualmente y no perdimos el año.
La flexibilidad horaria.
Los beneficios no fueron muchos, al no ir a la escuela realizabas quehaceres de la casa

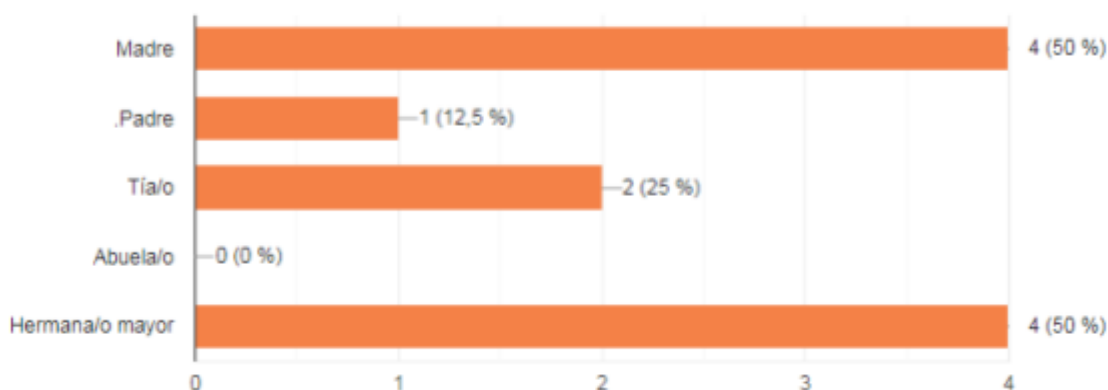
14. ¿Estima de manera aproximada cuántas horas semanales le dedicas a las actividades escolares? 8 respuestas



15. ¿En qué momento del día realizabas las actividades escolares? 8 respuestas



16. ¿Recibís ayuda o acompañamiento de algún adulto para realizar las actividades escolares? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas



17. ¿Qué te resultó más fácil, si la comparas con las clases en el aula de la escuela? 8 respuestas

Los horarios
nada
Me resulto fácil que los trabajos sean más cortos
Lo que me resultó más fácil en todo este período fue el poder enviar y realizar todos mis trabajos vía internet, ya que mi situación me lo permite y hay otros compañeros que no tienen esta posibilidad y tal vez tuvieron más dificultades.
Me resulta más fácil con un docente presente, en la escuela.
Me resulto mas fácil el no escribir
Me llevaba menos tiempo que la escuela ya que no teníamos clases.
La forma de hacer las tareas.

18. ¿Qué te resultó más difícil, si la comparas con las clases en el aula de la escuela?
Me resultó más difícil resolver algunas materias, como contabilidad ya que soy mala en los números, se me hace más fácil tener una maestra presente.
Que falta una buena explicación
aprender los temas de cada materia
No tener organización de tiempo y espacio, no ver a nadie.
La falta de comunicación con las profesoras, más allá de los mensajes y las reuniones virtuales. Se me presentaban dudas y si estaría en la escuela, la podría resolver en el momento pero no fue así este último año, tuve que esperar a las reuniones virtuales o enviar mensajes a un horario acorde con el escolar.
El aprendizaje, las explicaciones de las maestras.
La hora de las clases virtuales.
Me resulto difícil el aprender por el solo hecho que las clases presenciales son mejores

19. ¿Qué te gusta más de las nuevas modalidades de estar en clases? 8 respuestas

Que puedo hacer las tareas cuando yo quiera.

nada

Que puedo hacer las cosas acostado o en mi casa tranquilo sin ir a la escuela

Lo único que puedo rescatar es las reuniones virtuales con las profesoras y mis compañeros.

Poder hacer las actividades a cualquier hora del día, de estar sola y poder hacer las tareas con más tiempo.

Me gusta el estar limpio constantemente

.

La forma de entrega de los trabajos.

20. ¿Qué extrañas de la escuela? 8 respuestas

Mis compañeros

todo, ir a la escuela, estar con mis compañeros y amigos, tener las clases presenciales

Nada

Extraño todo, ver mi salón decorado con los carteles y los adornos de 5to año, ir al patio en los recreos y compartir charlas con mis compañeros, recorrer los pasillos cuando me aburría. Son muchas las cosas que viví estos 5 años en la escuela y me gustaría haber vivido este 2020.

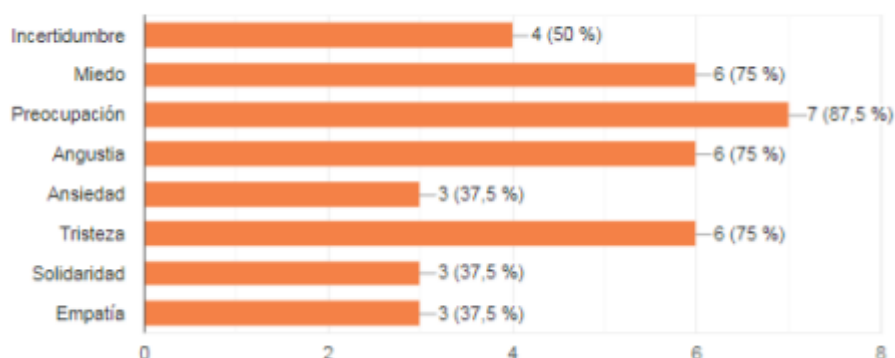
A mis compañeros.

Al ser mi último año extraño todo el no poder disfrutar de la leche con el bizcocho, o el timbre para salir al patio con mis compañeros, las risas, la música, la buena onda y energía que te transmite la escuela

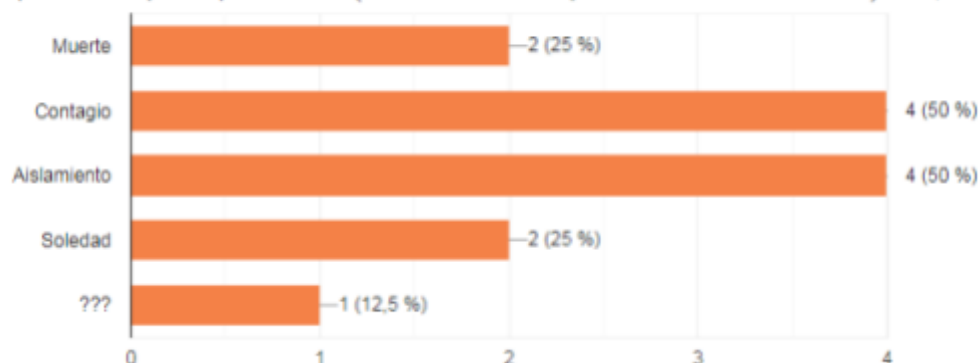
Estar con mis compañeros

Esas mañanas de frío/calor todos callados antes de entrar a las clases.

21. ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas



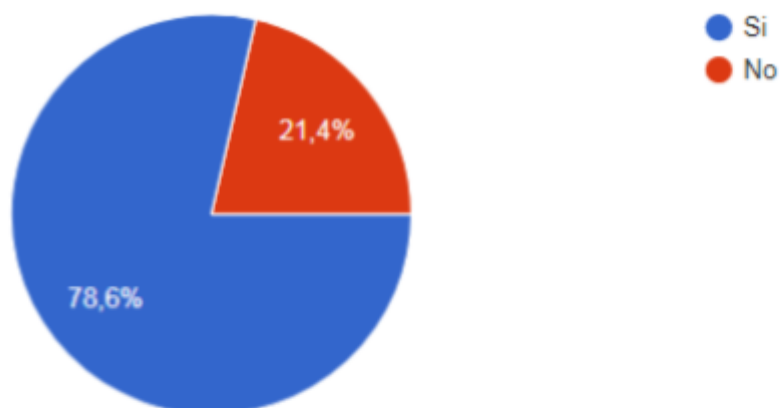
22. ¿Cuáles son los temores que experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia? (Marca todas las que consideres necesarias) 8 respuestas



23. ¿Cómo imaginás el primer día de regreso a la escuela?
Llego de alegría, ya que voy a poder ver a mis compañeros de vuelta.
lo vería igual que un primer día de cualquier año
ya no me imagino el regreso a clase, el tema me angustia mucho ya que era mi último año y me hubiera gustado tener escuela
Estoy en el último año así que no creo que vuelva, pero en caso de que fuera así, me encantaría que todo vuelva a la normalidad al menos un poco
Todavía no me imaginó mi vida en la facultad y menos en este momento que estamos viviendo como sociedad, pero estoy ansiosa por conocer este nuevo mundo para mí y poder adaptarme a todos los cambios con facilidad.
Lo imagino triste y aburrido.
Como si fuera un inicio a una nueva modalidad.
Me imagino algo muy triste al no poder saludar abrazar o recibir con un beso a nuestras profes

1. ¿Tenés computadora en tu casa?

14 respuestas



2. ¿Tenés celular?

14 respuestas

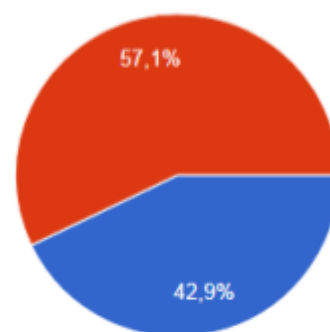
● Propio
● Familiar
● No tengo celular



2.1. Si utilizas un celular para estudiar ...

14 respuestas

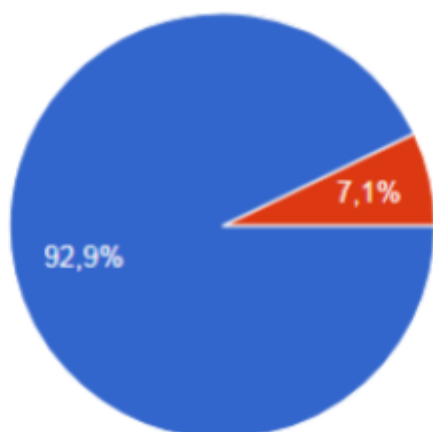
● Consumo de tarjeta
● Abono



3. ¿Tenés conexión a internet en tu casa?

14 respuestas

● Si
● No



4. ¿Qué dispositivo/s electrónico/s utilizas para aprender en la distancia?

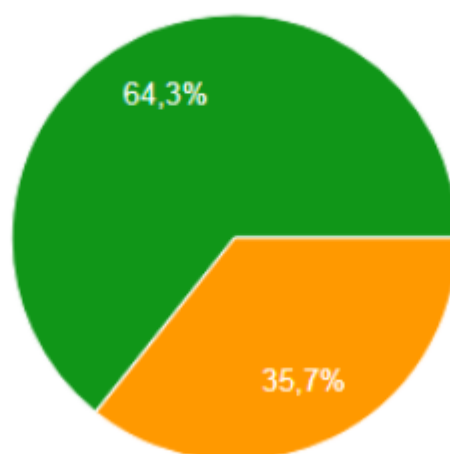
14 respuestas

Computadora y celular
Computadora y celular
Celular
Solo uso el celular
Computadora o teléfono
Celular
Computadora y celular.
Computadora o celular
Computadora
Computadora, celular
Celular, Computadora y tablet

5. ¿Cómo fue la comunicación con los profesores?

