



## Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Rectora:** Arq. Ruth Fische

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Directora de la Carrera de Psicopedagogía:** Lic. Laura Waisman

**Tutora temática:** Lic. Gabriela Valdez

**Asesora metodológica:** Dra. Carolina Rivela

**Nombre y apellido de la autora:** María Laura Tirao

**Nº de legajo:** 24624

### *Título del trabajo*

**Prácticas pedagógicas virtuales en contexto de pandemia por COVID-19: competencias y desafíos en docentes de nivel primario de Berisso**

**Lugar:** Berisso, Buenos Aires

**Fecha de entrega:** diciembre 15, 2020

## Índice

Resumen .....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Marco Teórico .....	7
Antecedentes.....	27
Planteo del Problema.....	33
Objetivos.....	35
Método.....	36
Diseño.....	36
Participantes .....	36
Técnica de Recolección de Datos.....	37
Procedimiento.....	38
Resultados.....	39
Discusión .....	51
Conclusiones.....	58
Referencias .....	61
Anexos.....	71

## Resumen

El presente estudio tuvo como propósito describir las prácticas pedagógicas virtuales en función de las competencias que tuvieron que desarrollar docentes de nivel primario de la ciudad de Berisso, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la pandemia por la COVID-19 a fin de construir una propuesta psicopedagógica superadora. Se pretendió identificar los cambios en las propuestas pedagógicas y en la mediación docente a partir de la virtualidad; analizar las competencias digitales y comunicacionales requeridas para la educación a distancia; y brindar orientaciones y sugerencias desde la psicopedagogía. Para lograrlo se consultaron fuentes teóricas variadas. La muestra estuvo constituida por 10 docentes de escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad de Berisso con ejercicio en la experiencia de educación a distancia por la COVID-19. El método empleado fue de carácter cualitativo y los resultados se obtuvieron a través del empleo de la técnica de recolección de datos de entrevistas semiestructuradas que, dada la situación de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se realizaron telefónicamente y mediante Google Formularios en el periodo de los meses de julio y agosto del año 2020. Se analizaron los resultados a la luz de Teoría Fundamentada, proyectando aspectos relevantes en relación a la reorganización institucional, el compromiso docente para organizar la planificación y selección de contenidos, y la apropiación de competencias comunicativas y tecnológicas para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los obstáculos emergieron en la cuestión tecnológica puesto que los docentes desconocían el manejo de varias herramientas digitales.

Palabras clave: prácticas pedagógicas virtuales, competencias, docentes.

### **Abstract**

The following study aims to describe online pedagogical practices considering the competence primary school educators had to develop in the city of Berisso, Province of Buenos Aires, Argentina, during COVID-19 pandemic in order to build a further pedagogical proposal. We expected to identify changes in the pedagogical proposals and online teaching mediation; to analyze digital and communicational competence needed to distance learning; and to give suggestions and guidance from a psychopedagogical perspective. To do so, varied sources were consulted. The sample consists of 10 primary school teachers from a Public School in Berisso with experience in e-learning due to COVID-19. A qualitative method was used and results were collected with semi structured interviews that, due to compulsory preventive social isolation (from now on ASPO) were done by phone or with Google Forms between July and August 2020. The results were analyzed in the light of the Grounded Theory, projecting relevant aspects such as institutional reorganization, teacher commitment to planning and content selection and the acquisition of communicative and technological competence to accompany teaching and learning process. Obstacles emerged arose in relation with technology, since many of the teachers did not know how to use these digital tools.

**Key words:** online pedagogical practices, competence, teachers.

## **Introducción**

La presente investigación refiere a las prácticas pedagógicas virtuales que han sido adoptadas por los docentes dada la situación sanitaria inédita y extraordinaria de pandemia por la COVID-19 (OMS, 2020) y la decisión administrativa nacional de implementar la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DNU N° 297/20), lo cual implicó la incorporación y el desarrollo de competencias comunicativas y tecnológicas para llevar a cabo el proceso educativo a través de la modalidad a distancia, que estuvo casi por completo, mediada por la virtualidad.

La escena mundial debió someterse a múltiples decisiones de carácter urgente en diversas áreas y una de las que sufrió mayor impacto fue la educación. Al 15 de abril de 2020, 1.318.922.309 alumnos se encontraban afectados por medidas de cierre total o parcial de escuelas en sus respectivos países (UNESCO, s.f.). A nivel nacional, desde el mes de marzo de 2020 hubo interrupción de las clases presenciales que fueron sostenidas en las provincias por herramientas educativas digitales dispuestas por el Ministerio de Educación de Nación y políticas provinciales (Argentinos por la Educación, 2020). Por su parte, en la provincia de Buenos Aires se acompañó el proceso educativo con plataformas propias del Ministerio de Educación y recursos elaborados por las instituciones educativas y docentes de grado.

En este marco, la presente tesina tuvo como objeto de estudio describir las prácticas pedagógicas virtuales en función de las competencias que tuvieron que desarrollar docentes de nivel primario de la ciudad de Berisso durante la pandemia por la COVID-19. El objetivo fue identificar los cambios que tuvieron las prácticas pedagógicas y la mediación docente; analizar las competencias digitales y comunicacionales que les requirió esta modalidad de educación; y desde el área de psicopedagogía, elaborar una propuesta superadora tendiente a brindar

orientaciones a los docentes que llevaron adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje en este contexto.

El desarrollo del trabajo consistió en un diseño cualitativo centrado en Teoría Fundamentada. La recolección de datos se realizó mediante el empleo de entrevistas semiestructuradas efectuadas en forma telefónica y online, con preguntas en base a tres ejes de investigación: la mirada general de los docentes sobre la tecnología, los cambios registrados en el pasaje de la presencialidad y virtualidad y, por último, la autopercepción y actitud en cuanto a la utilización de las TICs. En detalle, la muestra estuvo compuesta por 10 docentes de nivel primario de Berisso con ejercicio en el momento de ASPO. Además, se realizó un recorrido teórico y de antecedentes de investigaciones sobre el tema de los últimos diez años.

En relación a los resultados y datos recogidos permitieron destacar la reorganización institucional inmediata y el compromiso docente para desarrollar cambios en la planificación y selección de contenidos. Asimismo, los entrevistados reconocieron que se enfrentaron a un obstáculo: las competencias tecnológicas y comunicacionales que, con la resignificación profesional y de sus propios procesos de aprendizaje, lograron en equipo apropiarse y poder garantizar el proceso educativo de sus alumnos mediado por la virtualidad.

En base al marco normativo que regula al ejercicio de los psicopedagogos (Resolución N° 2473, 1989) y a su intervención en educación como integrantes de los equipo de orientación escolar de las escuelas de la provincia de Buenos Aires (Disposición 76/08, 2008), se torna necesario acompañar, asesorar, fortalecer y orientar a los docentes que acompañaron las trayectorias educativas, en miras a potencializar sus posibilidades en las competencias mencionadas y procesos pedagógicos y didácticos para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje en su alumnado.

## **Marco Teórico**

### **Pandemia**

Según la Organización Mundial de la Salud (2010), pandemia es la propagación de una nueva enfermedad a escala mundial. En la misma línea, el Ministerio de Salud de la Nación Argentina (s.f.) la define como la infección simultánea de muchas personas de una región o país de una enfermedad, con alto grado de infectabilidad y de fácil traslado geográfico, lo que hace que pueda extenderse entre países y continentes. Se distingue de brote epidémico, siendo este definido como la aparición de una enfermedad en un espacio geográfico reducido y en un periodo de tiempo corto.

### ***Pandemia COVID - 19***

Según una cronología de las actividades de respuesta de la OMS (2020), el 31 de diciembre de 2019 se detectaron casos clínicos de neumonía vírica en Wuhan, República Popular China, y el 9 de enero se identificó e informó que el brote era provocado por un nuevo coronavirus. Tres días después se registró la primera muerte y entre el 13 y el 21 de enero hubo casos confirmados fuera del territorio asiático, con registro en los Estados Unidos. En este informe, la OMS afirmó el 22 de enero que los datos científicos eran suficientes para confirmar la transmisión entre seres humanos; y el 24 del mismo mes se registraron los primeros casos en el continente europeo.

En el mismo registro de sucesos de la OMS (2020), se menciona el 30 de enero como la fecha en que se celebró una reunión del Comité de Emergencia de la Organización y su Director General, Tedros Adhanom Ghebreyesus, quien declaró que el brote del nuevo coronavirus constituía una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional. El 11 de marzo, tras una evaluación del nivel de propagación y gravedad, dicha entidad determinó que la COVID-19

podía caracterizarse como una pandemia. En consecuencia, se solicitó a los países que adopten medidas y estrategias integrales de carácter urgente y consistentes, en vistas a prevenir la enfermedad, salvar vidas y reducir las consecuencias de la pandemia declarada. En esta línea de intervención, el Reglamento Sanitario Internacional (2005) asigna el término cuarentena a la separación y/o restricción de las actividades y/o movimiento de las personas que estuvieron expuestas a una enfermedad y que, si bien no exponen síntomas, se tienen sospechas. En tanto que el concepto de aislamiento se emplea a los efectos de separar aquellas personas u objetos infectados y/o contaminados de aquellos sanos. Ambas estrategias se instrumentan desde salud pública para prevenir una posible propagación de la infección o contaminación.

### ***La Estrategia Argentina ante la COVID-19***

El Boletín Oficial de la República Argentina del 12 de marzo de 2020 describe la decisión administrativa de decretar la emergencia sanitaria en nuestro país, en virtud de la pandemia declarada por la OMS recientemente. Esta decisión se materializa en el Decreto N° 260 (2020) con adopción de medidas de aislamiento obligatorio de 14 días para aquellas personas que sean consideradas casos sospechosos, con confirmación médica de haber contraído el virus, contacto estrecho y/o quienes poseen historial de circulación en zonas afectadas.

El 19 de marzo de 2020 a través de Cadena Nacional, el presidente de la República Argentina Doctor Alberto Fernández dió a conocer los lineamientos del Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297 (2020), el cual dictó la medida de aislamiento, social, preventivo y obligatorio desde el 20 al 31 de marzo en todo el territorio nacional, con posibilidades de prorrogación según se considerara necesario. Plasmado en el Boletín Oficial de la República Argentina, el Decreto describe que el objetivo de la medida es proteger la salud pública en atención a la situación epidemiológica por la COVID-19. La medida de aislamiento es definida por el documento como

la permanencia en las residencias habituales o en las que se encuentren durante el periodo mencionado, con abstención de concurrencia a los espacios laborales y circulación por rutas, vías y espacios públicos comunes (DECNU 297 APN-PTE, 2020).

### **Educación. Breve Recorrido Histórico y Definición**

Gvirtz, Grinberg y Abregu (2009) historizan que en las sociedades más remotas de las cuales se tiene evidencia, el saber se asociaba a la subsistencia y el control del medio ambiente. El aprendizaje de los niños radicaba en su participación en las prácticas de los adultos. En Medio Oriente identificaron prácticas de formas escolares para la enseñanza de hebreo, donde los niños se ubicaban alrededor de la figura de un maestro. En Atenas, la educación estaba reservada a las élites por un modelo preceptoral, a quien las familias le confiaban la educación completa y directa de sus hijos. Esta figura fue sucedida por la del pedagogo. En Roma del siglo III DC, la figura del maestro ocupaba un sillón y los niños, sentados, portaban rollos de pergamino. A finales del siglo XV, la educación estaba reservada a la elite dirigente, con prácticas educativas institucionalizadas a través de la educación domiciliaria, donde los preceptores enseñaban a príncipes y nobles. Ginestet y Meschiany (2016) detallan que en el siglo XV y XVI la enseñanza comienza a impartirse en los colegios, producto de una serie de factores tales como la expansión mercantil europea, la movilidad social consecuyente y la emergencia del estado centralizado, entre otros.

Continuando esta línea histórica, Gvirtz et al. (2009) ubican en el siglo XVII a Comenio, quien propuso una organización gradual de la educación. Por su parte, el sacerdote La Salle se dedicó a masificar la educación de niños pobres como también la formación docente. En el siglo XVIII surge una nueva disposición de organización escolar en Inglaterra, con similitudes al de las fábricas que empezaban su expansión por la Revolución Industrial. La masividad de la

enseñanza comenzaba a ser una necesidad y el Estado asumió el rol de ser el responsable de proveer y regular el sistema educativo, los cuales se conforman en el siglo XIX a través de distintas leyes. En este período, las autoras identifican el surgimiento de la simultaneidad sistémica, es decir homogeneizar para un tiempo y espacio político específico el dispositivo de actividad escolar. Gadotti (1998) centra en el siglo XX el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva, conceptualizando al movimiento como el más importante, en cuanto a la renovación de la educación. Esta teoría propone que la educación en sí misma incita cambios sociales y que, a su vez, se transformará dados los cambios de la sociedad.