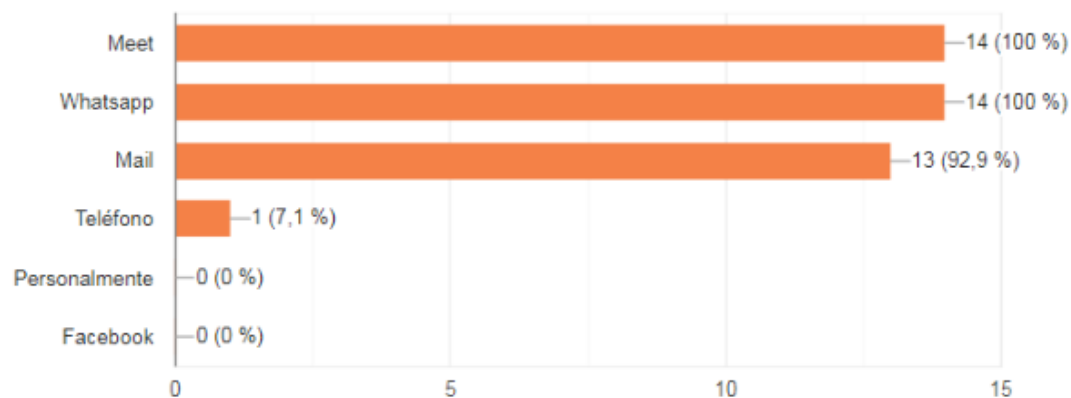
14 respuestas

- Mala
- Regular
- Buena
- Muy buena
- Excelente



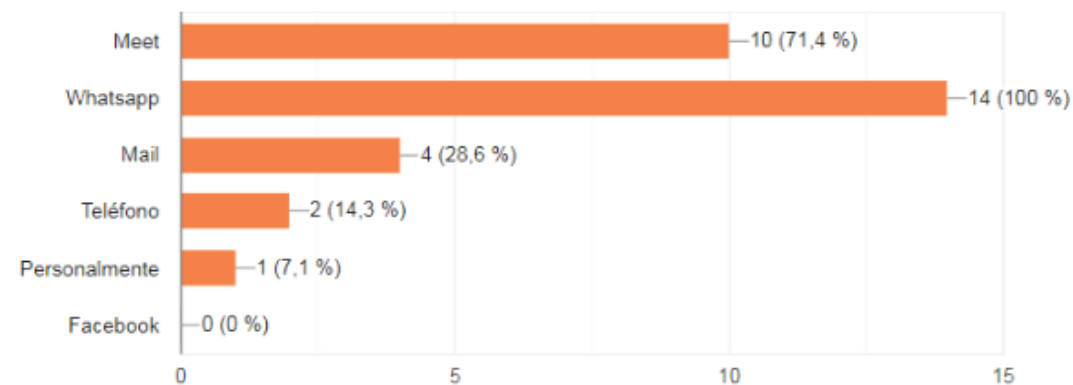
6. ¿Cómo se comunicaron los profesores (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



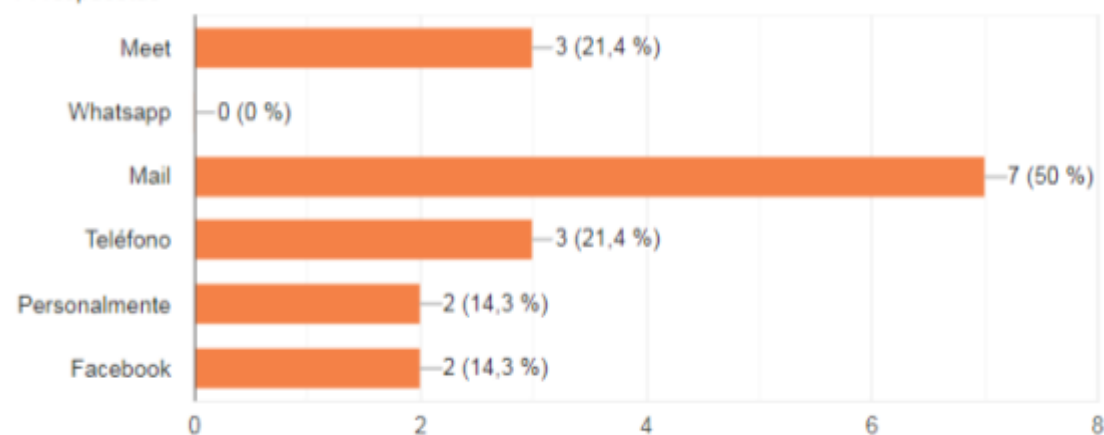
7. ¿Que herramientas de comunicación te resultaron más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



8. ¿Qué herramientas de comunicación te resultaron más negativas? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



9. ¿Cómo fue el contacto con los docentes en diferentes momentos del año?



10. ¿Con qué cantidad de docentes lograste comunicarte?

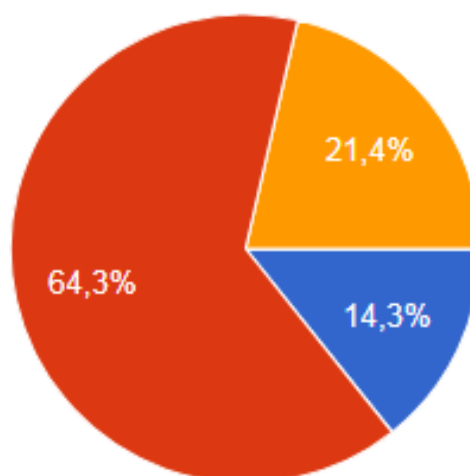
14 respuestas



11. ¿Con qué frecuencia te comunicabas con les docentes?

14 respuestas

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca



12. ¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje a la distancia?

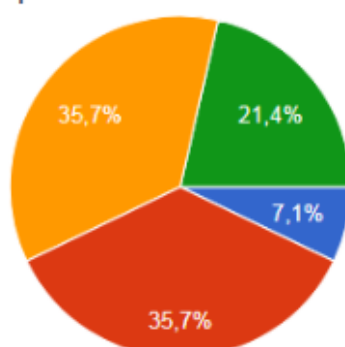
Falta de explicación
El entendimiento de ciertas consignas y temas. Al principio, no había horario escolar.
Por ahí entender algunas consignas
Dificultad para entender las actividades o temas
El organizar los tiempos tanto con tareas llamadas y tiempo libre , además de que por el medio virtual es mucho más fácil de generar distracciones
Lo que más se me dificultó fue la comunicación al momento de interactuar con algún profe ya que por medio de una pantalla es muy distinta, en algunos casos muy puntuales teníamos la dificultad de hablar con profesores y se complicaba a la hora de resolver actividades con temas nuevos.
No poder compartir actividades con mis compañeros
*Muchas horas en frente de computadoras y celulares provocando dolor de cabeza y demás.
*Genera cansancio y fatiga ya que todos los días se repite la misma rutina y se pierde la sociabilización.
*Muchos temas o actividades que generalmente se dan o realizan no se pudieron llevar a cabo.
*Tuve dificultad para aprender a manipular y trabajar con las herramientas que ofrece la tecnología ya que nunca lo había hecho.
*Los aparatos tecnológicos y los lugares apropiados para realizar videollamadas o trabajos no daban a basto, en familias grandes en donde todos estudian o trabajan a distancia se hace muy complicado.
Es muy gracioso, no solo no aprendí, si no, que olvidé lo que había aprendido
Muchas veces el internet andaba muy mal.
No aprendí de igual manera que en clases presenciales
Todas, no aprendí nada
Ninguno
Manejar el classroom y acomodarme con las materias, cuando tenés todo más o menos organizado, no hay problema en el aprendizaje, es cuestión de estudiar y aprender

13.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje a la distancia?
Aprender a trabajar sola
Acomodar mis horarios. Hacer otro tipo de actividades.
La comodidad
Utilizar los medios tecnológicos
La verdad que ninguno porque es muy difícil aprender algo de manera virtual sin importar la predisposición de l@s docentes
Sinceramente no le encontré ningún beneficio, si puedo decir que gracias a la nueva modalidad pude entrar un poco más en el "mundo de la tecnología" que me va a servir para futuras situaciones.
Aprender a usar herramientas tecnológicas que no conocía
*No tener que cumplir con un horario específico. *No tener que utilizar el uniforme. *Implica mucha más autonomía y responsabilidad que el aprendizaje presencial ya que uno tiene que organizar sus horarios para llegar a cumplir con todo, revisar frecuentemente el mail para saber si hay trabajos por hacer, etc. *Poder utilizar y conocer un montón de herramientas tecnológicas que en la presencialidad nunca habríamos aprendido a utilizar.
A manejar mejor el Word y Power Point
Ninguno.
Fue más cómodo ya que lo hacía desde mi casa
Ninguno
Que no es necesario imprimir los apuntes, y de paso ayuda a cuidar el planeta por el bajo consumo de papel
Ahorras mucho tiempo, puedes escuchar/entender a las profesoras muy bien (si tienen un internet que ande fluido) y poder realizar las actividades cuando yo quiera hacerlas

14. ¿Estima de manera aproximada cuántas horas semanales le dedicas a las actividades escolares?

14 respuestas

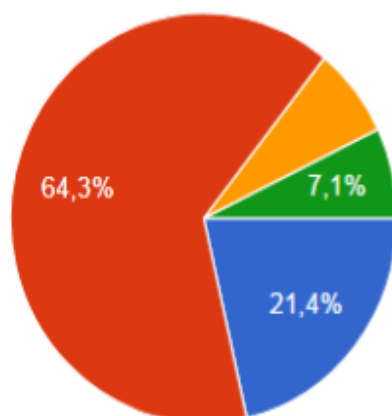
- Menos de una hora
- Entre una y cinco horas
- Entre cinco y diez horas
- Más de diez horas



15. ¿En qué momento del día realizabas las actividades escolares?

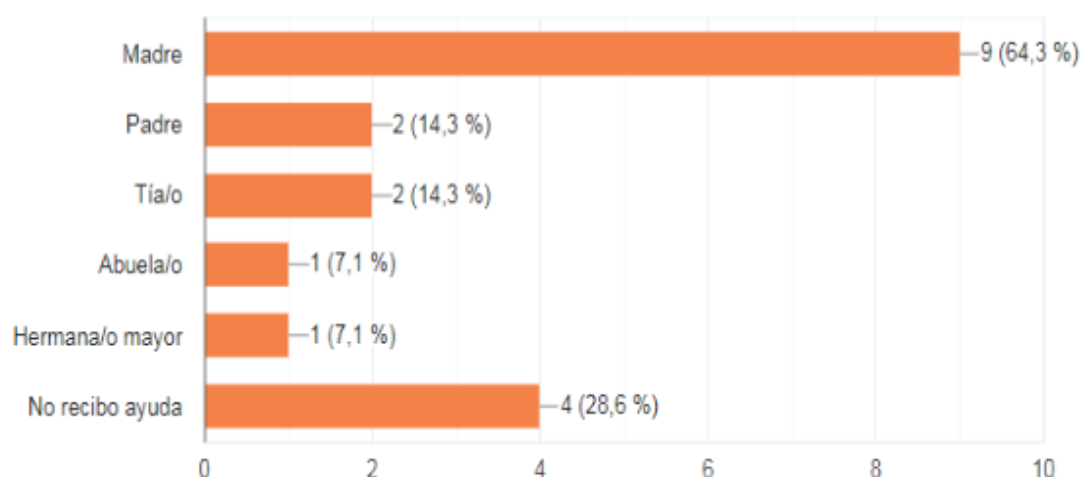
14 respuestas

- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche
- Pasada la medianoche



16. ¿Recibís ayuda o acompañamiento de algún adulto para realizar las actividades escolares? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



17. ¿Qué te resultó más fácil, si comparas las clases a distancia con las clases del aula en la escuela?

Las clases a distancia

Hacer proyectos interdisciplinarios.

Encontrar informacion

Hacer los trabajos

Las clases a distancia me resultaron mas facil ya que solo teniamos que resolver actividades que nos mandaban

Me resultó más fácil en cuanto a la organización para hacer trabajos, los profes daban una fecha para entregar y yo tenía todo el día libre para poder hacerlo ya que no había otra cosa para hacer.
Poder organizar mi tiempo para realizar las actividades
Las clases en el aula porque compartir momentos con los demás lo hace mucho más llevadero que hacerlo solo en casa, además de que en la escuela el contacto e intercambio con los docentes es mucho más efectivo y cálido. También el conocimiento se absorbe mucho mejor.
La comunicación
Menos contenido
El cursado en general
Machetearme
Trabajar con la modalidad de trabajos prácticos
Te podes concentrar muy bien en lo que tenés que hacer, no hay ruido, ni personas que molesten.