En relación al concepto de educación, Nassif (1958) analizó las raíces etimológicas del término, identificando que el mismo proviene del latín *educare* cuyo significado es nutrir, criar, alimentar, y del latín *ex-ducere* que alude a llevar, sacar de adentro hacia afuera. Los dos sentidos han recibido la acepción de acrecentamiento *-educare-* y crecimiento *-para ex-ducere-* y constituyen las bases de dos ideas distintas de educación. Asimismo, el autor desde la generalidad, ha definido la educación como la formación del hombre a través de una influencia externa, de característica consciente o inconsciente *-denominado heteroeducación-*, o por un estímulo que, si bien procede de algo que no es el individuo en sí mismo, produce una voluntad de desarrollo autónomo *-llamada autoeducación-*. Por su parte, Freire (1972) define a la verdadera educación como aquella que es praxis, acción y reflexión en miras a la transformación del mundo.

### ***Educación Argentina e Impacto de Pandemias***

Pineau (2010) menciona las ideas de Adrián Ascolani, quien identificó cinco etapas en la construcción de la historiografía educacional argentina. La primera de ellas fue de pre-formación y se inició en 1870; posteriormente, continuó la segunda etapa, la fundacional, que comprendió

el periodo de 1910 y 1955 aproximadamente. La tercera etapa fue denominada transicional, dada la convivencia de las visiones tradicionales con las nuevas modalidades críticas, abarcando el periodo hasta 1970. Seguida a ella, continuó una etapa de revisión crítica en relación a las problemáticas vinculadas al Estado y la Sociedad, comprendiendo el periodo entre 1970 y 1990; y, por último, identificó un periodo contemporáneo de mucha producción, donde conviven las preocupaciones de la etapa previa con la ampliación del estudio de las temáticas vinculadas a las ideas y prácticas pedagógicas o a los sujetos.

Este relato histórico es retomado por Pineau y Ayuso (2020), quienes analizaron las marcas educativas de episodios epidémicos en el sistema educativo moderno argentino, siendo estos antecedentes la peste amarilla en el año 1871, la llamada gripe española en 1918, el brote de poliomielitis en 1956 y la pandemia de gripe A en 2009. Cada una de estas modificó el sistema y a las instituciones educativas, así como también tuvo impacto en los docentes y alumnos, generando desafíos en materia pedagógica y dejando marcas que influyeron en el futuro educativo.

En relación a la gripe porcina, gripe A o N1H1, Pineau y Ayuso (2020) amplían que en abril del año 2009 comenzó la epidemia en América del Norte y avanzó rápidamente hasta ser una pandemia. En nuestro país, en mayo se adoptaron medidas sanitarias tras la detección de los primeros casos, como así también se otorgó licencias extraordinarias al personal educativo con embarazo y grupo de riesgo. Durante ese mes, tras la detección de contagio local en escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires se adoptó su cierre preventivo, replicándose la medida en otras instituciones educativas. A inicios del mes de julio se suspendieron las clases en todo el país, con adelantamiento del receso invernal. Como estrategias para garantizar la continuidad pedagógica se modificaron las agendas institucionales, se establecieron modos de

acompañamiento y se prepararon materiales y cuadernillos haciendo uso de los medios digitales presentes en esa época, pues las redes sociales estaban en proceso de expansión. El regreso a clases se efectivizó en el mes de agosto tras el fortalecimiento de las medidas de control y prevención sanitarias y de higiene.

Arata (2020) afirma que, ante el presente momento inédito e histórico para el Estado y la sociedad, deben establecerse nuevos contratos sociales con el fin de reposicionar la escuela como espacio potencializador y constructor de tramas educativas, promotor de otras maneras de estar en común y sosteniendo la defensa de lo público, garantizando la igualdad de los cuidados y siendo a la vez un espacio donde se sensibiliza y piensa en torno a lo común.

## **Educación en Tiempos de Pandemia COVID 19**

### ***La Situación Educativa en Redefinición***

Butelman (1987) emplea el análisis de tres equivalencias al término institución para constituir la definición. La primera de estas refiere a un sistema de normas y de regulaciones de carácter general; en segundo lugar, menciona la asociación a una estructura, a una organización de tipo social como organización concreta en un espacio geográfico determinado, en el cual las personas están vinculadas por medio de un organigrama y a normas para lograr alcanzar los objetivos educativos propuestos. Por último, emplea la equivalencia de un lugar de producción y de las relaciones que esta permite.

Por su parte, Fernández (1994) identificó los componentes básicos de los establecimientos educativos, siendo los mismos el espacio material (el cual incluye las instalaciones y equipamientos necesarios), un colectivo de personas, un proyecto vinculante expresado en un currículo, una tarea global que implique el logro de los fines como la división de tareas y, por último, un sistema de organización que regule las relaciones del colectivo humano y

material. Todo lo mencionado se aúna en un tiempo histórico determinado, un espacio geográfico y en una trama de relaciones sociales particulares. A su vez, amplía que el espacio - edificio material, sus instalaciones y equipamientos- afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En el nivel simbólico, aporta que el espacio funciona como continente, es decir, el edificio funciona como metáfora de cuerpo, con carga de significados y de trama de lazos afectivos; también como expresión de la comunidad escolar en relación con la autoridad y al modelo pedagógico que sustenta.

La situación educativa típica fue analizada por Freire (2003) quien identificó elementos constitutivos claves. En detalle, expuso que son fundamentales la presencialidad del sujeto educador, con su especificidad que remite a la tarea de educar; y los educandos, los alumnos. Ambos se encuentran en un espacio pedagógico donde las condiciones materiales pueden o no tener una función pedagógica según su disponibilidad, posible deterioro o existencia. Asimismo, la situación educativa implica un tiempo pedagógico, al servicio de la producción y construcción del saber, que es necesario interpelar bajo la premisa de quién está a su servicio, a fin de pensar su aprovechamiento en forma eficaz y en beneficio de los intereses de los alumnos. A su vez, adosa como elemento constitutivo fundamental los contenidos curriculares, que representan objetos cognoscibles de ser enseñados y aprendidos en un doble ejercicio, pues quien ejerce la enseñanza aprende al enseñar y quien está aprendiendo enseña al aprender. Por último, incluyó la politicidad de la educación como esencia misma de toda práctica educativa.

### **El Caso Argentino**

A partir del DNU 297/2020 que decreta el aislamiento social, preventivo y obligatorio, las personas deben permanecer en sus residencias habituales o temporales, absteniéndose de asistir a sus espacios laborales como medida preventiva para evitar y controlar el contagio de la

enfermedad. Los artículos componentes enumeran al personal exceptuado del cumplimiento, sin mencionar al personal docente que debe acatar lo normado. La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, resolvió mediante la resolución 554/2020 la suspensión de clases presenciales e instó a asegurar las estrategias necesarias para sostener los canales de comunicación y el seguimiento del proceso pedagógico planificado por el equipo docente para el ciclo lectivo, los que se complementarán con material producido por la Dirección mencionada.

El marco regulatorio educativo nacional, normado por la ley N° 26.206 (2005), reconoce a la educación a distancia como una alternativa pedagógica y didáctica desde los 18 años de edad. Por su parte, la ley provincial de educación N° 13.688 (2007) declara a la educación virtual como un ámbito de desarrollo y estrategia pedagógica integral y, el régimen académico de nivel primario (resolución 1057/14) contempla que los alumnos que no puedan concurrir a clases, transitoria o permanentemente por razones de salud, serán asistidos por servicios educativos domiciliarios y/o hospitalarios propios de la Dirección de Educación Especial.

El 21 de mayo del año 2020 se sancionó la modificación de lo contemplado por el artículo 109 de la ley nacional de educación, en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. El proyecto de ley traza las bases de discusión para que los menores de dieciocho años de edad sean contemplados y puedan continuar su trayectoria educativa a distancia en situaciones donde la escolaridad presencial sea inviable, y únicamente en caso de pandemias, epidemias, razones de fuerza mayor o catástrofes. Asimismo, plantea la necesidad de atender al suministro de recursos tecnológicos y conectividad que posibiliten garantizar la calidad e igualdad educativa. El 11 de junio, con tratamiento en el Honorable Senado de la Nación Argentina, se incorporó la ley de

educación a distancia a la ley de educación nacional. El 30 de junio se publicó en el Boletín Oficial las modificaciones en la Ley N° 27.550 (2020).

### **Educación en un Clic: Enseñar en la Virtualidad**

Para definir educación virtual, Unigarro Gutiérrez (2004) alude a que el término es problematizado por algunos teóricos ya que sostienen que la educación es un fenómeno real. Ante ello, proponen otros modos de referirse a la misma como educación mediada por NTIC, educación en línea o con medios virtuales, entre otros términos. La educación virtual es un proceso educativo, donde la relación comunicativa de docentes y alumnos está mediada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y permite que estos actores se encuentren sin necesidad de que se reúnan los cuerpos, tiempo y espacio. Por lo mencionado, este proceso educativo tiene intenciones de formación, cuyo despliegue se da mediante un acto comunicativo y se desarrolla en un espacio distinto al aula de clases, siendo este el ciberespacio. A su vez, permite el encuentro a través de la utilización de tiempos denominados sincrónicos y asincrónicos, sin que el cuerpo de los actores del proceso educativo esté presente. Desde la perspectiva de la educación a distancia, la educación virtual es la tercera generación desde su emergencia dentro del ámbito educativo.

La virtualidad -como recurso en el marco del proceso educativo- fue también estudiado por Barbera y Badia (2004), quienes reconocieron que el uso de la tecnología permite aprender en ausencia física del profesor; posibilita complementar, profundizar y reforzar contenidos; y promueve que la comunicación educativa se torne más dinámica, lo que facilita resolver cuestiones de comprensión, incluso llegando a ser más efectiva que aquella que se desarrolla en la presencialidad. El profesor virtual es definido como aquella docencia caracterizada por la ausencia de coincidencia temporal y espacial en la que se emplea tecnología comunicativa para

desarrollar la práctica profesional, la cual es complementada por el conocimiento de la docencia convencional presencial. Implica focalizar en aspectos del proceso de enseñanza para garantizar una educación de calidad, siendo estos la planificación, la presentación de la información, la participación e interacción, el conocimiento y dominio de la tecnología, la capacidad de respuesta, la colaboración docente, el seguimiento y el proceso de evaluación. Se agregan la carga y el tiempo docente siendo dos aspectos que preocupan, ocupan y retraen a los profesores en su implementación, e implica gestionar estrategias de seguimiento.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales requieren asumir un posicionamiento pedagógico didáctico que guíe y sustente el quehacer profesional. En este sentido, Onrubia (2005) afirma que el aprendizaje en entornos virtuales es un proceso constructivo, lo cual implica que existe un sujeto activo que aprende y reelabora el contenido que se le ofrece mediado por su estructura cognitiva. Esta concepción tiene influencia en la promoción de aprendizajes, dado que la ayuda educativa del profesor facilita la adaptación del alumno, según lo que este conoce y puede aportar al propio proceso. El docente ofrece apoyos y soportes necesarios en una actividad conjunta, remota y asincrónica, que posibilita procesos de construcción y reconstrucción en forma dinámica, apelando a que el alumno alcance estadios superiores de conocimiento.

Continuando con la línea de pensamiento que la educación a distancia de tercera generación es la educación virtual, Litwin (2005) denomina a la educación a distancia como aquella modalidad de enseñanza que no transcurre en los espacios convencionales del aula e incorpora tecnologías y medios. Compara a la misma con la educación presencial y expone que suele estar atravesada por el uso de las mismas tecnologías, lo cual no permite establecer una clara diferencia entre ambas modalidades. Para la autora es necesario realizar un análisis del recorrido de la inclusión de las TIC en la educación, hasta alcanzar en la década de 1990 la

construcción de una nueva conceptualización de la tecnología educativa que caracteriza como un cuerpo de conocimientos derivados de la praxis de la enseñanza en la que se reconoce la influencia de las nuevas tecnologías, así como también las características de las estrategias docentes mediadas tecnológicamente.

Por su parte, Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. y Bressanello, M. (2020) retoman el concepto de educación a distancia como una instancia para adultos, pero con posibilidad de ser extrapolada y utilizada en el actual momento de aislamiento. Identifican como característica central que el proceso de enseñanza y de aprendizaje ocurre sin que el docente y alumno confluyan en el mismo espacio y tiempo. Las consecuencias de esa situación implican a un alumno constructor de su aprendizaje en forma autónoma y a la relevancia que deben poseer los materiales didácticos en el proceso de aprendizaje, en cuanto a que permiten el diálogo del docente con sus alumnos y hacerse presente. Se propone la coordinación y colaboración del equipo docente, contemplar la situación individual del alumnado, priorizar y redefinir los contenidos de enseñanza, y desplegar y concretar un sistema de comunicación con uso de canales alternativos con alumnos y familias. A su vez, se pone el acento en la preparación de recursos didácticos adecuados, con tareas y materiales que garanticen la calidad pedagógica en la experiencia de autoaprendizaje. En cuanto a la evaluación, implica la creación de escalas de valoración, de diarios, de realizar coevaluación y/o planilla de seguimiento.

### **Docencia en Transformación: Competencias en Tecnología**

Ser un docente virtual conlleva la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para desarrollar la práctica profesional y al respecto, Barbera y Badia (2004) sostienen que los docentes virtuales precisan conocimientos de tipo disciplinar, tecnológicos y didácticos. El primero de ellos refiere a la experticia que posee de su campo de conocimiento disciplinar

adquirido en la formación docente; el segundo es el que más les preocupa ya que implica el dominio del conocimiento tecnológico en sí mismo como de procedimientos básicos, operaciones fundamentales y otras más avanzadas como utilizar la comunicación para cumplir con un fin específico, elaborar textos electrónicos, entre otros. El conocimiento didáctico alude a los conocimientos pedagógicos y a la metodología a implementar en los componentes virtuales a fin de garantizar un proceso educativo virtual óptimo, para ello tendrá en cuenta las bases psicopedagógicas del aprendizaje y la organización de los recursos que posee a su disposición.

Es aquí cuando adquiere relevancia hablar del concepto de competencia, que Perrenoud (2004) define como la capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos en miras a enfrentar tipos de situaciones. Esta definición es analizada y ampliada considerando que las competencias no se reducen a conocimientos, actitudes y/o habilidades, aunque integran dichos recursos en situación; siendo cada situación particular, única. Las operaciones mentales involucradas son de orden complejo lo que permite generar una respuesta adecuada a la situación. Además, las competencias de carácter profesional se gestan tanto en la profesión como en la práctica de trabajo.

En tanto, Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) apelan al concepto de competencia acuñado en el Parlamento europeo y Consejo de la Unión Europea en 2006. La conciben como la combinación de capacidades, conocimientos y aptitudes adecuadas a un contexto y necesarias para que las personas puedan desarrollarse y realizarse desde lo personal, social, en su ciudadanía y empleos. Mencionan ocho competencias siendo la primera de ellas la comunicación en la lengua materna; en segundo lugar, la comunicación en lenguas extranjeras; luego enumera la competencia matemática, en ciencias y tecnologías. En cuarto lugar, se encuentra la competencia digital; seguida por la competencia social y cívica y, la competencia de aprender a

aprender. En la lista también se incluye además la competencia cultural y, por último, el sentido de iniciativa.

Viñals Blanco y Cuenca Amigo (2016) explican la competencia digital como aquella que tiene impacto sobre el alumnado, docentes y la sociedad en general. Ser competente en ella requiere de la adopción de cinco dimensiones. La primera de ellas refiere la información, es decir a lograr identificar, localizar, organizar, analizar la información según su relevancia. La segunda implica la comunicación, y reúne competencias relativas a compartir, conectar y colaborar en línea con recursos digitales y con comunidades digitales. La tercera dimensión tiene que ver con la seguridad e implica la protección y uso de seguridad personal y de los datos manipulados. Se menciona también la creación de contenido, que incluye crear, editar, incluir, reelaborar contenidos multimedia e informática y, la última dimensión es la resolución de problemas, es decir la posibilidad de tomar decisiones.

A lo anteriormente mencionado, la organización UNESCO (2008), por su parte, propone una contextualización en la adquisición de la competencia docente en TIC. Incluye tres niveles, los cuales son las nociones básicas de TIC, la profundización del conocimiento y la generación del conocimiento propiamente dicho. Por medio de estos enfoques, se analizan todos los componentes de la educación: la política, el plan de estudios y la evaluación, la pedagogía, las TIC, la organización y administración, y el desarrollo profesional docente. Sal Paz (2010), en la misma línea, destaca las competencias comunicacionales y sociocognitivas que son necesarias para una buena gestión de las TIC. Las primeras son necesarias para comprender la generación, almacenamiento, transformación y transmisión de la información en la internet; y las segundas refieren a las competencias para la búsqueda de información, para aprender a comunicarse, para aprender a colaborar y para aprender a participar en la vida pública.

En la misma línea conceptual, el Laboratorio de educación y nuevas tecnologías EDULLAB (2020) define la competencia digital docente como una mezcla de tres conocimientos: el conocimiento pedagógico, referido a cómo se enseña; el conocimiento científico, es decir qué se enseña; y el conocimiento tecnológico, que incluye las herramientas digitales. La definición de ser competente digitalmente involucra disponer y tener los conocimientos adecuados e interrelacionados de los tres tipos de conocimientos mencionados. Asimismo, el documento especifica cuáles son las funciones que ejercen los docentes digitalmente competentes, enumerado entre ellos la elaboración y planificación del diseño del curso o asignatura; la elaboración del entorno digital para la enseñanza digital o aula virtual; la integración de la mencionada con la enseñanza presencial del aula de clases; la elaboración y/o selección de recursos didácticos digitales que acompañan la enseñanza; el desarrollo de espacios de consulta y tutoría individualizada; generar videollamadas; crear actualizaciones en la plataforma sobre su asignatura o curso; y evaluar en forma continua y permanente las tareas resueltas por el alumnado.

Antes de continuar, el Marco Pedagógico del Plan Integral de Educación Digital (2011) identifica aquellas competencias vinculadas al aprendizaje escolar que los docentes redefinen en las prácticas alfabetizadoras con uso de las TIC. En dicho documento, se enumeran las competencias que el autor identificó, siendo estas aprender a realizar búsqueda, localización y comprensión de información en internet; aprender a expresarse por medio del uso de diversos lenguajes y tecnologías, sabiendo difundir las ideas propias en la red; y aprender a comunicarse e interactuar socialmente con otros haciendo uso de los recursos de la red.

En la misma línea temática, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018) incorporó el módulo de Tecnología de la Información y la

Comunicación con el objetivo de profundizar las orientaciones y brindar ejemplos en miras a fortalecer la vinculación y la transversalidad con las áreas, acompañando la innovación pedagógica y el compromiso docente a la construcción de nuevos saberes en nuevos escenarios. Implica las dimensiones del uso de las TIC en cuanto a los ejes de alfabetización y multialfabetización; ciudadanía global e identidad social; construcción del conocimiento y acceso a la información; participación y protagonismo en entornos digitales y, por último, la programación orientada a objetos, es decir, el desarrollo de software a través de la escritura de códigos por lenguajes específicos.

### **Percepciones Docentes frente a las TIC**

Es necesario mencionar que los docentes, al igual que todas las personas, están atravesados por las configuraciones discursivas que se constituyen en torno a las TIC. Huergo (2007) enumera posiciones que tanto docentes como escuelas pueden adoptar ante la incorporación de la tecnología. Señala a los tecnófobos -que reniegan en el empleo de la tecnología y se basan en un modelo pedagógico tradicional-; los contenidistas -quienes aplican la Informática como materia, sin vincularla al resto-; y los informados -que están a la vanguardia de la tecnología, pero sus clases se basan en la lógica escritural, apelando al uso de procesadores de texto-. También presenta a los disciplinadores, que designa como aquellos que, si bien reconocen que los niños hacen uso de internet y programas educativos, aplican la tecnología en un uso pedagógico despersonalizado, ajeno y aburrido para los alumnos. Por su parte, la posición de los funcionales aplica a aquellos que usan la computadora como herramienta sin aventurarse a la creatividad para generar otras estrategias, y en último lugar menciona a los educadores educandos para designar a quienes asumen la responsabilidad de producir un proceso de aprendizaje de la cultura tecnológica

Sal Paz (2010) realiza un recorrido crítico por estas posturas, reconociendo discursos tales como el mercantilista, crítico - político, tecnocentrista y apocalíptico. El primero de ellos refiere al bienestar material que las TIC traería a las personas; el segundo es que deben estar al servicio del desarrollo humano y social sin que aplique a otros intereses; el tercero identifica a internet y a las TIC como eje de cambios sociales y culturales. En último orden, el discurso apocalíptico remite a los sentires de preservación ó condena que las tecnologías digitales podrían generar en las personas.

En la misma línea de pensamiento, Colangelo (2016) reconoce que las tecnologías se han naturalizado y se centran en abordar el determinismo tecnológico, concepto que parte de la idea de que la vida social está incidida por la tecnología en forma previamente establecida. Dentro de esta postura, hay una visión optimista que considera que la tecnología puede ayudar a mejorar las capacidades humanas y quienes, en una postura opuesta, reconocen efectos negativos de la tecnología, manteniendo una actitud pesimista sobre la misma. También existiría una tercera posición que implica entender a la tecnología como no neutral, atravesada por distintos contextos, pero también aboga por conocer su funcionamiento a nivel técnico y de uso.

### **Psicopedagogía y Sistema Educativo**

Las incumbencias profesionales del título del psicopedagogo, emanadas de la Resolución N° 2473 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1989), incluyen el asesoramiento con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para promocionar condiciones óptimas respecto a este, a lo largo de todas las etapas etarias, sea en forma individual o grupal, como también en el ámbito educacional y de la salud mental. Otra de las incumbencias es participar en la dinámica de los vínculos con la comunidad educativa, en miras a propiciar procesos de integración y cambios. También es preciso mencionar que el

psicopedagogo tiene la facultad de participar en equipos interdisciplinarios de salud y educación con el objetivo de elaborar, dirigir, ejecutar y evaluar programas, proyectos, y planes en forma responsable.

Cuando el ejercicio profesional se lleva a cabo en el sistema educativo de las instituciones bonaerense, el psicopedagogo puede acceder a cargos docentes pertenecientes a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Esta subestructura del sistema educativo provincial tiene la condición de transversalidad en relación a los niveles educativos, otras modalidades y ámbitos (Disposición 9/09). Algunos de estos cargos se aúnan en los equipos de orientación escolar que, la Disposición 76/08 les atribuye la responsabilidad de generar la atención, orientación y acompañamiento de los alumnos en miras al logro de la inclusión educativa y social, a través del aprendizaje y a la colaboración con otros actores institucionales. Realiza intervenciones interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales garantizando objetivos educativos, y de promoción y defensa de derechos, como también las intervenciones institucionales pueden ser en el ámbito individual, grupal, institucional y comunitario. La función del equipo supone un enfoque integrado, corresponsable e interdisciplinario, basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social.

Dentro del equipo, se puede ejercer el rol de orientador educacional, el cual se describe - en la Disposición 76/08- con sus implicancias de participación en la elaboración del proyecto educativo institucional, como así también de los acuerdos institucionales de convivencia. Además, supone realizar orientaciones al equipo docente en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como a estrategias que fortalezcan las trayectorias educativas. Proponer recursos pedagógicos y didácticos, como además cooperar en la implementación de los diseños

curriculares vigentes. Otro de los roles es el del orientador de los aprendizajes, que involucra elaborar experiencias facilitadoras de aprendizaje; lograr el fortalecimiento de las prácticas docentes y diseñar e implementar secuencias didácticas que propicien un proceso de aprendizaje auténtico. Sus intervenciones, junto al plantel docente, tienen impronta pedagógica especializada, con intervención y fortalecimiento áulico e institucional.

Müller (2007), por su parte, define que los orientadores y docentes parten de una idea fundada de ser humano, de educación, valores, sociedad desde la cual construyen el sentido del aprendizaje. Los grandes cambios socioculturales y económicos inciden en múltiples problemáticas que se identifican en el plano educativo, laboral y vocacional y que, implica replantearse. En tiempos críticos resulta imprescindible el sostenimiento de la seguridad y esperanza de los profesionales de la educación generando, defendiendo y manteniendo espacios de reflexión del quehacer y, creando alternativas superadoras. Es necesario apelar a una reflexión consciente de los grandes cambios contemporáneos, como de las demandas de transformación, cuya consecuencia directa es la interpelación de la escuela y del quehacer profesional.

Vinocur (2017) describe y analiza las dos modalidades identificadas en la intervención psicopedagógica en la escuela, siendo las mismas aquellas que se producen hacia adentro de la institución y aquellas que conducen hacia el afuera. Los adentros adhieren a la idea de adentrarse al trabajo en las aulas con los docentes, sea a través de la participación en una clase, en la observación, en pensar colaborativamente y, trabajar en equipo diseñando estrategias de intervención. Es decir, es un despliegue de acciones que implica acompañar y sostener al equipo docente, de modo tal de poder tramitar el malestar que les atraviesa cuando reconocen no saber qué más desplegar, hacer. La acción del profesional psicopedagogo involucra un trabajo para fortalecer y mejorar las condiciones de enseñanza, atendiendo a múltiples particularidades

singulares del alumnado, como a su vez a las condiciones que estén atravesando en la actualidad, pensando en categorías de análisis como la escuela, los niños, las infancias y, la intervención psicopedagógica. Por su parte, el afuera, refiere al trabajo que se articula con los profesionales que atienden a los alumnos y a sus familias.