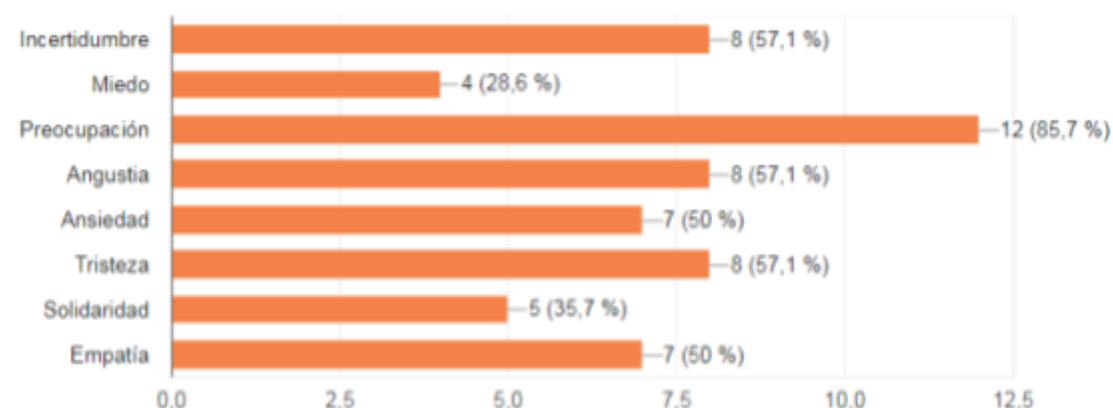
18. ¿Qué te resultó más difícil, si la comparas con las clases en el aula de la escuela?
Comunicarme con las profesoras
Entender temas de matemática.
La entrega de trabajos
Entender los temas
Lo mas difícil fue ponerme a hacer las actividades
Me resultó muy difícil meterme en el mundo de la tecnología, aplicar nuevas formas de trabajo, manejar programas, etc.
Comprender algunos conceptos estando sola
Las clases a distancia me resultaron más difíciles porque se hacía pesado, solitario, agobiante. Al principio me costó muchísimo adaptarme, aprender a usar las herramientas, además el contacto con los docentes era muy poco, no había videollamadas, ni clases con explicaciones y todo contribuía a hacerlo más pesado y por consiguiente difícil. Después a medida que nos fuimos adaptando se hizo más fácil.
El entender
Nada
Aprender ciertos temas. Me parece más fácil entenderlos presencialmente
Hacer todos los trabajos prácticos
No compartir momentos
La dificultad de poder conectarme a cierto horario en las videollamadas, no poder resolver algún ejercicio por el tema de que sentía que las profesoras no estén presentes (por el hecho de no tenerlas cara a cara, lo cuál me facilitaba muchas cosas en las clases presenciales)

19. ¿Qué te gusta más de las nuevas modalidades de estar en clases?
La tranquilidad de estar en mí casa y poder hacer las cosas a mí tiempo
La adaptación de horarios de acuerdo al ritmo de vida.
El estar en mi casa
Nada
Que tenes mas tiempo libre
Poder interactuar con los profes que fueron nuestro sostén durante todo el año y todos los años.
Presencialmente, pasar tiempo con los compañeros
Que muchas clases pueden ser vistas varias veces cosa que en la precencialidad no.
Que no tengo que salir de mi casa
Menos personas cursando
La independencia en cuanto a los trabajos
Nada
Trabajar con trabajos prácticos
Podes hacer las actividades a la hora que más me guste, no perder tiempo yendo y viniendo de la escuela y que puedo cuidar a mí familia por el covid-19

20. ¿Qué extrañas de la escuela?
Pasar tiempo con mis compañeros
A mis amigxs, compañerxs y el contacto con los profesores.
El contacto social con mis compañeros y profesores
Estar con mis compañeros y profesores, ir a la escuela y los recreos
Compartir los recreos y las clases con mis compañeros
Extraño estar con mis amigos y profesores, el compartir momentos juntos
El vínculo entre compañeros y profesores
Absolutamente todo, a mis compañeros,a mis docentes, porteras, directivos, etc. El olor a tinta de la pizarra, los recreos, las pruebas, los campamentos y viajes, las jornadas especiales, etc.
Nada
Los recreos, estar con mis compañeros en el aula.
El ámbito dentro de la escuela y las risas con mis compañeros
A veces
Vivir momentos
Estar con las profesoras, reír con mis compañeros y disfrutar del aprendizaje con ellos

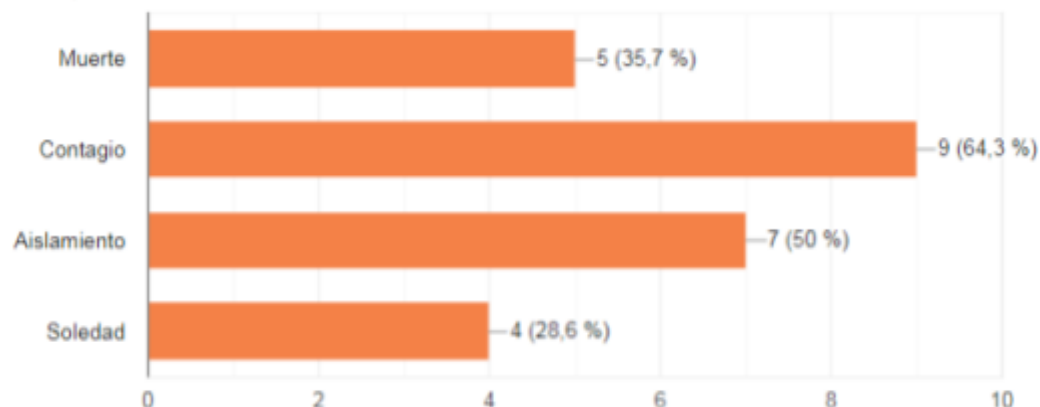
21. ¿Qué sentimientos y emociones experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



22. ¿Cuáles son los temores que experimentaste debido al confinamiento provocado por la pandemia? (Marca todas las que consideres necesarias)

14 respuestas



Muchas gracias por tu predisposición y tiempo para responder estas preguntas.

8 respuestas

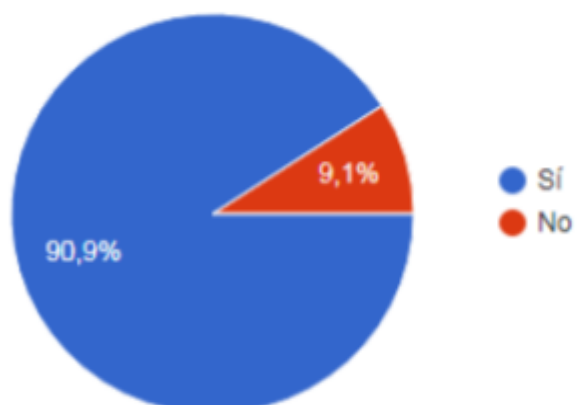


23. ¿Cómo imaginás el primer día de regreso a la escuela?
raro pero feliz
Raro, pero lindo. Una oportunidad de pasar más tiempo con compañerxs.
Con normas para cuidarnos
Un hermoso reencuentro
Con todo lo que estamos viviendo actualmente me lo imagino como un día normal de clases pero extraño por los protocolos
La verdad creo que lo único que imagino en este momento es estar todos con barbijos
Con distanciamiento social y barbijo
Lo imagino muy distinto de como era antes , creo que va a ser una nueva realidad con la que vamos a tener que aprender a convivir. También creo que se va a valorar más cada día en la escuela, cada recreo, cada experiencia compartida.
Rindiendo nuevamente
Todos con tapa bocas, distanciamiento social, alcohol en gel 🧐🧐
Me lo imagino divertido y que la vamos a pasar bien
Sólo espero no tener que volver a usar barbijo
Raro
Con muchos protocolos y pocos estudiantes.

24. De continuar las clases a distancia, ¿qué elementos incorporarías?
nada
Incorporaría espacios de lecturas (tipo tertulias) y juegos.
Creo que como esta, esta bastante bien
Seguiría igual
Internet
Nada, creo que desde la escuela aplicaron todas las herramientas posibles para que cada uno de nosotros pueda transitar el año de la mejor manera alcanzando cada objetivo.
Videollamadas más frecuentes
Una notebook para uso personal y una silla ergonómica.
Que fueran presenciales
Ninguno
Que los maestros se acomoden para no tener que entregar más de un trabajo práctico por día
Al menos una vez a la semana un encuentro presencial
Incorporaría un cámara para poder establecer un vínculo con las profesoras.

Anexo 8: Gráficos y Resultados Encuestas Estudiantes Año 2021

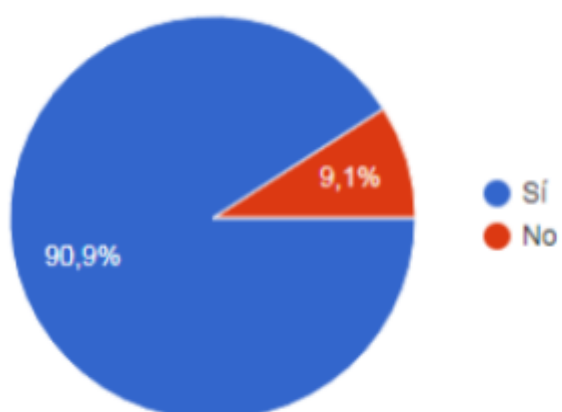
1.¿Tenés computadora en tu casa? 11 respuestas