En relación al término intervención, este fue conceptualizado por Lanza y Mantegazza (2019) como el despliegue de acciones en una práctica social, el impulsar la práctica de otros con el fin de elaborar otros caminos posibles y promover la creación de otras condiciones. Carballeda (2012), por su parte, la define como aquella que provoca un conjunto de expectativas y consecuencias vinculadas a la construcción simbólica y a las representaciones de quien interviene. Este autor destaca la procedencia del término del latín *intervenio*, el cual significa venir entre. De este modo, la intervención puede pensarse como mediación, es decir un espacio, lugar o momento que ha sido artificialmente construido en tanto acción. Desde esta perspectiva artificial es construido, deconstruido, reconstruido y propicia su desnaturalización. Filidoro (2018) expone que la intervención puede ser del orden de la mediación y cooperación, como de la injerencia e intromisión, siendo ambas posturas coexistentes y generadoras de tensión. La demanda es aquella que legitima la intervención, siendo una demanda de saber que proviene de docentes, familias u otros. Pensar en clave de intervención evita la naturalización e insta a revisar las prácticas y sus consecuencias.

En la misma línea, Elichiri (2019) aborda la interdisciplinariedad refiriéndose como un trabajo que implica el reconocimiento de las limitaciones del propio saber y requiere de una construcción común del problema como articulación. El alcance de dicha construcción se obtiene a través de ejercicios de interpelación, donde se ponen en tensión los modos de aprender de los sujetos educativos, es decir, de los alumnos, las familias, los docentes, los equipos de

orientación. James (2019) expresa que tanto el trabajo llevado a cabo por los equipos como por los docentes en las escuelas tienen lugar en una trama constitutiva, demandando de un posicionamiento profesional y ético que permite pensar a los estudiantes como sujetos deseantes, sociales e históricos. Es necesario que se enfrenten a las problemáticas como protagonistas de un trabajo colectivo, teniendo en consideración la complejidad de la realidad atravesada, repensando las condiciones implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sean materiales como simbólicas.

### **Antecedentes**

Numerosos autores nacionales e internacionales han investigado las prácticas pedagógicas virtuales, las competencias y percepciones docentes frente a la tecnología en la última década (Quiroga Macleimont y Juárez 2014; Copertari, Sgreccia y Fantasía 2014; Pozuelo Echegaray 2014; Rangel Baca 2015; Romeu, Guitert, Raffaghelli y Sangrá 2020; Cabanillas García, Luengo González y Torres Carvalho 2020; SUTEBA y el Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires de la CTA-Provincia 2020; Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez 2020 y; Oliveira Medrado, Rivela y Neto 2020).

La reconfiguración de la cultura tecnológica en la práctica de los docentes de una escuela técnica ante la probabilidad de cambio del currículum por la incorporación de netbooks fue investigada por Quiroga Macleimont y Juárez (2014). Para ello, se valieron de un diseño cualitativo de investigación y, mediante encuestas a 13 docentes pertenecientes a la planta permanente arribaron a conclusiones tales como reconocer beneficios en la inclusión de las computadoras para los estudiantes, y que la conexión a internet facilitaría la búsqueda y los procesos de aprendizaje. Además, señalaron que la inclusión de las computadoras traería otras transformaciones ya que les obligaría trabajar distinto a lo rutinario, a capacitarse y a dedicar tiempos mayores en la preparación de sus clases. Reconocieron como dificultades la falta de formación docente y el desconocimiento del uso de la herramienta computacional tanto por parte de los docentes como del estudiantado. También marcaron como aspectos negativos la falta de conexión a internet de las instituciones educativas y la distracción por el uso de redes sociales en el aula.

Otra evidencia empírica fue realizada por Copertari, Sgreccia y Fantasía (2014), quienes tuvieron como objetivo indagar las concepciones de los docentes universitarios de postgrados

que desarrollan experiencias de educación a distancia, y los cambios que se producen en la actividad docente en un sistema bimodal, es decir, aquel que aúna la modalidad presencial y a distancia. Emplearon un diseño cualitativo de investigación, con una muestra de once docentes, de quienes recogieron datos por medio de entrevistas semiestructuradas. Las conclusiones demuestran que la modalidad a distancia parece ser una respuesta adecuada para quienes están incorporados al mundo laboral o quienes habitan en espacios distantes al radio urbano. Los docentes implementan una plataforma virtual, pero también apelan a instancias presenciales para algunas experiencias académicas. El aprendizaje se produce en la interacción de la enseñanza presencial con tecnología no presencial, lo cual implica un cambio en el rol docente.

En relación al análisis y la evaluación de la capacitación en competencias digitales del profesorado como un factor para promover el cambio metodológico en la práctica docente y en el paradigma educativo fue estudiado por Pozuelo Echegaray (2014). A través de una muestra de 475 profesores y el empleo de un diseño cuantitativo, realizó una recogida de datos empleando un cuestionario virtual. Por medio de este método indagó el carácter sociodemográfico, la frecuencia en la formación permanente del profesorado y el empleo de las herramientas tecnológicas. Sus principales resultados fueron la abundancia de recursos TIC en los centros de trabajo, siendo el ordenador el recurso de preferencia. En detalle, el 52,6% de los entrevistados dominaba la formación digital en nivel intermedio; el 47,6% poseía una formación didáctica en TIC y, el 77,2% realizaba autoformación. El nivel de competencia digital del profesorado autopercibida tuvo altos valores en nivel intermedio y, el 67% aseguró sentir inseguridad ante el uso de las TICS mientras que, el 43% argumentó incomodidad ante el cambio metodológico que conlleva su inclusión.

Por su parte, Rangel Baca (2015) llevó a cabo una investigación que se centró en identificar el tipo de recursos personales que deben ser capaces los profesores universitarios de movilizar para poder integrar las TICS en su práctica docente. Otros objetivos fueron lograr identificar el conjunto de competencias necesarias que debían tener los profesores para alcanzar la integración de las TIC en el desarrollo de su práctica docente, y construir un perfil de competencias docentes digitales. El autor empleó un diseño cuantitativo de investigación, con la participación de 10 especialistas en el empleo de las TIC. Como técnica de recolección de datos utilizó un perfil de competencias docentes digitales con 72 reactivos que incluyó 18 competencias de cinco dimensiones (axiológica comunicativa, informacional, pedagógica y tecnológica). El tipo de validez fue de contenido, siguiendo el procedimiento de jueces expertos. El instrumento de medición empleado fue la escala Likert de cinco puntos. Los resultados obtenidos se agrupan en las dimensiones tecnológica, informacional y pedagógica.

Otra evidencia empírica sobre el tema fue desarrollada por Romeu, Guitert, Raffaghelli y Sangrá (2020), quienes persiguieron el objetivo de explorar las prácticas de los docentes referentes de educación primaria en el desarrollo personal autodirigido, y en la integración de las TIC en la enseñanza como medio de comprender el desarrollo y funcionamiento de las ecologías de aprendizaje. Emplearon un diseño cualitativo de investigación con una muestra de nueve docentes referentes. La técnica de recogida de datos utilizada fue la entrevista, y las principales conclusiones obtenidas fueron que los docentes referentes participan mayormente en actividades autodirigidas, con búsqueda de formación activa formal tradicional e informal en línea; realizan cursos que les permiten establecer vínculos profesionales con una mayor tendencia hacia las interacciones presenciales informales en comunidades profesionales; son activos buscadores de

blogs que, resultan ser sus principales recursos y, sus interacciones en línea son tanto activas como pasivas, con participación y consulta.

También Cabanillas García, Luengo González y Torres Carvalho (2020) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de estudiar las diferencias en el acceso a la información, la selección/creación de contenidos y la comunicación como componentes de la competencia digital docente. Emplearon un diseño cualitativo, de metodología no experimental basado en encuestas a una muestra de 400 docentes. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos cuestionarios físicos y Google Docs. Las conclusiones demostraron que la búsqueda de información la realizan mediante herramientas conocidas de navegación de internet, con las que hacen tareas básicas y, poseen conocimiento en el almacenamiento, gestión de archivos y contenidos. En la selección /creación de contenidos destacan el conocimiento de las herramientas generadoras de presentaciones y videos y, en cuanto a comunicación con la comunidad educativa destacan un mayor conocimiento en el empleo de herramientas en línea como foros, mensajería instantánea y, para plataformas de aprendizaje emplean blogs y wikis.

Recientemente se llevó a cabo un estudio por el Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires de la CTA-Provincia (2020). Los objetivos fueron fomentar la construcción conjunta de conocimientos acerca de las actuales condiciones laborales de los trabajadores de la educación, las problemáticas a las que se enfrentan en este contexto de aislamiento obligatorio y, promover la generación de acciones propositivas de políticas laborales y educativas. Mediante un diseño cuantitativo y, empleando una técnica de recolección de cuestionario virtual/voluntario, con respuestas cerradas politómicas, lograron acceder a una muestra no probabilística de 5.038 trabajadores de la educación. Los principales resultados advierten que el 43,5% de los docentes encuestados no posee una computadora de uso exclusivo,

y solo el 36,3% cuenta siempre con un espacio tranquilo en el cual trabajar. El 74,4 % tuvo que aprender a utilizar recursos asociados a las TICs; y el 63,3% no había trabajado con anterioridad con estos. El 73,3% utiliza mensajes de WhatsApp y Telegram como medio de comunicación entre docentes y alumnos y el 47,8% realiza llamadas por Whatsapp.

Otro estudio a mencionar es la investigación realizada por Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020), cuyo objetivo fue conocer las implicancias en la tarea docente en Educación Superior como consecuencia de la pandemia COVID 19. Para ello, los autores emplearon un enfoque cuantitativo de diseño no experimental, transversal y utilizaron encuestas de Google aplicadas a 66 docentes. En cuanto a los resultados, se destacó que el 37,1% de los docentes encuestados ha experimentado crisis de carácter procedimental, el 85,5% necesitó cambiar la metodología de enseñanza, y el 14,5% requirió de cambios en las evaluaciones del aprendizaje. A su vez, el 87,1% identificó que la enseñanza online o a distancia generó cambios en su rol docente y el 75,8% ha aumentado su trabajo durante la pandemia. El 66,1%, en tanto, respondió que posee dificultades para generar clases online o a distancia, y el 93,5% manifestó que el mayor desafío es el dominio técnico de las herramientas digitales. Cabe destacar que el 100% de los docentes encuestados afirmó que es una condición para la enseñanza en tiempo de pandemia el manejo adecuado de las herramientas digitales y la modalidad a distancia.

Por último, otra evidencia empírica fue desarrollada por Oliveira Medrado, Rivela y Neto (2020), quienes buscaron dar respuesta al objetivo de descubrir las habilidades psicosociales de docentes de Angola, Argentina y Brasil, desarrolladas en la educación en contexto de pandemia por COVID 19 y reconocer dificultades en dicho proceso. Para ello emplearon un enfoque mixto de investigación, con un carácter descriptivo exploratorio del fenómeno estudiado, valiéndose de una muestra no probabilística de 50 profesores de nivel secundario de los países participantes.

Para la recogida de datos utilizaron un cuestionario de habilidades psicosociales docentes, elaborado por los mismos autores y, obtuvieron que la mayor dificultad identificada en el trabajo en línea remite a la ausencia u otros problemas con la conexión de los alumnos, seguido por los alumnos no acompañan las actividades y falta de dispositivos tecnológicos para gran parte de los mismos. En relación a las habilidades desarrolladas por los docentes de los países participantes en el trabajo en línea predominan los resultados de la creatividad; seguido por la tolerancia, resolución de problemas y cooperación.

## **Planteo del Problema**

La educación tradicional - presencial bonaerense se vio afectada a partir en el mes de marzo por la emergencia sanitaria de pandemia mundial por la COVID 19, lo que llevó a pensar la continuidad pedagógica desde una modalidad de educación a distancia inédita que repercutió en las concepciones sobre el rol docente, cuáles son las competencias necesarias y cómo construir una nueva aula. En esta línea, Onrubia (2005) expresa que en la virtualidad hay un posicionamiento pedagógico y didáctico que guía y sustenta el quehacer. El docente ofrece apoyos y soportes en una actividad conjunta, remota y asincrónica con sus estudiantes quienes, aprenden en un proceso constructivo y dinámico. Pero ser un docente virtual requiere la adquisición de nuevos conocimientos. Barbera y Badía (2014) se inclinan por conocimientos tecnológicos y Perrenoud (2004) por la adquisición de competencias en un sentido amplio.

La situación también expuso cómo los docentes están atravesados por sus representaciones en relación a las TICs. Autores como Sal Paz (2010) y Colangelo (2016) plantean las posiciones dicotómicas que surgen respecto a la visión sobre la tecnología. Mientras algunos suponen que la sola incorporación de las TICs en la vida estudiantil tiene efectos positivos, otros se manifiestan en contra, identificándolas como un riesgo, aunque también hay visiones más integrales.

La evidencia empírica da cuenta de variados resultados en relación al vínculo docente-TICs-alumnos. Hay experiencias exitosas en España, donde los docentes se ven fortalecidos en la integración de las TICs en la enseñanza; y otras donde las TICs son empleadas desde el conocimiento habitual que se tiene de estas -por uso informal- y, es extendido al campo pedagógico. A nivel nacional, la inclusión de las netbooks trajo inquietudes en los docentes, quienes reconocen su ventaja, aunque también aparece la necesidad de capacitación y cambios en

sus modos de planificación. Otra experiencia, centrada en la educación a distancia, demuestra que las concepciones que se tienen de esta llevan a que los docentes apelen a la modalidad bimodal, sosteniendo instancias formales presenciales, como por ejemplo en exámenes y tutorías.

En función al escenario educativo en la ciudad de Berisso se requiere acompañar el proceso de reconstrucción del rol docente en la modalidad virtual, mediante intervenciones y orientaciones acordes con las características bio-psico-socio-culturales de los individuos y grupos (resolución N° 2473/89). Asimismo, en el sistema educativo bonaerense los psicopedagogos pueden desempeñarse en los equipos de orientación escolar a través de los roles de orientadores educacionales y orientadores de los aprendizajes, cuyas intervenciones implican el fortalecimiento de las prácticas docentes y el desarrollo de experiencias facilitadoras de aprendizaje, con una impronta pedagógica especializada a nivel áulico e institucional (Disposición 76/08). Por ello, se torna necesario pensar en clave psicopedagógica la situación del cuerpo docente ante la actual educación virtual. En ese sentido, la resolución 2460/11 define a la psicopedagogía como un área de conocimiento específico, cuyos saberes se construyen en relación a su objeto de estudio científico: los procesos de aprendizaje. En la misma línea, subraya la importancia de que los profesionales psicopedagogos deben lograr mediante la creatividad e innovación la adaptación a los cambios constantes (resolución 2460/11).

Por todo lo expuesto, el problema de investigación tiene el objetivo de describir si las prácticas pedagógicas virtuales de los docentes de nivel primario de Berisso durante la pandemia por la COVID-19 permitieron desarrollar competencias.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Describir las prácticas pedagógicas virtuales en función a las competencias que tuvieron que desarrollar docentes de nivel primario de Berisso durante la pandemia por la COVID-19 a fin de construir una propuesta psicopedagógica superadora.

### **Objetivos Específicos**

Identificar los cambios en las propuestas pedagógicas y en la mediación docente a partir de la virtualidad.

Analizar las competencias digitales y comunicacionales requeridas para la educación a distancia.

## **Método**

### **Diseño**

La investigación tuvo un diseño cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada. Cuñat Giménez (2007) describe la Teoría Fundamentada como aquella que pretende generar teorías que expliquen un fenómeno social en su contexto natural, teorizando sobre problemas concretos y buscando demostrar que las ideas del investigador son plausibles. En tanto que Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) definen a este diseño como aquel cuya teoría va surgiendo fundamentada en los datos. Quien investiga genera una exposición general o teorización de un fenómeno, acción y/o proceso que se aplica a una situación específica desde la mirada de múltiples partícipes. El desarrollo de la teoría conlleva al despliegue de hipótesis y variables o conceptos que forman parte de ella, como así también la integra una representación. Se fundamentan en la información que se obtiene del campo y aquella teoría que se configura como nueva se compara con la literatura disponible. Se caracteriza como un proceso no lineal, motivo por el cual a veces es necesario regresar al campo en búsqueda de más datos.

### **Participantes**

El estudio incluyó una muestra no probabilística e incidental de 10 docentes de nivel primario de gestión estatal de la ciudad de Berisso, sexo femenino y edades comprendidas entre los 25 y 55 años. Hernández Sampieri et al. (2014) definen este tipo de muestreo como aquel que implica un proceso de selección guiado por las particularidades de la investigación. En ella se realiza una elección de los participantes, sin el objetivo de que representen estadísticamente a un grupo específico.

En la presente investigación, la unidad de análisis estuvo formada por cinco docentes pertenecientes a primer ciclo de nivel primario (1ro, 2do y 3er año) y, el resto ejerciendo en

segundo ciclo (4to, 5to y 6to año). Cada docente pertenece a establecimientos educativos de distintos barrios de la ciudad de Berisso, con el fin de recolectar datos de experiencias profesionales institucionales en distintos territorios distritales.

### **Técnica de Recolección de Datos**

El estudio se llevó a cabo mediante entrevistas individuales semiestructuradas en forma telefónica y/o mediante encuestas a través de Google Formularios enviadas a los docentes. Dicha modalidad se adoptó ante la vigencia del aislamiento social, preventivo y obligatorio en contexto de pandemia COVID 19, lo que limitó el encuentro presencial y el tiempo que los participantes pueden dedicar a este estudio. Dicho instrumento fue validado por dos expertos. Las entrevistas semiestructuradas son definidas por Hernández Sampieri et al. (2014) como aquellas que se basan en una lista de interrogaciones, pero quien se desempeña como entrevistador posee la autonomía para añadir consultas en miras a detallar conceptos o lograr mayor información.

Respecto a la presente tesina, las preguntas que forman parte de la entrevista se basaron en tres ejes de búsqueda de información correspondientes a las variables de investigación. Briones (2002) define variables como las propiedades, particularidades y cualidades que se dan en valores o maneras distintas en los individuos y, por correlación en grupos o categorías sociales. Los ejes de investigación fueron la mirada general de los docentes sobre la tecnología, los cambios registrados en el pasaje de la presencialidad y virtualidad y, en tercer lugar, la autopercepción y actitud en cuanto a la utilización de las TICs.

En relación al eje mirada general de los docentes sobre la tecnología se interrogó respecto a cuándo comenzó la cuarentena y la educación en forma virtual, y algunas de las preguntas fueron: ¿Cómo manejó la institución la adaptación a esa nueva modalidad, ¿Cómo fue avanzando ese proceso? En relación al segundo eje, se preguntó: ¿Cómo planifica las actividades

actualmente?, ¿Qué elementos tiene en consideración? Por último, sobre el eje autopercepción y actitud en cuanto a la utilización de las TICs se interrogó a través de preguntas como: ¿Ha identificado alguna dificultad específica a la hora de dar clases en forma virtual que la llevó a pensar en la necesidad de adquirir habilidades tecnológicas puntuales?, ¿Cuáles? y ¿Cuáles tenía y vio que era importante para implementar?.<sup>1</sup>

### **Procedimiento**

Para llevar a cabo la investigación se convocó a 10 docentes de nivel primario de gestión estatal de la ciudad de Berisso que estaban ejerciendo su rol en la experiencia de educación a distancia por COVID 19. Dicha selección se hizo por la accesibilidad a los docentes, o por nexo establecido entre colegas.

El proceder con todas las participantes fue mediante llamada telefónica de aproximadamente una hora de duración donde se realizó una introducción, comentando los fines y alcances de la investigación, y lectura de Formulario de Consentimiento Informado, dando espacio a que se despejen las dudas y consultas. Posteriormente, se realizó el envío de los mencionados consentimientos para que los participantes realicen su completamiento a través de aplicaciones digitales o en formato papel<sup>2</sup>. Luego se avanzó con las entrevistas propiamente dichas en función a las posibilidades y disponibilidad de los participantes. Algunos docentes decidieron que fueran realizadas mediante llamada telefónica y otros por Google Formularios tal como se detalló en el subapartado Técnica de Recolección de Datos. La participación fue voluntaria y anónima, con resguardo de datos de los mismas por la investigadora.

---

<sup>1</sup> Se adjuntan entrevistas en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1SDle133JVP8FFnViVsvpuhmOPZW6Txvo?usp=sharing>

<sup>2</sup> Se adjuntan consentimientos en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/drive/folders/12Nh4G8wyOm4vwY4HD-L\\_sO3cYPmtnW9G?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/12Nh4G8wyOm4vwY4HD-L_sO3cYPmtnW9G?usp=sharing)

## Resultados

El presente apartado incluye el análisis e interpretación de los datos cualitativos obtenidos mediante los discursos acerca de las prácticas pedagógicas virtuales desarrolladas por 10 docentes participantes de Nivel Primario de la ciudad de Berisso, tensionando las competencias y desafíos que les sugiere esta situación inédita y extraordinaria de educación no presencial en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (DNU 287/2020).

Se escogieron diferentes categorías que atienden a los temas centrales de investigación: tecnologías previo al inicio del ASPO, organización institucional con el ASPO, prácticas pedagógicas virtuales, rol docente en la virtualidad y, por último, competencias digitales y comunicacionales. Hernández Sampieri et al. (2014) definen categorías como los valores donde se determinan las unidades de análisis en relación al planteo del problema. En tanto, Cohen y Gómez Rojas (2019) las definen como un concepto que posee un grado superior de abstracción y dimensión interpretativa de los fenómenos. Asimismo, de cada categoría se distinguieron un conjunto de subcategorías que responden a indicadores brindados por los distintos participantes en relación a los temas centrales. Cohen y Gómez Rojas (2019) definen las subcategorías como aquellas que detallan la categoría - eje al indicar información específica del fenómeno representado.

En función a lo expresado anteriormente, el sistema de categorías y subcategorías de análisis del presente estudio en miras a presentar los resultados conforme a los objetivos de investigación son: en primer lugar, la categoría tecnologías previo al inicio del ASPO y, su correspondiente subcategoría denominada uso personal y herramienta laboral. En segundo lugar, se encuentra la categoría organización institucional en ASPO, cuya subcategoría es el enfoque temporal en el corto y mediano plazo. Las prácticas pedagógicas virtuales se constituyen en la

tercera categoría y, sus subcategorías son, por un lado, la planificación y selección de contenidos y, por otro, la comunicación y aprendizaje con alumnos. La cuarta categoría corresponde al rol docente en la virtualidad, cuyas subcategorías son la valoración del nuevo rol docente y, la relación docente y alumnos. Las competencias digitales y comunicacionales se constituyen en la última categoría que, incluye a las dificultades identificadas; los conocimientos tecnológicos previos; el posicionamiento ante el aprendizaje de herramientas tecnológicas y, la enseñanza de competencias tecnológicas en alumnos.<sup>3</sup>

El análisis de la presente investigación se basa en los lineamientos de Cohen y Gómez Rojas (2019), quienes sostienen que el análisis de cada eje temático es viable por medio de la revisión de los discursos de las entrevistas, con la premisa de dar argumento a los objetivos de la investigación. Esto puede efectuarse a través de una síntesis de recurrencias y divergencias, las cuales son sustento del análisis de la presente investigación.

### **Aportes de las Entrevistas. Análisis e Interpretación según las Categorías**

#### ***1. Tecnologías Previo al Inicio del ASPO.***

**Uso Personal y Herramienta Laboral.** Esta subcategoría buscó construir el contexto de la realidad previa a la pandemia. En 6 de los 10 discursos se percibió un notorio escaso uso de la tecnología por parte de los docentes, con una utilización básica de herramientas para planificar por medio de procesador de texto y/o para organizar y dar clases. Este resultado se fundamenta en las siguientes citas: “En la vida cotidiana casi no usaba la computadora y en lo laboral sólo para escribir y pasar las planificaciones, crear documentos” (E10, párrafo 11) y, otro discurso informó:

---

<sup>3</sup> Se adjunta en Anexos cuadro 1: sistema de categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

En mi vida personal y laboral el uso de la tecnología era el básico, buscaba información para trabajar con los alumnos la cual la organizaba a través de fotocopias que se gestionaban desde la institución educativa, para que estén al alcance de los alumnos. También utilizaba la tecnología para encontrar nuevas herramientas de trabajo para con los alumnos, como el uso de cuestionarios, mapas conceptuales, imágenes, etc. (E6, párrafo 11)

No obstante, 3 de las 10 entrevistadas empleó la tecnología para formación profesional y estudio, lo cual se pudo apreciar en la siguiente frase:

Personalmente la tecnología ocupaba un lugar bastante preponderante en mi vida cotidiana antes del Aislamiento Social, cuestión por la cual no tuve que invertir tiempo en entender la dinámica de las EVA. Estoy cursando la Licenciatura en Educación que es totalmente virtual y me facilitó mucho entender la manera de organizarme y poner en marcha mis clases asincrónicas. (E2, párrafo 12)

## ***2. Organización Institucional en ASPO.***

**Enfoque Temporal: Corto y Mediano Plazo.** Esta subcategoría tuvo como objetivo poder brindar contexto a las modalidades de organización adoptada por la institución educativa de los docentes participante en dos momentos: al inicio del ASPO y a la posterioridad, en la continuidad de la medida en la ciudad de Berisso. Los resultados indicaron que 9 de las 10 entrevistadas identificaron que sus escuelas lograron adaptarse y organizarse a la nueva modalidad de enseñanza, identificando avances favorables. Ello se refleja en citas tales como: “De manera organizada, abierta a las consultas y a adquirir nuevos métodos educativos virtuales” (E1, párrafo 10) y “Todo fue muy rápido, pero nos adaptamos muy bien. Es una escuela con

pocos alumnos y esto facilitó un poco la organización con las familias y los alumnos” (E8, párrafo 9).