2.¿Tenés celular propio? 11 respuestas

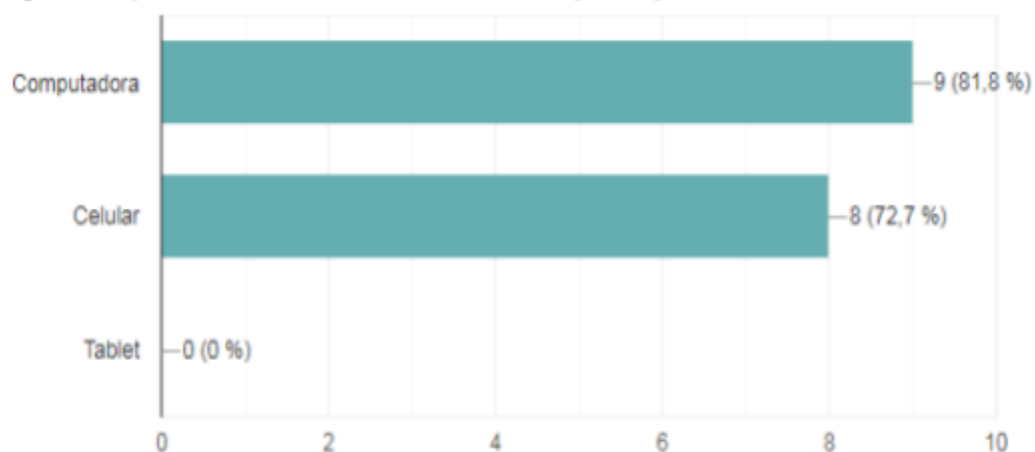


3.¿Tenés conexión a internet en tu casa? 11 respuestas

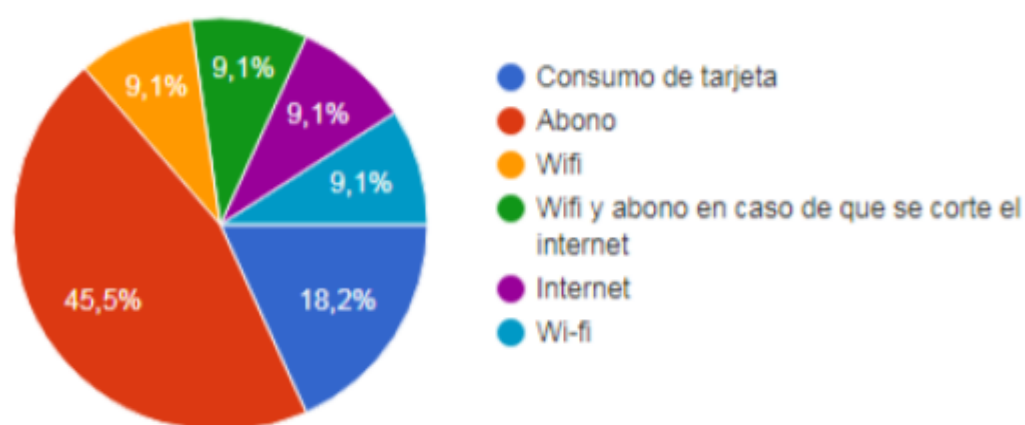


A. ETAPA DE VIRTUALIDAD FORZADA

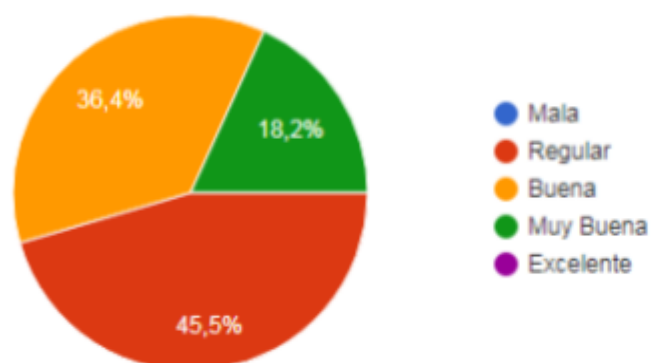
4.¿Qué dispositivo/s electrónico/s utilizabas para aprender en la distancia? 11 respuestas



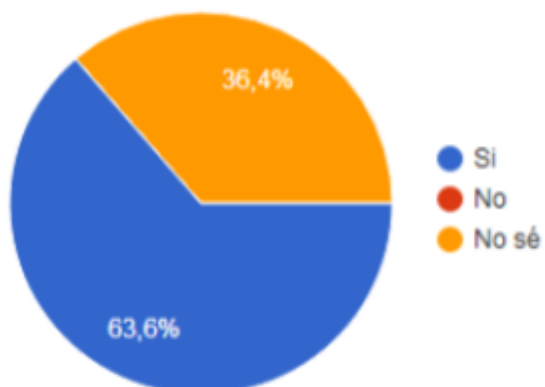
4.1. Si utilizaste un celular para estudiar era con... 11 respuestas



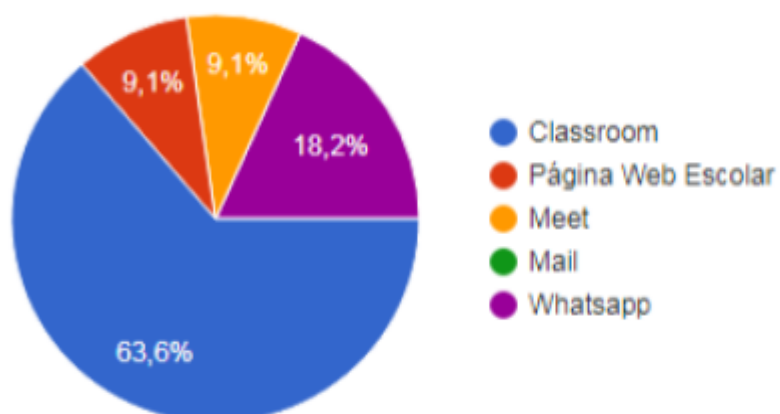
5.¿Cómo fue la comunicación con las y los profesores durante esta etapa de virtualidad forzada? 11 respuestas



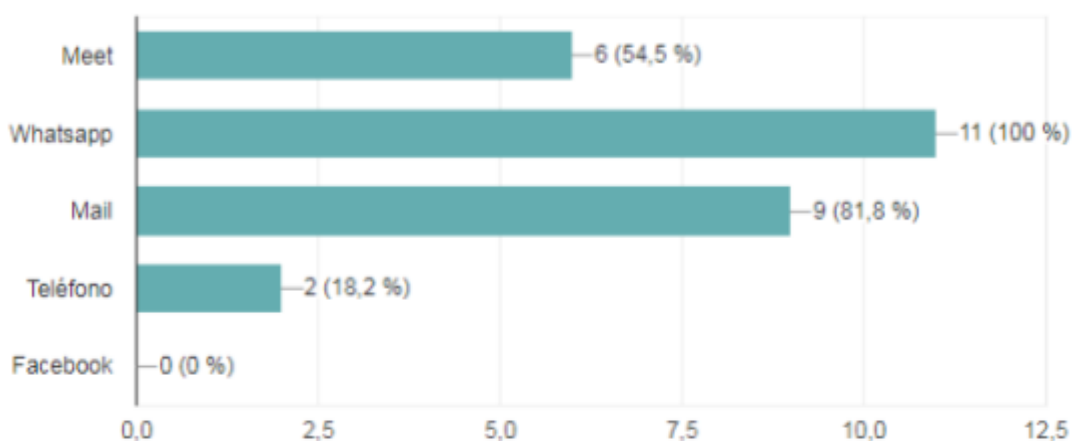
6.¿Desde la escuela se impulsaron formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza estudiante-profesor/a? 11 respuestas



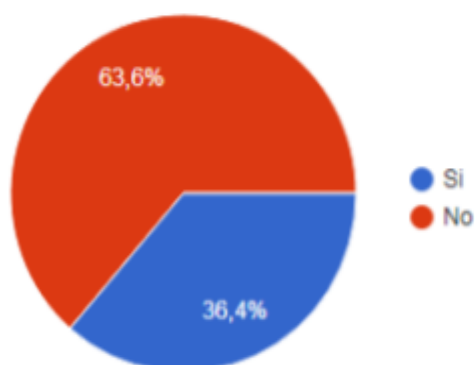
7.¿Cuáles? 11 respuestas



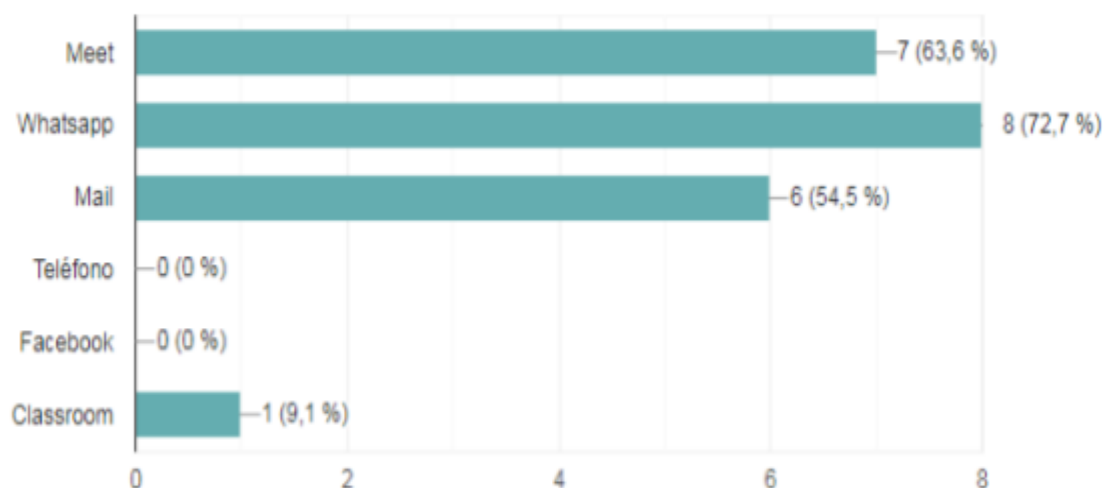
8.¿Cómo se comunicaban las y los profesores (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias) 11 respuestas



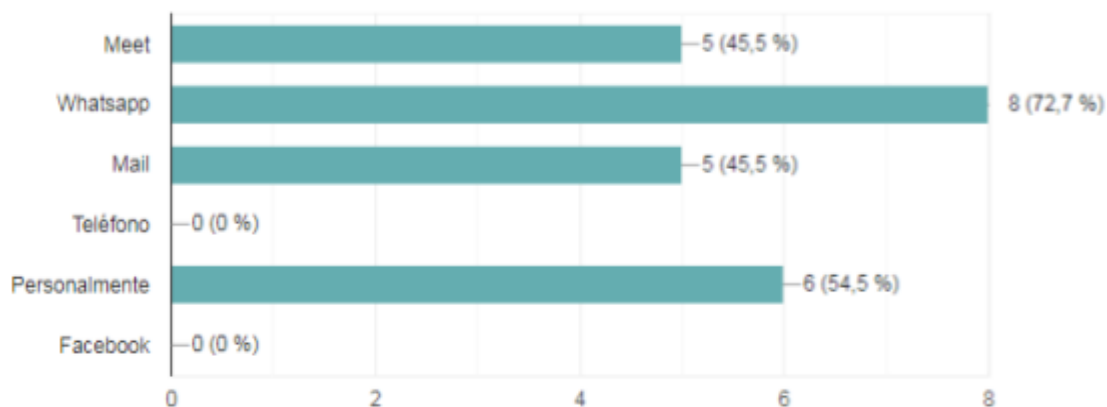
9.¿Los canales y las formas de comunicación con las y los profesores eran los mismos en todos los espacios curriculares/ materias? 11 respuestas



10.¿Qué canales de comunicación utilizabas con más frecuencia? 11 respuestas

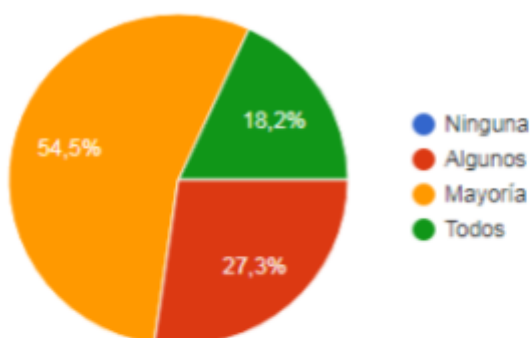


11.¿Qué herramientas de comunicación te resultaban más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias) 11 respuestas

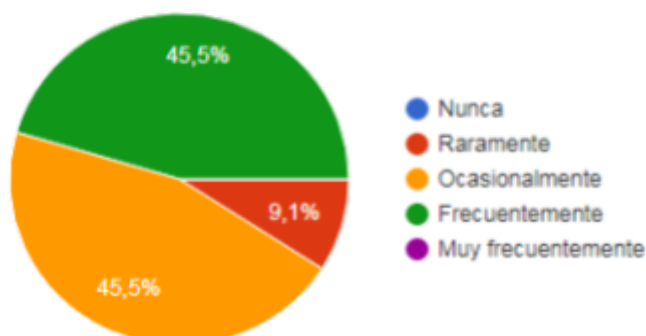


12.¿Por qué razón/es la/las herramienta/s indicada/s en la respuesta anterior te resultaban más positivas/útiles?
porque las otras herramientas no las uso con frecuencia, WhatsApp si
el whatsapp es más rápido y fácil de usar, aparte de que es el más usado por todos; y personalmente para mi es la mejor manera ya que es a lo que estamos acostumbrados y puede ser más fácil la explicacion
Porque mantenía una conexión más interactiva y me ayuda a acomodarme mejor
Porque eran las que yo utilizaba mas a menudo.
Porq ers mas facil la comunicacion si no teniamos datos
Para tener mejor comunicación con las profesoras
Personalmente va a ser la herramienta por excelencia siempre, es la forma más eficaz, y meet sería la más positiva o útil dentro de lo virtual porque se asemeja a la presencialidad.