El análisis al interior de estas respuestas reflejó los criterios de organización adoptados. Las respuestas revelaron en su interior múltiples variables de las cuales, 5 de las 10 instituciones se ordenaron en base a las necesidades familiares de los alumnos; 4 de las 10 entrevistadas expresaron que lo hicieron en base al acceso a dispositivos móviles y wifi en el hogar y, 3 de los discursos reflejaron que lo hicieron en base a las características propias del grupo. Dio cuenta de ello la siguiente cita:

La institución manejó esta nueva modalidad bastante bien, siempre haciendo hincapié en los alcances que tenía cada familia, ya que nuestra comunidad es bastante humilde, no cuenta con medios como wifi y en la mayoría de las casas sólo poseen un teléfono celular, así que nuestro medio de comunicación es solo la red de WhatsApp o, utilizar mensajes de voz o escritos. (E3, párrafo 8)

Otros discursos refirieron que la institución manejó la adaptación conforme a su alumnado, lo que quedó ilustrado en el siguiente extracto de entrevista:

Es una escuela con pocos alumnos y esto facilitó un poco la organización con las familias y los niños. En principio se pautó una sola cámara Zoom con el grupo de alumnos, tengo 14 alumnos y, el envío semanal de las tareas. (E8, párrafo 9 -10)

### **3. Prácticas Pedagógicas Virtuales**

Para abordar el objetivo general de esta investigación fue necesario analizar la organización de la clase por parte de los participantes en la educación no presencial, tomando aspectos del modo de planificar, selección de los contenidos del curso y el modo de llevar a adelante el encuentro entre docente y alumnos. Ello se buscó lograr a partir de dos subcategorías

de análisis: la planificación y selección de contenidos, y el medio de comunicación seleccionado para concretar el encuentro de enseñanza y aprendizaje.

**Planificación y Selección de Contenidos.** Esta subcategoría intentó dar luz a cómo los docentes estaban llevando a cabo la planificación e indagar bajo qué criterios se tensó la misma, considerando la virtualidad como mediadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El resultado obtenido es que las 10 participantes han replanteado los contenidos que planificados previo a la pandemia. Fue recurrente el criterio de revisión centrado en las características del grupo de alumnos (6 de las 10 respuestas). Algunas citas que apoyan este resultado son:

Me replantee los contenidos, ya que muchos son difíciles de explicar mediante mensaje de voz. Lo que hice fue ver los contenidos que tenía en mi planificación anual y dar los que me parecían que los nenes podían resolver sin tanta complicación. (E3, párrafo 12)

En la misma línea de pensamiento, otro discurso fue: “Se seleccionó contenidos primordiales del año escolar, teniendo en cuenta la diversidad del grupo” (E1, párrafo 20).

En relación a cómo planifican actualmente las actividades, 9 de los 10 docentes coincidieron en que tienen en consideración los contenidos, 5 de las 10 aludieron a los recursos tecnológicos disponibles y 1 de las participantes mencionó las posibilidades de acompañamiento de las familias. Dichos resultados se apoyan en citas como:

Las actividades son planificadas de acuerdo a los puntos más relevantes de la planificación, siempre orientadas a la lectura y escritura y al trabajo con números naturales. Los puntos a tener en cuenta a la hora de diseñar las clases y las actividades son las características de los alumnos, el acompañamiento que pueden recibir de su familia, los medios tecnológicos y recursos que tienen para desarrollarlas y, que la información de

lo que se quiere enseñar sea precisa y entendible para que los alumnos puedan apropiarse de dicho conocimiento. (E4, párrafo 17)

En la misma línea, otro de los discursos fue: “Actualmente las actividades son planificadas teniendo en cuenta, ante todo, la complejidad del contenido, ya que la mayoría de los alumnos no cuentan con adultos que puedan ayudarlos” (E5, párrafo 16).

**Comunicación y Aprendizaje con alumnos.** Esta subcategoría tuvo como objetivo explorar el medio de comunicación que unificó a docentes, alumnado y aprendizajes. Los resultados obtenidos fueron que 9 de los 10 docentes empleó el servicio de mensajería de WhatsApp. El fundamento a dicha selección fue que es el que poseen tanto familias como docentes, lo que se aprecia en la siguiente cita: “El medio que usamos para interactuar es WhatsApp ya que el mismo es el único recurso en común que tenemos entre los alumnos y yo” (E5, párrafo 18). En tanto otro discurso fue:

El medio de comunicación que utilizamos con nuestros alumnos es el de WhatsApp. Fue una decisión unánime con los compañeros de la institución ya que no todas las familias cuentan con las herramientas y recursos virtuales acordes, pero la mayoría de ellos poseen la aplicación en sus celulares. (E2, párrafo 23)

De dicha aplicación, los docentes reconocieron ventajas y desventajas con implicaciones directas en el aprendizaje, siendo uno de sus fundamentos:

La ventaja que tiene el grupo de WhatsApp es que todos los alumnos están incluidos en él. Además, al estar como administradora puedo ver a quienes les llega la información y tiene múltiples opciones de intercambio para elegir: mensaje de texto, audio, foto, vídeo, videollamada. (E4, párrafo 20)

En relación a las desventajas los docentes fueron recurrentes en dos tipos de respuestas, algunos discursos en virtud a los horarios laborales, tales como lo ilustran las siguientes citas: “La única desventaja que encuentro en esto es que es muy difícil que se respeten horarios” (E5, párrafo 18) y “Como desventaja identifico la consulta permanente, aun imponiendo horarios específicos” (E1, párrafo 33). Otros discursos, en tanto, identificaron limitaciones propias de la aplicación, transversalizada por aspectos de los contenidos y conectividad. Esto queda claro en la siguiente manifestación: “WhatsApp es un recurso bastante limitado en cuanto a las intervenciones que pueda hacer el docente, y si a eso le sumamos la falta de conexión por parte de la familia nuestro trabajo se ve realmente muy limitado” (E2, párrafo 24). En tanto otro discurso reflejó:

La desventaja es que no se puede reproducir el modo de educar del aula y que, si bien a todos les llega la información, no se logra la participación de un grupo mayor en la clase a pesar de los intentos y solicitudes a la familia. (E4, párrafo 21)

Por otro lado, hubo algunas divergencias que refieren a otras aplicaciones empleadas para generar el vínculo pedagógico. De los entrevistados, 2 de los 10 discursos expresó el uso de redes sociales como medio de intercambio, lo cual se ilustra por la siguiente cita: “Facebook. Como ventaja se observa la rapidez en entregar las actividades” (E1, párrafo 25, 32), y 1 de las entrevistadas manifestó el empleo de plataformas virtuales, tal como se manifiesta a continuación:

La plataforma que utilizo es Blended y correo electrónico. La elección la dispuso el equipo directivo. No fue fácil adaptar a la comunidad educativa a su uso, debido a que la escuela no contaba con plataformas educativas para comunicarse con ellos. (E8, párrafo 21)

#### **4. Rol Docente en la Virtualidad**

Esta categoría buscó responder a los rasgos identificados por los docentes al modo de hacer docencia en la virtualidad, siendo este un objetivo específico de la presente investigación. Para ello, se crearon dos subcategorías de análisis: la valoración del rol docente que han construido en la virtualidad y, la relación docente y alumnos.

**Valoración del nuevo rol docente.** Esta subcategoría tuvo como objetivo conocer las apreciaciones de los docentes respecto a su trabajo profesional actual. El producto de este metaanálisis de la propia práctica forma parte del objetivo específico de investigación y del título de la presente tesina, dada la configuración de desafío profesional. Se encontró un resultado unificado, ya que la totalidad de los entrevistados coincidieron en que su rol profesional se ha modificado. Predominaron las respuestas que denotan un cambio positivo reflejándose ello en 7 de los 10 discursos dados por las entrevistadas, con logros en la adaptación a la virtualidad y con posibilidad de abordar y sostener a los alumnos en lo vincular. Ello se sustenta en las siguientes citas: “Mi rol profesional fue de un nuevo aprendizaje, todo un gran desafío, en especial de plataformas como Zoom, Jitsi donde nos conectamos con el EOE, directivo y compañeras hasta poder armar videos simples por WhatsApp”. (E7, párrafo 19), y otra cita reflejó: “Bueno, abierta a nuevas estrategias” (E1, párrafo 35).

**Relación docente y alumno.** Esta subcategoría de análisis tuvo como meta indagar sobre el vínculo docente y alumnos, explorando posibles cambios o continuidades respecto a la presencialidad. Los resultados obtenidos fueron que 9 entrevistadas identificaron cambios. Algunos discursos expresaron el vínculo del siguiente modo: “La relación con mis alumnos no cambió, pero sí priorizo el vínculo afectivo mucho más que antes. Pienso actividades que tengan que ver más con lo sensorial, donde puedan expresar sus deseos, sus sentires, vernos, aunque sea

un ratito” (E7, párrafo 20). No obstante, hubo presencia de manifestaciones donde se afirmó la identificación de un cambio en el vínculo, tales como: “Falta de tiempo para interactuar con todos” (E1, párrafo 37), y otro de los discursos informados fue:

Mi rol como docente desde la virtualidad es más distante, se pierde mucho la relación vincular que uno puede establecer con los alumnos en la presencialidad. Pero desde el rol en sí para poder transmitir los distintos contenidos, intento constantemente estar atenta a la recepción de los mismos generando espacios de escucha a partir de las dudas que surjan. Para fortalecer los vínculos desde la virtualidad estamos constantemente generando espacios para dar respuesta a las distintas dudas que surjan. Desde la presencialidad estos espacios se daban automáticamente en el ámbito áulico. (E6, párrafo 23-24)

## 5. Competencias digitales y comunicacionales

Esta categoría buscó indagar el desarrollo de competencias digitales y comunicacionales presentes en los docentes, identificadas como necesarias a ser adquiridas y aquellas que buscan que los alumnos adquieran. Esta categoría es parte del objetivo general de investigación y el análisis de las mismas forma parte de los objetivos específicos.

**Dificultades identificadas.** Esta subcategoría buscó que los docentes identifiquen en su práctica qué obstáculos estaban teniendo a la hora de dar clases en forma virtual. Se obtuvo que 6 de los 10 discursos de los entrevistados refieren a posturas de desconocimiento de aplicaciones digitales y programas específicos. Algunas citas que fundamentan dicho resultado son:

Una dificultad virtual que surgió en el grupo fue que muchas familias tenían problemas de conexión a internet y no podían reproducir videos desde un enlace. Por tal motivo, me

vi obligada a aprender a descargar videos de Internet para enviarlos sin uso de enlace y todos puedan acceder. (E4, párrafo 26)

Respecto a las dificultades, sí me encontré con varias como por ejemplo el manejo de algunas aplicaciones (Zoom). (E5, párrafo 22)

Claro que tuve dificultades tecnológicas, obvio. Lo único que utilizaba era Word y, todo lo demás fue nuevo y de suma utilidad, ¡por supuesto! y novedoso y difícil. (E10, párrafo 23)

Asimismo, hubo 1 de las respuestas que se centró en la disponibilidad de los dispositivos tecnológicos, refiriéndose a ello del siguiente modo: “Las dificultades que se me presentaron fue no contar con tecnología que se encuentre a la altura de las circunstancias. Mis dispositivos son algo antiguos; de a poco los iré renovando y considero que allí será algo más ágil” (E7, párrafo 22).

**Conocimientos tecnológicos previos.** Esta subcategoría tuvo como objetivo explorar las nociones tecnológicas presentes en los docentes, con un registro temporal previo al ASPO. De las entrevistadas 5 de los 10 docentes expusieron que tenía conocimientos adquiridos con posibilidad de ser extrapolado a educación. Se puede apreciar ello en la siguiente cita: “Utilizar aplicaciones de edición de videos e imágenes” (E1, párrafo 41), así como también otro de los discursos expone los conocimientos en herramientas de procesamiento de texto y material audiovisual:

Al momento de dar las clases virtuales traté de implementar los conocimientos que ya tenía, los cuales eran muy básicos por lo que tuve que interiorizarme. El manejo de Word y de los programas para hacer videos son algunos de los conocimientos que tuve que reforzar. (E5, párrafo 22)

**Posicionamiento ante el aprendizaje de herramientas tecnológicas.** Esta situación inédita de educación virtual puso en escena la necesidad de que los docentes adquirieran conocimientos tecnológicos para poder ofrecer y sostener sus clases. Esta subcategoría buscó explorar qué posturas atravesaban al grupo de docentes entrevistados frente a la necesidad de aprehender dichos conocimientos. Los resultados obtenidos reflejaron diversidad de posicionamientos frente a este aprendizaje. Hubo 5 respuestas de quienes manifestaron experiencias que adhieren al interés y frustración simultáneamente, y también hubo otras 5 respuestas que denotaron frases que aluden al interés y motivación.

El primer posicionamiento mencionado se fundamenta en las siguientes citas: “Me interesa aprender nuevas herramientas tecnológicas, aunque reconozco que muchas veces me frustro porque me cuesta incorporar el uso de las mismas en la cotidianeidad” (E6, párrafo 28).

Otro participante manifestó:

Mi posición es que muchas veces debemos aprender sobre la marcha, no hay tiempo de investigar demasiado, si cuento con el apoyo de alguna compañera que tenga más experiencia. En lo personal prefiero el aprendizaje presencial. Al principio me frustraba pensar ¿cómo iba a armar todo?. Hoy ya no pregunto y sigo. (E7, párrafo 24)

Respecto a las posiciones motivadoras e interesantes que les sugirió la tecnología, se puede apreciar el fundamento de dicho resultado en la siguiente expresión: “Aprender una nueva herramienta tecnológica es totalmente agradable y motivador para mí. Siempre estoy predispuesta a aprender algo nuevo en el uso tecnológico” (E9, párrafo 28).

**Enseñanza de competencias tecnológicas en alumnos.** Esta subcategoría tuvo como objetivo conocer las intenciones de que el alumnado incorpore competencias tecnológicas. Los resultados obtenidos denotaron que el total de las 10 participantes coincidió en apostar al

aprendizaje de competencias de esta naturaleza en su alumnado. Ello se fundamenta en las siguientes citas: “Lo que busco fomentar en mis alumnos es la búsqueda de información, discernir fuentes de información, que ellos puedan escribir y problematizar un texto, que sepan utilizar una computadora con todos los recursos que tiene” (E3, párrafo 24). En tanto que otro de los discursos informados fue:

Una de las habilidades que deseo fomentar es el uso y conocimiento de las plataformas virtuales o aplicaciones que les resulten atractivas y que a través de ellas puedan también aprender los contenidos pedagógicos, que puedan comenzar a tener pequeñas herramientas para lograr con la práctica la selección de fuentes de información que necesiten. (E9, párrafo 30)

Por último, se agrega que, en correspondencia con el tercer objetivo específico de investigación, 2 de los 10 discursos de los entrevistados hicieron mención del equipo de orientación escolar de su escuela del siguiente modo: “Mi rol profesional fue de un nuevo aprendizaje, todo un gran desafío, en especial de plataformas como Zoom, Jitsi donde nos conectamos con el EOE, directivo y compañeras hasta poder armar videos simples por WhatsApp” (E7, párrafo 19). También se informó: “Al comenzar el Aislamiento Social y Obligatorio los docentes de la institución, en conjunto con el Equipo de Conducción y el EOE, decimos facilitar el material de estudio para los niños en una fotocopidora cercana a la escuela” (E2, párrafo 9).

## Discusión

En la presente investigación, el objetivo general fue analizar las prácticas pedagógicas virtuales en función a las competencias que tuvieron que desarrollar docentes de nivel primario de Berisso durante la cuarentena por la COVID-19 a fin de construir una propuesta psicopedagógica superadora. Los resultados en relación a la construcción de las prácticas pedagógicas virtuales a nivel institucional, reflejaron que las instituciones educativas primarias lograron organizarse y adaptarse a la nueva modalidad de enseñanza, con avances favorables. En relación a los establecimientos educativos, Fernández (1994) identificó sus componentes básicos que se unifican en un tiempo histórico preciso, un espacio geográfico y una red de relaciones. En tanto que Unigarro Gutiérrez (2004) definió educación virtual como aquella donde el proceso educativo está mediado por el empleo de la tecnología de la comunicación e información, en ausencia de reunión de los cuerpos, tiempos y espacios. En esta línea, se podría interpretar que las instituciones educativas de nivel primario lograron apropiarse y adaptarse en base a las características de la educación virtual y sus componentes, reemplazando lo conocido otorgado por la educación presencial y adoptando una nueva modalidad de enseñanza.

En tanto que, en vinculación a las prácticas pedagógicas virtuales desarrolladas por los docentes los hallazgos de campo dan cuenta que la educación virtual ha tenido impacto en la planificación y selección de contenidos y, fue necesario replantearlos. Ello se respalda en Rappoport, Rodríguez Tablado y Bressanello (2020), quienes identifican como característica esencial al aprendizaje autónomo del alumno, dada la ausencia del docente físicamente, necesitando que los materiales didácticos sean relevantes para garantizar los aprendizajes y el diálogo entre docente y alumno. Los autores proponen la priorización y redefinición de los contenidos de enseñanza y el valor de los recursos didácticos, actividades y materiales, entre

otros, con el fin facilitar la experiencia de aprendizaje. Autores como Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020), quienes investigaron sobre el conocimiento de las implicancias en la tarea docente por la pandemia, obtuvieron que la mayoría de las encuestadas necesitó modificar la metodología de enseñanza. En función a lo expuesto, se valida que la educación virtual por sus particularidades requiere una planificación y contenidos que atiendan a las características en que se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza mediada por la virtualidad.

En relación a lo anteriormente expuesto, el medio de comunicación seleccionado para concretar la práctica pedagógica virtual y, consecuentemente el vínculo docente, alumnos y contenidos planificados fue el servicio de WhatsApp. El Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires (2020) obtuvo que el 73,3% de los trabajadores de la educación encuestados utilizaba mensajería de WhatsApp y Telegram como medio de comunicación entre docentes y alumnos, mientras que el 47,8% realizaba llamadas por WhatsApp. Asimismo, Cabanillas García, Luengo González y Torres Carvalho (2020) por medio de su estudio sobre las diferencias en el acceso a la información, selección/creación de contenidos y comunicación como componentes de la competencia digital docente obtuvieron que la comunicación con la comunidad educativa destaca un mayor conocimiento en el uso de herramientas en línea como foros y mensajería instantánea. En esta línea, se infiere que la aplicación de mensajería refiere ser una herramienta de comunicación efectiva entre docentes y alumnos.

Para finalizar la discusión del objetivo general y dar paso a los específicos, se analizan las competencias digitales y comunicaciones. Sobre estas las docentes coincidieron que previamente a la pandemia empleaban escasamente la tecnología. El Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires (2020) investigó las condiciones laborales de los

trabajadores de la educación y los resultados sustentan este argumento, ya que el 63,3% no había trabajado hasta el momento con recursos asociados a las TIC y una gran mayoría tuvo que aprender a utilizarlos. Quiroga Macleimont y Juárez (2014) también investigaron la reconfiguración de la cultura tecnológica en la práctica de los docentes, reconociendo en dicho estudio dificultades dado el desconocimiento del uso de la herramienta computacional. En tal sentido, bajo lo referido anteriormente y al analizar dichos resultados se valida que los docentes no tenían conocimiento suficiente en el área tecnológica para enfrentar el desafío de la educación a distancia.

De los 10 docentes entrevistados, 3 de ellos poseían nociones tecnológicas por haber realizado trayectorias educativas a distancia en su formación. Rappoport et al. (2020), han analizado el concepto de dicha educación como una instancia destinada a adultos, con posibilidad de aplicación en otras situaciones de enseñanza no presencial. En la misma línea, el Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires (2020) obtuvo como resultado de su estudio que el 36,7% de los trabajadores de la educación habían trabajado previamente con recursos asociados a las TICs. En este sentido, se podría inferir que el recorrido por instancias de estudio mediante educación a distancia generó sustento pragmático en el dominio de las TICs.

Dadas las situaciones expuestas en los párrafos precedentes, se identificaron obstáculos que estaban teniendo los docentes a la hora de llevar adelante sus clases en la virtualidad. Algunos remitieron al desconocimiento de las aplicaciones digitales o programas específicos. Sobre ello, Barbera y Badia (2004) sostienen que los docentes virtuales requieren conocimientos disciplinares, es decir sobre su campo de conocimiento de su disciplina; tecnológicos, lo que implica el dominio del conocimiento tecnológico con sus especificidades y, el conocimiento

didáctico que refiere a los pedagógicos y metodológicos necesarios para implementar en la virtualidad. También, Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020) obtuvo en su estudio que el 66,1% tenía dificultades para generar clases online o a distancia y, el total de los encuestados coincidió en que es una condición para la enseñanza el manejo adecuado de las herramientas digitales y la modalidad a distancia. En esta línea, se infiere que los docentes han tenido obstáculos por no contar con conocimientos tecnológicos que facilitará llevar adelante sus clases virtuales lo cual, y como se verá más adelante los condujo a una situación de aprendizaje.

En relación a lo expuesto se agrega que también hubo resultados referidos a la ausencia de dispositivos tecnológicos por parte de los docentes. En vinculación a ello, el Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires (2020) obtuvo que el 43,5% de los trabajadores de la educación encuestados no contaban con una computadora de uso personal exclusivo. En tal sentido, bajo lo referido anteriormente y al analizar dichos resultados confirmados se valida que más allá de las dificultades a los que se enfrentaron los docentes respecto a la falta de conocimiento y dominio de las competencias digitales, los dispositivos tecnológicos son otro obstáculo para que puedan comunicarse y llevar a cabo el desarrollo y planificación de sus clases.

En cuanto al primer objetivo específico, centrado en la identificación de cambios en las propuestas pedagógicas y la mediación docente a partir de la virtualidad, los resultados demostraron -como ya se ha mencionado- que la planificación como la selección de contenidos tuvieron que replantearse. Asimismo, ocurrió con la mediación docente y el rol propiamente dicho, del cual se obtuvieron nueve resultados en relación a posturas que defendieron la identificación de cambios. Sobre ello, Huergo (2007) enumeró posiciones que docentes y escuelas podían acoger ante la incorporación de la tecnología: tecnófobos, contenidistas,

informados, disciplinadores, funcionales y educadores educandos, en tanto que Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez (2020) obtuvieron en su estudio que el 87,1% de los docentes encuestados identificó que la enseñanza online o a distancia ocasionó cambios en su rol. En este sentido se infiere que, por los posicionamientos personales sobre la tecnología, el conocimiento y dominio requerido sobre esta, como las características de la educación a distancia, el rol docente se vio atravesado por transformaciones que, como se verá a posteriori requirió de nuevas demandas a fin de generar una adaptación.

En cuanto al análisis de las competencias digitales y comunicacionales desarrolladas por la educación a distancia, el cual se corresponde con el segundo objetivo específico de investigación, los resultados obtenidos de los conocimientos previos tecnológicos como los de necesaria adquisición por los docentes han sido discutidos en párrafos anteriores. La educación a distancia mediada por la virtualidad expuso a los docentes a la necesidad de adquisición de herramientas tecnológicas para ofrecer y sostener sus clases y comunicaciones con alumnos e institución. Los resultados reflejaron múltiples posicionamientos frente a dicho aprendizaje, hay quienes adhirieron desde el interés y frustración y quienes se expresaron motivados. El Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires (2020) obtuvo que el 74,4% de los trabajadores de la educación encuestados debió aprender a utilizar recursos asociados a las TIC. Por su parte, Colangelo (2016) reconoció que ante la postura de determinismo tecnológico surgen posicionamientos como el optimismo, es decir la tecnología como capacidad de cambiar vidas; una postura opuesta, en la que se identifican efectos negativos y una tercera de carácter no neutral.

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior, se infiere que el posicionamiento frente a la tecnología y su aprendizaje es una situación subjetiva condicionada por múltiples factores y

experiencias facilitadoras como obstaculizadoras que han sentado huella en sus experiencias previas. Sobre estas es necesario trabajar en equipo y, como se podrá leer en párrafos posteriores, la intervención de un psicopedagogo colaboraría en dicho proceso.

A su vez, los docentes reconocen y apuestan a la enseñanza de las competencias tecnológicas en sus alumnos y a la consecuente apropiación de las mismas. El Marco Pedagógico del Plan Integral de Educación Digital (2011) identifica las competencias relacionadas al aprendizaje escolar con uso de las TICs, siendo estas el aprender a efectuar búsquedas, localización y comprensión de información en internet; aprender a expresarse a través del empleo de múltiples lenguajes y tecnologías; y aprender a comunicarse e interactuar socialmente con otros haciendo adoptando los recursos de la red. En la misma línea, el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2018) en su módulo de Tecnología de la Información y Comunicación, entre sus múltiples objetivos aspira a atender a la innovación pedagógica y a la responsabilidad docente en la construcción de nuevos saberes en escenarios novedosos en numerosas dimensiones. Sobre lo mencionado anteriormente, se infiere que los docentes aspiran más allá de su propio aprendizaje de competencias tecnológicas y comunicacionales, a que su alumnado se apropie de las mismas con múltiples objetivos subyacentes que, podrían superar a la necesidad que implica este momento de educación virtual.