13.¿Con qué cantidad de profesores lograste comunicarte? 11 respuestas



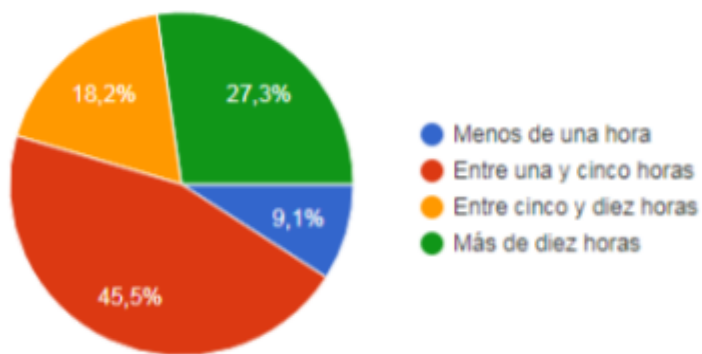
14.¿Con qué frecuencia te comunicabas con las y los docentes? 11 respuestas



15.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la comunicación a distancia?
la mala conexión
La poca comunicación
muchas veces el tiempo de entrega, la conexión a internet o el mal entendimiento entre ambas partes
Mas que nada la dificultad de comunicación con profesores que elijan como medio principal el classroom
dificultad en entendimiento de algunas materias (mayormente practicas como matematicas) y los constantes cortes de internet.
No poder relacionarnos
La forma de aprendizaje
No tuve facilidad para resolver dudas que me surgían en ciertos momentos, muchas veces daban cosas por sabidas y no era así.
Al no ser personalmente muchas veces me quedaban cosas sin entender
Medios/asuntos un poco complicado sin la orientación de los docentes
Interferencias, malentendidos, problemas ajenos ocurrentes (Corte de conexión)

16.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje a distancia?
no perdemos el tiempo, ya que trabajamos mucho más haciendo trabajos prácticos y demás.
El uso más frecuente de la tecnología
poder organizarse cada uno a su manera y el incremento de algunas aplicaciones como Prezi, Powerpoint, word o excel
Aprender a trabajar bajo presión
fue algo nuevo y practico, ya que todas las actividades estaban fijadas en una nueva aplicacion que era classroom, la cual con el tiempo me termine familiarizado.
Ninguno
El poder trabajar más tranquilos
La comodidad de estar en tu casa y manejar tus tiempos y responsabilidades.
Tenía más tiempo para realizar los trabajos
El tiempo, así se podía sacar más las dudas
Utilizar otras herramientas, valorar la comunicación y la presencialidad, voluntad para seguir estudiando.

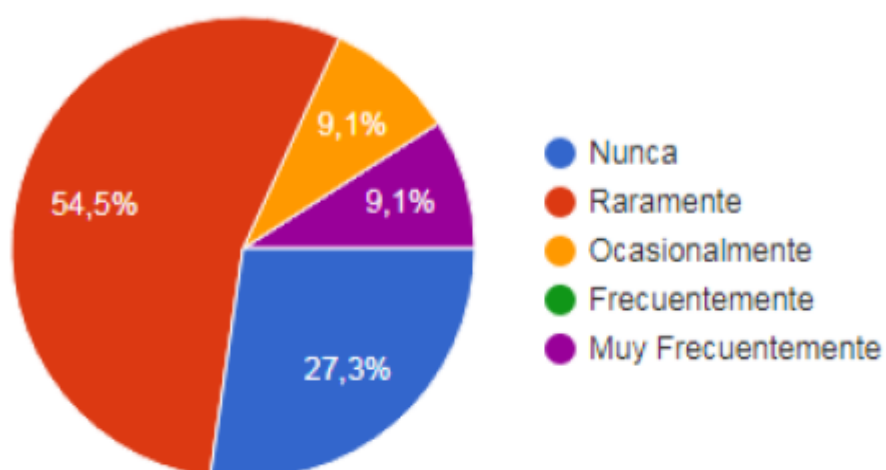
17.¿Estima de manera aproximada cuántas horas semanales le dedicabas a las tareas escolares? 11 respuestas



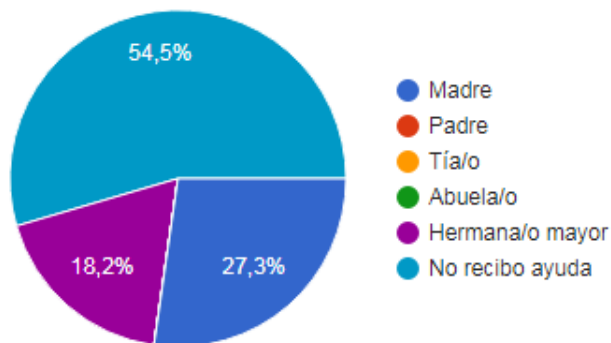
18.¿En qué momento del día realizabas las actividades escolares? 11 respuestas



11 respuestas



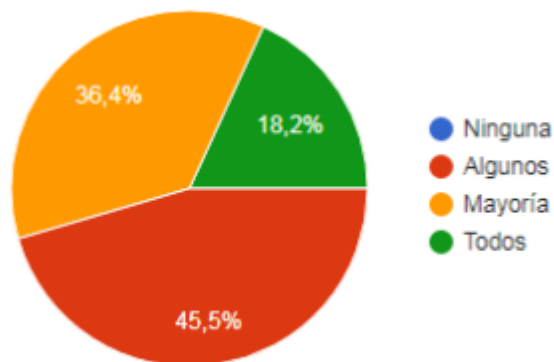
20.¿Recibiste ayuda o acompañamiento de algún adulto para realizar las actividades escolares? (Marca todas las que consideres necesarias) 11 respuestas



B. ETAPA DE ALTERNANCIA-BURBUJAS

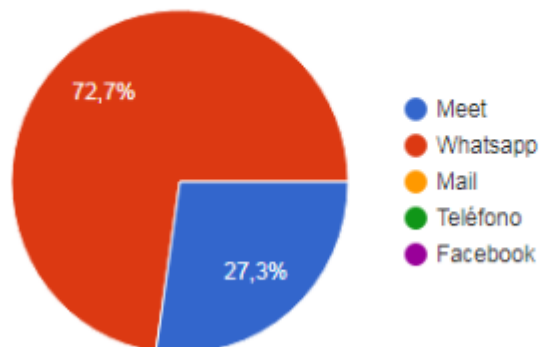
21.¿Qué cantidad de docentes sostuvieron la comunicación virtual?

11 respuestas



22.¿Qué canales de comunicación siguieron utilizando con los docentes?

11 respuestas



23.¿Qué cambios se introdujeron con relación a la experiencia de virtualidad forzada?
mayor organización y uso de apps nuevas
La organización
una mayor organización, los trabajos prácticos y el uso de nuevas aplicaciones
Menos pruebas y más trabajos prácticos
entre los cambios más grandes fueron los horarios y la forma de aprender.
Los grupos de whatsapp de cada materia
Los horarios y la rutina
Pudimos ir a la escuela, con parte del año, pudimos resolver dudas más fácilmente. Era complicado la falta de costumbre de horarios ya que una semana no íbamos a la escuela.
Que pude encontrarme otra vez con todos mis compañeros y compartir un montón de cosas
Cambios de humor
Uso de programas desconocidos Otro manejo de tiempos Nueva relación con maestras

24.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la virtualidad forzada?
el no poder compartir con todos mis compañeros
El desnivel de enseñanza de las burbujas
desnivel entre burbujas y tener clases una semana si otra no
Sentía que nunca desconectaba del ámbito escolar
cuando una profesora explicaba en presencial, se me hacia mas facil entenderle que en virtual, lo cual hizo que sea mas dificil las realizacion de las actividades.
No continuar con la rutina semana tras semana
Era más fácil prestar atención virtual que presencial
Falta de costumbre en horarios, además de que por lo menos en mi caso, la semana que no iba a la escuela creía que estaba de vacaciones.
Me resultaba más cómodo todo virtual, a tener que ir una semana si y otra no
Dificultad de comunicación
Intercambio entre profesores Desarrollo de contenidos Métodos evaluativos Adaptación a los contenidos

25.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la presencialidad continuada?
el no poder compartir con todos mis compañeros y tener clases cada una semana. volver a adaptarse.
Volver a adaptarse a la rutina que habíamos perdido
volver adaptarse a la rutina que teníamos y adaptarse a tener una semana si otra no
Se cortaba mucho el hilo de la clase
la dificultad mas alta fue tener que respetar las condiciones, y recibir mas trabajos que en virtualidad.
La realizacion de tarea e informaciones de un dia para el otro
No le vi dificultades
Mismas anteriores.
No podía compartir con todos mis compañeros las clases
Dificultad de aprendizaje
También, el desarrollo de contenidos Incentivo por la asistencia clases Poca flexibilidad en la toma de decisiones

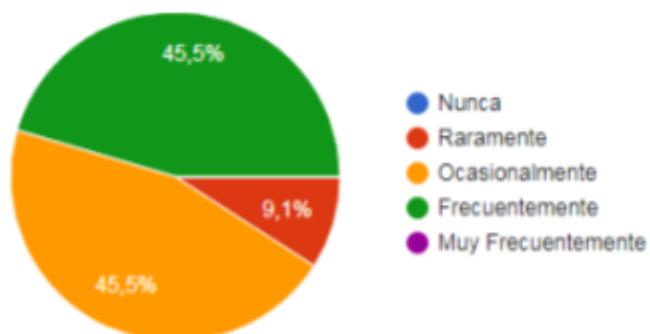
26.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas?
poder dar clases ya que eramos pocos alumnos.
Los beneficios fueron que eran mucho más llevaderas las clases y más educativas
menos cantidad de alumnos y poder dar mejor las clases
Podía dormir la siesta las semanas que no tenía clases
al ser menos alumnos, teníamos la posibilidad de entender un poco mejor a los profesores.
Mas tranquilidad para entender los temas
Era lindo y feo porque muchos nos perdimos y íbamos más atrasados
Clases más calmadas y con mejor aprendizaje por la disminución de alumnos.
Que al ser menos alumnos, la profesora podía desarrollar mejor la clase
Beneficios del silencio
Muy pocos, pero se desarrollaban mejor los términos, aunque le faltaba tiempo

27.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en el aprendizaje alternado por burbujas con relación a la presencialidad continuada?
tener tiempo libre para realizar todas las tareas.
Al ser menos en el salón las clases era más fluidas
menos cantidad de alumnos y poder dar mejor las clases
Pudimos volver a seguir el hilo d las clases
el mas grande beneficio, es que podiamos prestar mayor atencion a la profesora debido a que el grupo fue dividido en dos partes y el profesor podia explicar con mayor facilidad.
Seguir con los grupos desde comienzo de año
Mayor concentración y tranquilidad
Ninguno.
Por burbujas éramos menos entonces nos podíamos concentrar mejor en las clases
Beneficios del contacto humano
En este caso cambió todo para bien, hasta encuentro ganas de asistir a clases

28.¿Cuáles son los espacios curriculares o materias que consideras que más han utilizado las TIC para trabajar los contenidos propuestos por la o el docente? (Menciona por lo menos 3 materias)
Geografía, derecho, química
Sic Historia Química
Química, SIC, Geografía, Derecho y Ciudadania
Ocl, Adm, Filosofía, Derecho
Quimica, Sic, Economía, Matematicas, Lengua y Historia.
Whatsapp, Email, Classroom
Edi historia ingles
Orientación laboral, Economía, SIC
Filosofía, lengua y Ccyp
Lengua ,matemáticas e geografía
En general todas, pero recuerdo: SIC En su momento química: Filosofía

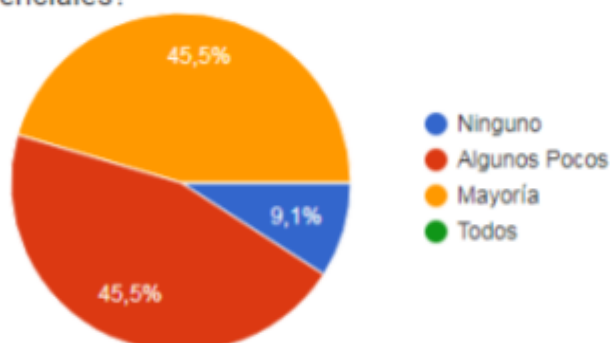
29.¿Con qué frecuencia te pidieron tus profesores que utilices TIC para realizar los trabajos escolares más allá del uso de algún procesador de texto?

11 respuestas



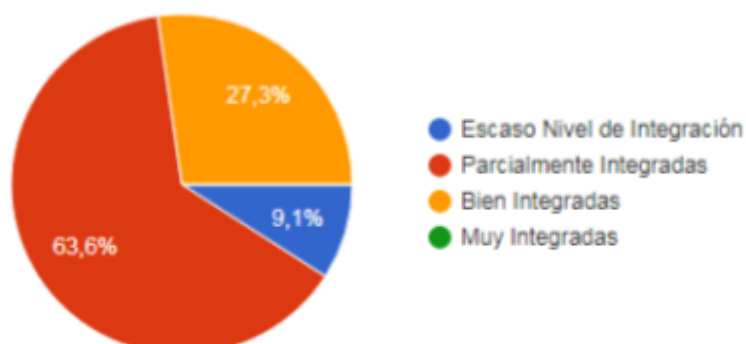
30.¿Cuántos espacios curriculares siguieron manteniendo el uso de TIC mientras hubo clases presenciales?

11 respuestas



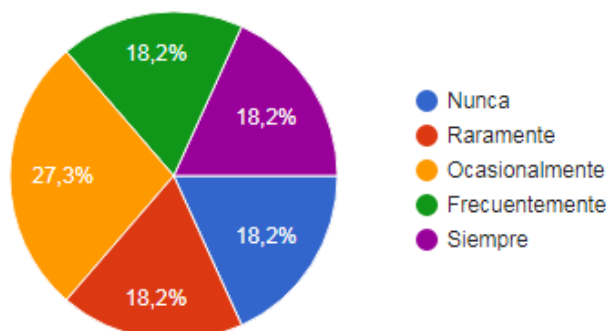
31.En términos generales, ¿Cómo evaluarías el nivel de integración de las TIC en los diversos espacios curriculares?

11 respuestas



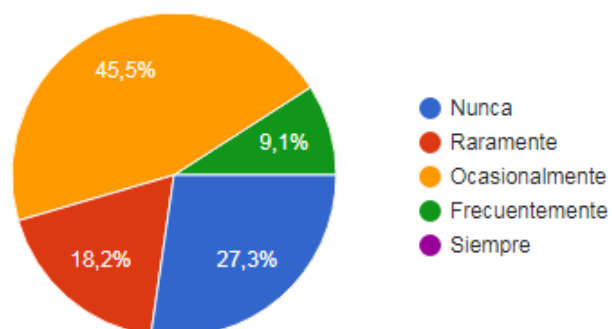
32.¿Tuviste la oportunidad de comunicarte en forma virtual con algún profesor para que aclare dudas o te brinde orientaciones sobre alguna actividad?

11 respuestas



33.¿Cuántas veces te comunicaste con un profesor en forma virtual para expresarle ideas o hacer consultas que no te atreviste a decir públicamente en clase?

11 respuestas



34.¿Qué te resulta más fácil, si comparas las clases a distancia con las clases del aula en la escuela?

clases del aula en la escuela.
La organización
organización más fácil, más tranquilidad y concentración
Clases en la escuela
todo es mas facil en presencialidad debido a que la explicacion es mas entendible.
Todo
Es más fácil en ciertas materias
Obviamente clases presenciales.
A distancia
La comunicación,el silencio
Entender temas. Ganas de estudiar. Herramientas brindadas por profesores

35. ¿Qué te resulta más difícil, si la comparas las clases a distancia con las clases en el aula de la escuela?
a distancia
La concentración
organización más fácil, más tranquilidad y concentración
Clases virtuales
el cambio de los horarios y la continuidad de los trabajos.
Las horas de entrada
Es mas difícil virtual, en ciertas materias
A distancia.
Más difícil clases en el aula de la escuela
El ruido
Lo único bueno es el manejo propio de horarios. Después no encuentro casi nada bueno, la presencialidad lo es todo

36. ¿Quisieras agregar algo más?
implementar trabajar más en la presencialidad como cuando trabajábamos virtualmente.
sería bueno el implemento de tecnologías en las escuelas y también aprender a usarlas
No
No, me parece que ya respondi todo.
Que pongan más empeño a la hora de enseñar porque no a todos nos gusta ir a la escuela y así las cosas se hace cada vez más tediosas. Y estaría bueno que integren temas a la escolaridad que nos sirvan para la vida adulta.
No
La enseñanza está muy buena pero no hay mucha colaboración de los alumnos en relación a las clases presenciales.

Anexo 9: Gráficos y Resultados Encuestas Docentes

Escuela	Edad	Formación de grado
EESO N° 227 ESTEBAN ECHEVERRIA. MAXIMO PAZ	49	Profesora
E.E.S.O. N° 227 ESTEBAN ECHEVERRÍA	34	UNIVERSITARIO
E.E.S.O.P.I 8135 NTRA SRA DE LUJÁN	29	Docente
8135	44	Universitario
EESOPÍ 8135 "Nuestra señora de Luján"	41	Abogada
E.E.S.O N° 246 DR. CARLOS SAAVEDRA LAMAS	37	PROFESORA DE LENGUA Y LITERATURA

Antigüedad en la docencia	Nombre de la/s escuela/s donde se desempeña	Materia que dicta en 5° año
12 años	EESO N°250 MARIANO MORENO JUNCAL	No soy docente en 5to año
8 AÑOS	EESO N° 215 JOSÉ MANUEL ESTRADA Y EESO N° 227 ESTEBAN ECHEVERRIA	SIC, ECONOMÍA Y DERECHO
6 años	E.E.S.O.P.I 8135 NTRA SRA DE LUJÁN / E.E.S.O 412 MARIANO MORENO	Administración
11	EESOPÍ 8135	EDI formación religiosa
7 años	EESOPÍ 8135 "Nuestra señora de Luján"	Derecho - Construcción de Ciudadanía y Participación
11 AÑOS	E.E.S.O. N°227 "ESTEBAN ECHEVERRÍA" E.E.S.O N° 246 "DR. CARLOS SAAVEDRA LAMAS" E.E.S.O. N° 269 "PROF. LUIS RAVERA" E.E.M.P.A N° 1283 "ANA BUORIOTTI DE SCAMPINO"	LENGUA Y LITERATURA

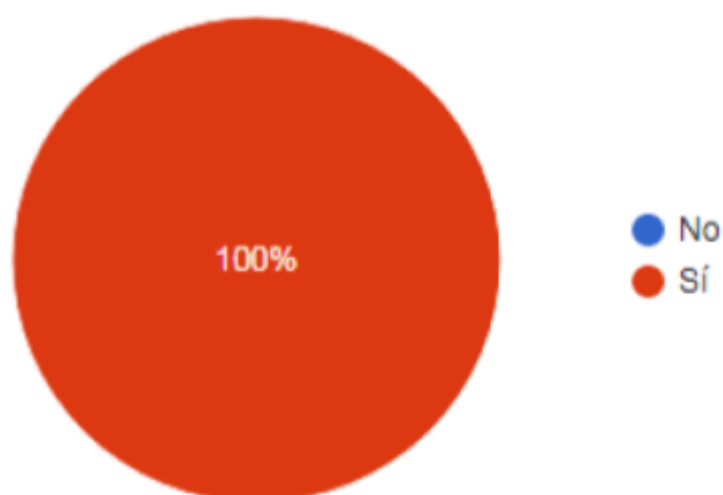
2.¿Cuánto hace que utilizas TIC en tu vida cotidiana?

6 respuestas



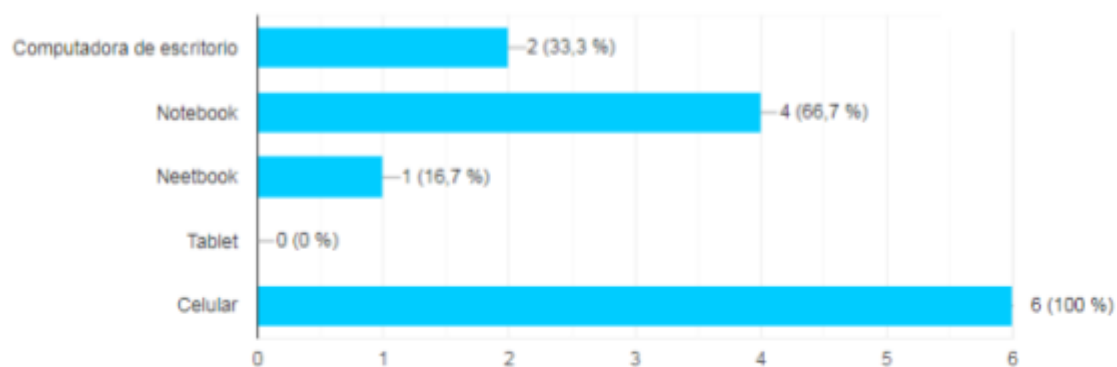
3.¿Tenés conexión a internet en tu casa?

6 respuestas

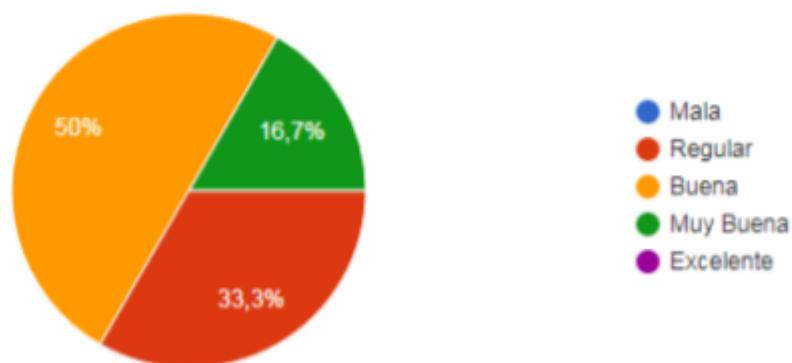


4.¿Qué tipo de dispositivos utilizabas cotidianamente para conectarte a internet?

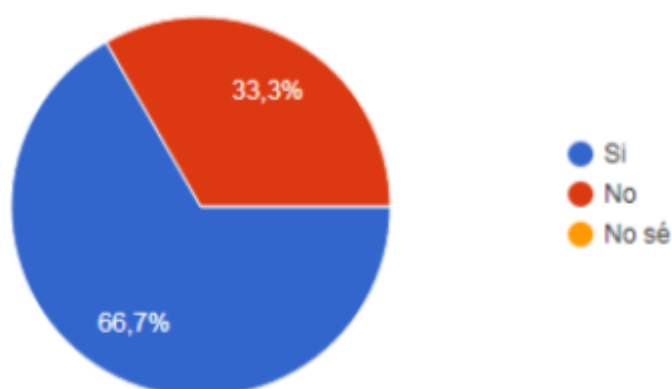
6 respuestas



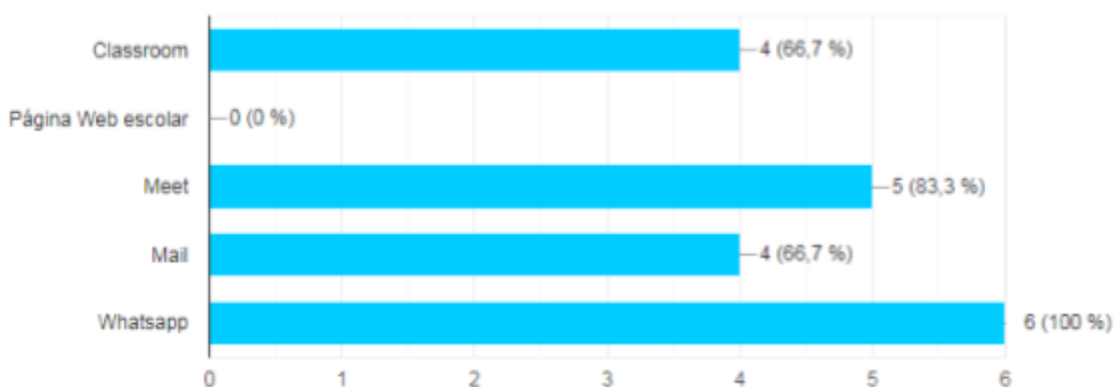
5.¿Cómo fue la comunicación con las y los estudiantes durante esta etapa de virtualidad forzada? 6 respuestas



6.¿Desde la escuela se impulsaron formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza estudiante-profesor/a? 6 respuestas



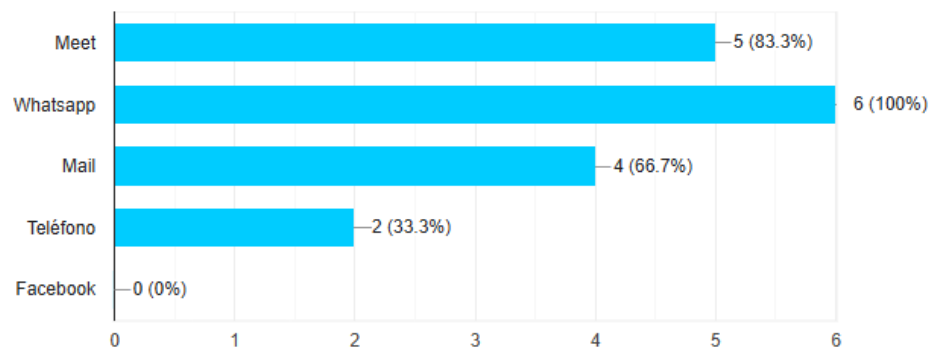
7.¿Cuáles fueron las formas institucionales comunes de comunicación/enseñanza establecidas desde la escuela? 6 respuestas



8.¿Cómo se comunicaban las y los estudiantes (o la mayoría de ellos) con vos? (Marca todas las que consideres necesarias)

[Copiar gráfico](#)

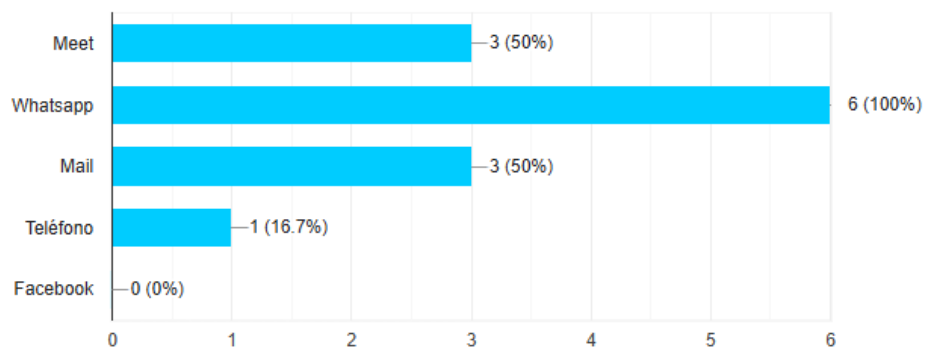
6 respuestas



9.¿Qué canales de comunicación utilizabas con más frecuencia?

[Copiar gráfico](#)

6 respuestas



Otra

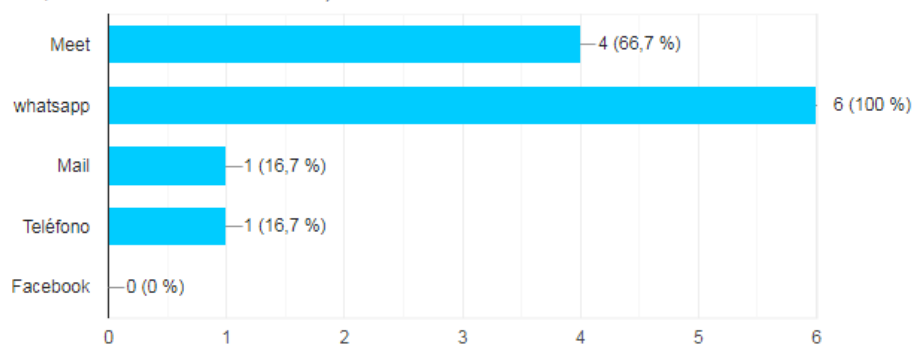
2 respuestas

Visitas

zoom

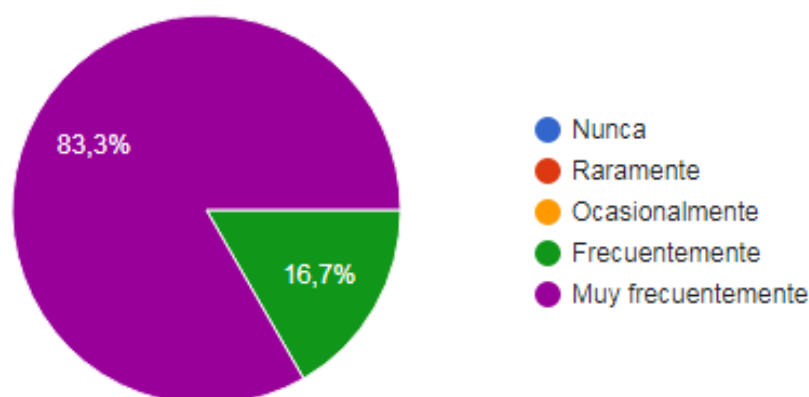
10.¿Qué herramientas de comunicación te resultaban más positivas? (Marca todas las que consideres necesarias)

6 respuestas



11.¿Por qué razón/es la/las herramienta/s indicada/s en la respuesta anterior te resultaban más positivas/útiles?
Por ser más prácticas
POR LA POSIBILIDAD DE BRINDAR EXPLICACIONES A TRAVÉS DE AUDIOS O ENCUENTROS VIRTUALES
Ambos son medios en los cuales podíamos tener un diálogo en conjunto con intercambio de palabras, consultas o dudas.
Inmediatez
Comunicación más fluida y personalizada.
EL WHATSAPP PORQUE PERMITE LA INMEDIATEZ Y LA COMUNICACIÓN MÁS INFORMAL; EL MEET PORQUE PERMITE VERNOS Y REPONER LO GESTUAL Y PARA-VERBAL DE LA COMUNICACIÓN; Y, EL MAIL, PORQUE SE PUEDEN ENVIAR ARCHIVOS EN DIVERSOS FORMATOS, QUE, A VECE,S EL CELULAR (DEPENDIENDO SU MODELO) NO ABRE. POR OTRO LADO, LOS ARCHIVOS RECIBIDOS POR CASI 250 ALUMNOS EN EL CELULAR LLENABAN TODO SU ESPACIO Y NO PODÍA ABRIRLOS, EN CAMBIO, EL MAIL PERMITE TENERLOS GUARDADOS , POR LO TANTO, PODÍA RELEER LOS TRABAJOS Y CORREGIRLOS CON MÁS TRANQUILIDAD. EL MAIL Y EL MEET, POR OTRA PARTE NO REQUIEREN ESA INMEDIATEZ QUE ES VERDADERAMENTE ESTRESANTE YA QUE NO FUE POSIBLE REGULAR EL TEMA DE LOS DÍAS Y HORARIOS PARA COMUNICARNOS.

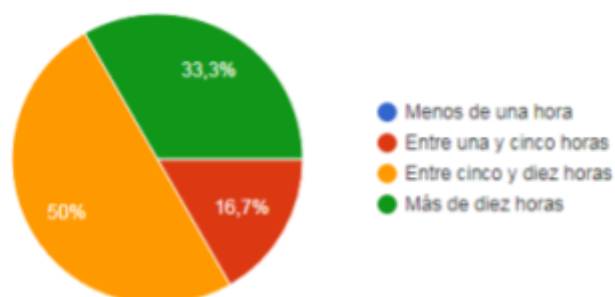
12.¿Con qué frecuencia te comunicabas con las y los estudiantes? 6 respuestas



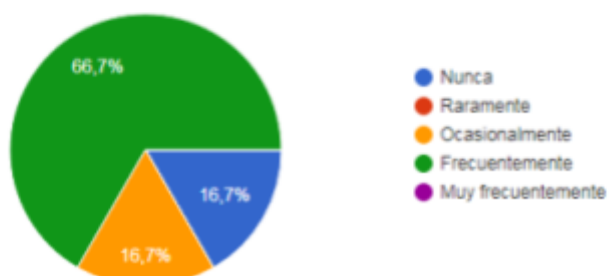
13.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la comunicación a distancia?
Que muchas veces no respondían los WhatsApp o no se conectaban a las videoconferencias
ALGUNOS ALUMNOS QUE EN CLASES SE LE HACE UN SEGUIMIENTO PERSNALIZADO SE VIERON SUPERADOS POR LA SITUACIÓN Y PERDIERON LA CONTINUIDAD
La falta de conexión de muchos estudiantes. Y también la escasez de respuestas
Falta de compromiso, heterogeneidad
Algunos alumnos sin conectividad.
LA DIFICULTAD DE DISEÑAR CLASES MENOS EXPOSITIVAS ASÍ COMO SUSTITUIR LA FLUIDEZ DE LA comunicación cara a cara. todo esto sin contar que, muchos/as alumnos/as no contaban con dispositivos y/o internet.

14.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en la enseñanza a distancia?
Trabajar desde casa, no tener que viajar
LA POSIBILIDAD DE APRENDER A UTILIZAR NUEVAS HERRAMIENTAS QUE NOS OBLIGUEN A SALIR DEL ESTADO DE CONFORT
La flexibilidad horaria
Frecuencia de contacto, uso de medios digitales,
Participación de aquellos alumnos que en el aula son tímidos y por vergüenza no opinan.
EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN LOS Y LAS ALUMNAS, LA POSIBILIDAD DE IMPLEMENTAR, SÍ O SÍ, LAS TIC. COSA QUE, CON LOS RECURSOS DE LA ESCUELA SE HACE MUY DIFÍCIL EN LAS CLASES PRESENCIALES. OTRO BENEFICIO FUE LA POSIBILIDAD DE MANEJAR EL TIEMPO DE OTRAS FORMAS, DE MANERA MUCHO MÁS EFECTIVA QUE EN LA PRESENCIALIDAD.

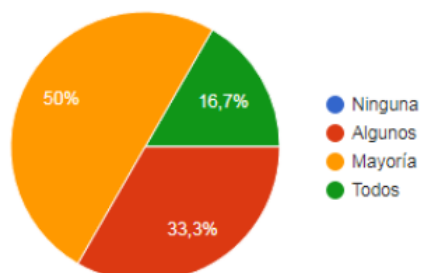
15.¿Estima de manera aproximada cuántas horas diarias le dedicabas a las actividades escolares? 6 respuestas



16.¿Estableciste comunicación virtual con compañeros docentes para coordinar o realizar alguna actividad académica conjunta? 6 respuestas

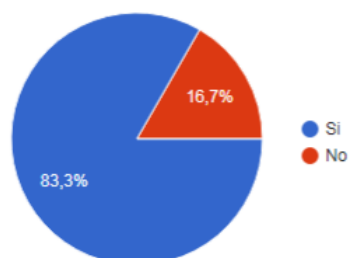


17.¿Con qué cantidad de profesores lograste comunicarte? 6 respuestas



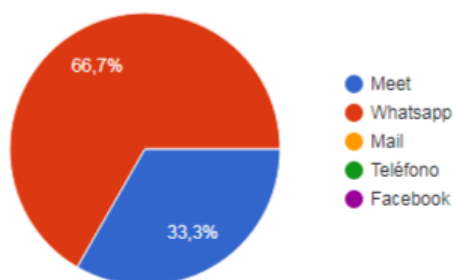
18.¿Sostuviste la comunicación virtual durante la etapa de alternancia?

6 respuestas



19.¿Qué canales de comunicación siguieron utilizando con los estudiantes?

6 respuestas



20.¿Qué cambios se introdujeron con relación a la experiencia de virtualidad?

Preparar archivos con actividades muy diferentes

GENERALMENTE SE TRABAJAN CON APUNTES DIGITALIZADOS

Cambios en la manera y la utilización de recursos al momento de dar las clases. Implementación de nuevos elementos para las explicaciones o resoluciones de actividades

Reducción de alumnos en burbujas mejoro el trabajo presencial

Cambia la relación afectiva hacia el alumno, sin pantalla de por medio.

LOS CAMBIOS QUE SE INTRODUJERON EN REALIDAD FUERON UNA VUELTA, UNA RECUPERACIÓN PAULATINA DE LAS FORMAS PREPANDEMIA YA QUE, LAS ESTRUCTURAS DEL SISTEMA SIGUIERON SIENDO LAS MISMAS QUE ANTES, CREO QUE NO SE CAPITALIZÓ NADA DE LO TRABAJADO EN 20 PARTE DEL 2021

21.¿Cuáles son los beneficios que encontraste en la enseñanza alternada por burbujas?

Eran pocos los estudiantes

AL TRABAJAR CON MENOR CANTIDAD DE PERSONAS ES MUCHO MÁS FÁCIL REALIZAR UN SEGUIMIENTO PUNTUAL DE CADA ALUMNO Y LOGRAR INCENTIVARLO

Cómo beneficio se puede destacar que al ser grupos reducidos se podía trabajar de manera más individual con cada alumno. Destacó también que en algunas situaciones se logró la participación y mayor trabajo en alumnos más silenciosos y con participación prácticamente nula.

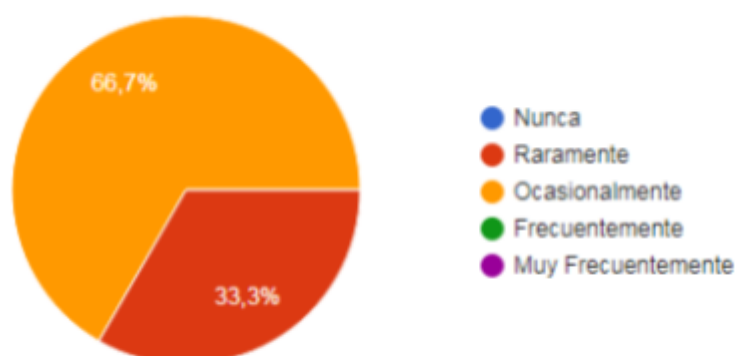
Mayor atención a las necesidades de los estudiantes

Enseñanza más personalizada en aquellos alumnos que más lo necesitan.

EL BENEFICIO DIRECTO FUE TRABAJAR CON UN NÚMERO IDEAL DE ESTUDIANTES POR AULA.

22.¿Cuáles son las dificultades que encontraste en la enseñanza alternada por burbujas?
Me atrase con el desarrollo de los contenidos
TENER CONTINUIDAD EN LAS CLASES, SIEMPRE DEBÍA RETOMAR CONTENIDOS TRABAJADOS PORQUE NO LOS RECORDABAN.
En algunas ocasiones la ausencia de parte de la burbuja no permitía el pleno desarrollo de la clase o el avance en contenidos.
El tiempo
Algunos alumnos en la semana de no presencialidad no realizaran actividad.
EL AVANCE CON LOS CONTENIDOS Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES. TENÍA QUE VER CON QUE, LOS ALUMNOS LA SEMANA DE VIRTUALIDAD SOLO ESTABAN ABOCADOS A REALIZAR "TAREAS", ES DECIR, A ESO NO PUEDE LLAMARSE VIRTUALIDAD: YA QUE LAS DOCENTES ESTÁBAMOS CUMPLIENDO NUESTRO HORARIO COMPLETO Y NO HABÍA FORMA DE ATENDER ALA BURBUJA "VIRTUAL", POR LO TANTO AL SER TAN ESPACIADOS LOS ENCUENTROS HABÍA QUE RETOMAR Y RETOMAR CONTENIDOS YA DADOS.

23.¿Utilizas la computadora o algún otro dispositivo cuando realizás las presentaciones en clases? 6 respuestas



24.¿Cuál es el principal uso que, en general, le da a las TIC en tus clases?

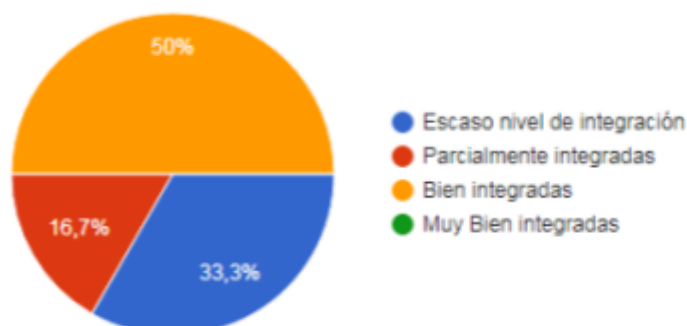
6 respuestas



25.¿Cuántas veces, en promedio, utilizas las TIC para diseñar y desarrollar propuestas didácticas? 6 respuestas



26.En términos generales, ¿Cómo evaluarías el nivel de integración de las TIC en el/los espacio/s curricular/es en los que te desempeñas como docente? 6 respuestas

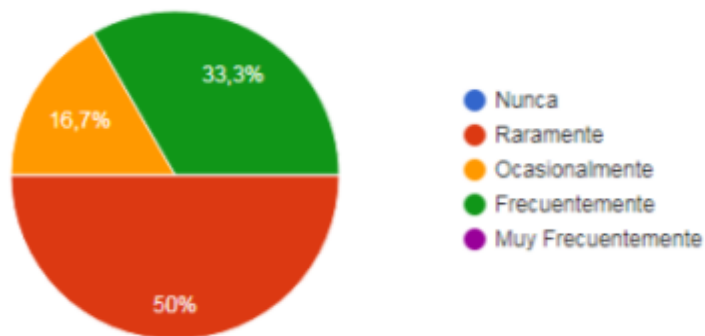


27.¿Cómo valoras la incorporación de las TIC en tus prácticas pedagógicas?

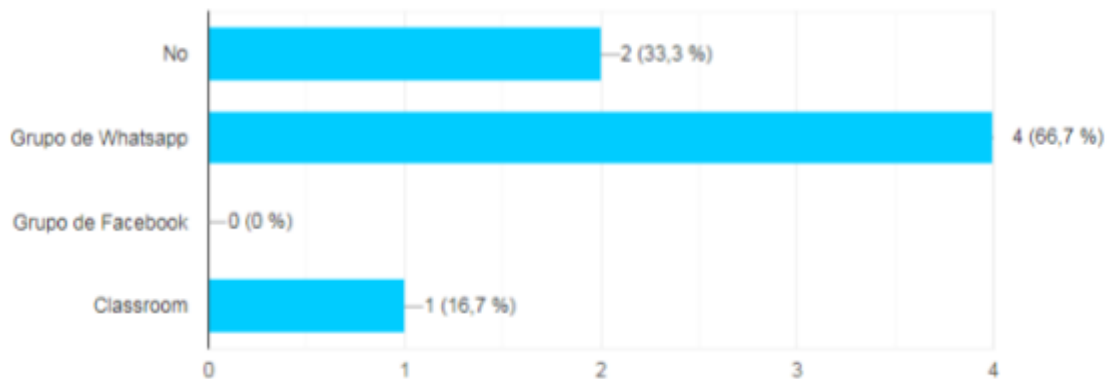
6 respuestas



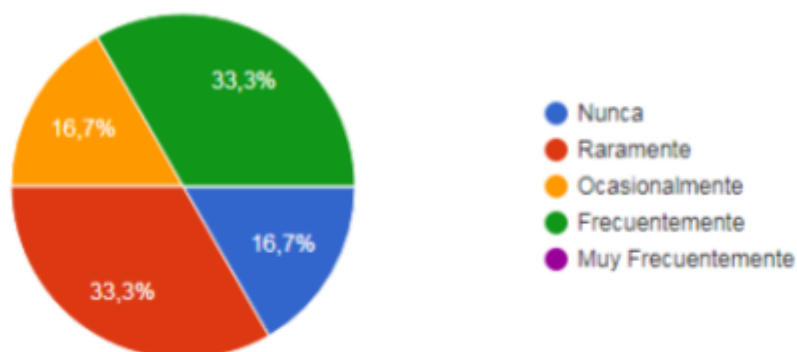
28.¿Con qué frecuencia le pides a tus estudiantes que utilicen TIC para realizar las actividades escolares (más allá del uso de algún procesador de texto)? 6 respuestas



29.¿Utilizas algún espacio virtual para socializar o trabajar grupalmente con tus estudiantes, fuera de los límites del encuentro en el aula de clase? 6 respuestas



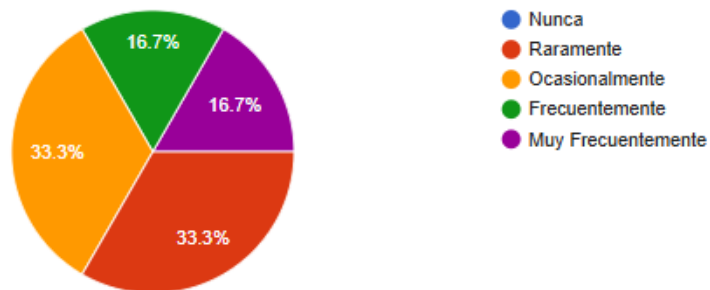
30.¿Estableciste comunicación virtual con tus estudiantes para realizar alguna actividad académica? 6 respuestas



31.¿Cuántas veces le propusiste trabajos en equipo (durante una clase) con el apoyo del uso de las TIC?

 Copiar gráfico

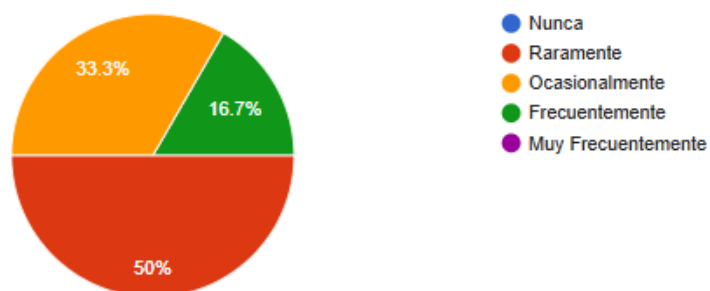
6 respuestas



32.¿Cuántas veces propusiste trabajos en equipo (fuera del horario clase) con el apoyo del uso de las TIC?

 Copiar gráfico

6 respuestas



33.¿Cuántas veces te comunicaste con un estudiante en forma virtual para expresarle ideas, orientaciones o explicaciones respecto a alguna actividad o contenido propuesto?

 Copiar gráfico

6 respuestas