Por último y, en función a brindar orientaciones y sugerencias a los docentes desde la psicopedagogía, los resultados identifican a los equipos de orientación escolar como agentes de colaboración, organización y mediación en la comunicación y aprendizajes con los docentes, directivos, alumnos y familias. La Disposición 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, les otorga responsabilidades de atención, orientación y acompañamiento con alumnos, como así también realizar intervenciones interdisciplinarias,

interinstitucionales e intersectoriales en miras de garantizar objetivos educativos, entre otros. El rol del orientador en las escuelas según Müller (2007), implica la intervención en momentos críticos, con sostenimiento de la seguridad y esperanza en profesionales de la educación. Por todo lo expuesto, se infiere la necesidad e importancia de dichas estructuras institucionales en las escuelas de nivel primario y de profesionales psicopedagogos en su constitución con el fin de favorecer y fortalecer los procesos de aprendizaje, orientación e intervención interdisciplinaria necesarios especialmente en este momento excepcional con el alumnado, equipo docente y comunidad educativa toda.

## Conclusiones

La culminación de la presente investigación, a través del análisis teórico y de las respuestas obtenidas, ha posibilitado el acceso a diversas conclusiones que permiten conocer y comprender las prácticas pedagógicas virtuales en Aislamiento Social Preventivo Y Obligatorio en la ciudad de Berisso, provincia de Buenos Aires, en función de las competencias que los docentes tuvieron que desarrollar con el fin de enfrentarse a la educación a distancia planteada ante la emergencia sanitaria por la COVID-19, pensando ello en clave psicopedagógica.

Cabe destacar que la educación históricamente se desarrolló con prácticas presenciales, en espacios públicos e institucionales (Gvirtz, Grinberg y Abregu, 2009). La educación a distancia, medida por la virtualidad estuvo reservada a la educación de adultos (Rappoport, Rodríguez Tablado y Bressanello, 2020), con evidencia de experiencias universitarias con instancias a distancia y presenciales (Copertari, Sgreccia y Fantasía, 2004). La pandemia por la COVID-19 expuso a Argentina, al territorio bonaerense y a la ciudad de Berisso a adoptar medidas urgentes, excepcionales e inéditas en diversas materias, una de ellas fue en educación, y la reconfiguración de la presencialidad a la educación a distancia, mediada por la virtualidad.

Como aspectos relevantes a destacar se señalan la pronta reorganización de las instituciones educativas a las nuevas demandas emanadas de la resolución 554/2020 y la apertura docente para generar cambios significativos en la planificación y selección de contenidos en miras a garantizar el proceso educativo. Asimismo, la generación de nuevos canales comunicativos, que generaron lazos pedagógicos, didácticos y de sostén en lo que atañe a lo vincular. Se resalta el compromiso con que afrontaron el aprendizaje de competencias tecnológicas y comunicacionales para sustentar las prácticas pedagógicas, más allá de reconocerse en desventaja ante el conocimiento tecnológico y los dispositivos a su disposición.

El alcance de este trabajo de investigación ha sido demostrar que las prácticas educativas virtuales en nivel primario conllevan a la inclusión de competencias específicas para garantizar su efectividad, aprendizaje que mediado por la función de un psicopedagogo bajo el formato de orientador -atendiendo al desempeño que habilita la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires-, tendería al pensar colaborativamente y trabajar en equipos de diseñar estrategias de intervención, aprendizaje y enseñanza en vinculación a la modalidad de educación adoptada. Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes se infiere que se han enfrentado a obstáculos y desafíos con la tecnología y comunicación, para lo cual no estaban preparados. Solo dos de los discursos de los entrevistados reconoce a los equipos de orientación escolar -estructuras en las que se incluye la figura del psicopedagogo- en el acompañamiento a la trayectoria profesional, más allá de otras incumbencias que poseen y que hacen a las trayectorias educativas, comunidad educativa e institucional.

Asimismo, la limitación de la investigación estuvo centrada en la recolección de los datos de campo, dado que al momento de llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas con docentes la ciudad de Berisso estaba regida bajo los lineamientos del ASPO, una fase que no autorizaba los encuentros presenciales. Dada esta situación se optó por entrevistas realizadas bajo los formatos telefónicos y de Google Formularios, siendo este último de los más seleccionados dadas las propias limitaciones y exigencias de los participantes por sus cargos docentes y su vida personal. Tendría mayor significatividad la presencialidad en las entrevistas en miras a poder observar y registrar información no verbal, así como también de ser necesario reformular aquellas preguntas cuyas respuestas no atienden al objetivo propuesto.

En función a lo expuesto, se recomienda profundizar la investigación del rol de los psicopedagogos en equipos de orientación escolar de nivel primario en ASPO. Dada dicha

limitación en la presente práctica psicopedagógica, se esgrimen estrategias de producción de proyectos y talleres de acompañamiento situado; reuniones de equipo escolar básico con periodicidad que impliquen la escucha activa del discurso docente, brindar orientaciones conforme a sus necesidades y construcción conjunta de conocimientos sobre la enseñanza virtual. También brindar asesoramiento en la reorganización de la planificación y acompañamiento en la jerarquización de contenidos pudiendo conjuntamente proyectar el impacto de los mismos en las trayectorias educativas individuales como del grupo.

En líneas de investigación futura, se sugiere investigar los entornos y plataformas virtuales de aprendizaje, la evaluación pospandemia de los aprendizajes de niños de nivel primario, la brecha digital en docente y alumnos, y el impacto de la enseñanza en niños de nivel primario en relación a la disponibilidad y falta de recursos tecnológicos. También se sugiere trabajar sobre las experiencias de aprendizaje colaborativo entre alumnos y docentes en la virtualidad, el retorno a la escuela presencial y las nuevas tramas de aprendizaje. Otras líneas de abordaje podrían ser el fortalecimiento del rol de las familias para mediar las experiencias de aprendizaje de sus hijos; las tramas vinculares motivacionales virtuales entre instituciones educativas, familias y alumnado; y el rol docente asociado al stress ante la virtualidad son otros temas sugeridos.

Por todo lo mencionado, las prácticas pedagógicas virtuales de los docentes de nivel primario de Berisso durante la cuarentena por la COVID-19 se vieron impactadas por la medida de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, con implicancias pedagógicas, didácticas y vinculares que configuraron un nuevo rol, reconociendo la necesidad de adquirir y desarrollar en profundidad distintas competencias tecnológicas y comunicacionales para garantizar aprendizajes significativos.

## Referencias

Argentinos por la Educación. (junio 2020). *Herramientas digitales educativas provinciales*.

[Archivo PDF].

[https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Herramientas\\_provinciales\\_educativas\\_.pdf](https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Herramientas_provinciales_educativas_.pdf)

Araujo de Benítez, M. y Kurth de Alvarez, G. (2020). La pandemia COVID-19 y la reinención del docente. *Academic disclosure*, 1(1), 64-79.

<https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/issue/view/32>

Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (págs 19-29)

[Archivo PDF]. Editorial UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>

Barbera, E. y Badia, A. (2004). Del profesor presencial al profesor virtual. En Barbera, E. y Badia, A., *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado libros S.A.

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*.

Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.

<https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>

Butelman, L. (1987). La dimensión institucional de la escuela, En Butelman, L., *Psicopedagogía institucional*. Paidós.

- Cabanillas García, J. L., Luengo González, R. y Torres Carvalho, J. L. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Carballeda, A. (2012). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós.
- Cohen, N., y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños* [Archivo PDF]. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia\\_para\\_que.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_que.pdf)
- Colangelo, L. (2016). Tecnologías de la comunicación: entre el determinismo y el deslumbramiento. *Comunicación*, (34), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/436553>
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Fantasía, Y. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Sophia*, 10(2), 23-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079004>
- Cuñat Giménez, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (groundedtheory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, 2. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Decreto 260 de 2020. [Boletín oficial de la República Argentina]. *Emergencia sanitaria* [Archivo PDF]. 12 de marzo de 2020. [https://s3.arsat.com.ar/cdn-bo-001/suplementos/2020/03/12/primera-seccion\\_12-03-2020\\_suplemento-1.pdf](https://s3.arsat.com.ar/cdn-bo-001/suplementos/2020/03/12/primera-seccion_12-03-2020_suplemento-1.pdf)

Decreto 297 de 2020. [Boletín Oficial de la República Argentina]. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Disposición N° 9 de 2009. [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Normativa correspondiente a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social [Archivo PDF]. 23 de febrero de 2009.

[http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion\\_ndeg\\_09-09\\_-\\_equipos\\_interdisciplinarios\\_distritales.pdf](http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion_ndeg_09-09_-_equipos_interdisciplinarios_distritales.pdf)

Disposición N° 76 de 2008. [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Describe las tareas del Equipo de Orientación Escolar y el campo laboral en las instituciones educativas. Incluye las responsabilidades de cada uno de los roles [Archivo PDF]. 8 de septiembre de 2008.

[http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion\\_ndeg\\_76-08\\_rol\\_del\\_equipo\\_de\\_orientacion\\_escolar.pdf](http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion_ndeg_76-08_rol_del_equipo_de_orientacion_escolar.pdf)

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Módulo TIC. En *Diseño curricular para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Primer ciclo y segundo ciclo*.

Elichiri, N. (2019). La escuela como espacio inclusivo de acciones compartidas, interjuegos y prácticas situadas. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (Compiladoras), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/iii-jornada-de-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa>

Fernández, Alberto. (20 de marzo de 2020). *DNU aislamiento social preventivo y obligatorio*.

[video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=f1KE0vh1t0U>

Fernández, L. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En Fernández,

L., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Filidoro, N. (2018). Práctica psicopedagógica, conceptualizaciones teóricas, posición

profesional. *Revista Pilquen*, 15(1), 42-50.

<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/58296>

Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En Freire, P., *El grito manso* (págs. 31-

48). Editorial Siglo XXI.

Gadotti, M. (1998). El pensamiento pedagógico en la Escuela Nueva. En Gadotti, M., *Historia*

*de las ideas pedagógicas* (págs. 147-152). Editorial Siglo XXI.

Ginestet, M. (2016). Historia de la Educación General. Representaciones y diálogos con y entre

imágenes. En Ginestet, M. (Coord.<sup>a</sup>), Meschiany, T. (Compiladora), *Historia de la*

*educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos* (págs. 18-21).

Editorial de la Universidad de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/52231>

Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la*

*pedagogía*. Editorial Aique.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la*

*Investigación*. (6° ed.). McGraw-Hill / Interamericana editores.

Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (21 de mayo de 2020). Sanción del proyecto de

ley de modificación al artículo 109 de la ley 26206.

[https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dsecretaria/bat/bat2020/02\\_Sesion\\_Especial\\_Ordinaria\\_21-05-2020](https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dsecretaria/bat/bat2020/02_Sesion_Especial_Ordinaria_21-05-2020)

Honorable Senado de la Nación. (11 de junio de 2020). Incorporación de la educación a distancia en la ley de educación. <https://www.senado.gob.ar/prensa/18424/noticias>

Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*.

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95679>

Instituto para el Desarrollo Económico y Social de la Provincia de Buenos Aires. (25 de junio de 2020). *Encuesta Provincial de Trabajo Docente en contexto de Aislamiento Obligatorio* [Archivo PDF]. <https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf>

James, V. (2019). La escuela y el dilema del aprendizaje. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (Compiladoras), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/iii-jornada-de-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa>

Laboratorio de educación y nuevas tecnologías EDULLAB. (2020). *Enseñar y aprender desde casa. Guía para el profesorado*. Universidad de La Laguna: Área de Tecnología Educativa. <https://edullab.webs.ull.es/wordpress/ensenar-y-aprender-desde-casa/>

Lanza, C. y Mantegazza, S. Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. En Dubrovsky, S., Enright, P., Filidoro, N., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Rusler, V. (Compiladoras), *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros*

- entre la escuela y la psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/iii-jornada-de-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa>
- Ley N° 13.688 de 2007. Ley Provincial de Educación. Buenos Aires. 10 de julio 2007. D.O. No. 25692.
- Ley N° 26.206 de 2006. Ley Nacional de Educación. Argentina. 28 de diciembre 2006. D.O. No. 31062.
- Ley N° 27.550 de 2020. Modificación a la Ley de Educación N° 26206 [Archivo PDF]. 30 de junio de 2020. <https://www.eldial.com/nuevo/boletin/2020/BO200630.pdf>
- Litwin E. (Ed.). (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin E., *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu.
- Marco Pedagógico: Plan Integral de Educación Digital. (2011) [Archivo PDF]. [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico_0.pdf)
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina.(s.f.). Definiciones básicas sobre epidemias, brotes y pandemias. <https://www.argentina.gob.ar/salud/desastres/epidemias>
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Bonum.
- Nassif, R. (1958). Los múltiples conceptos de la educación. En Nassif, R., *Pedagogía general* (págs. 3-18). Editorial Kapelusz.
- Oliveira Medrada, S., Rivela, C. y Neto, M. (2020). La educación en contexto de pandemia por COVID-19: Implicaciones de la enseñanza en línea en el desarrollo de habilidades psicosociales de docentes angoleños, argentinos y brasileños. *RAC, revista angolana de ciencias*, 2(2), 01-25. <http://publicacoes.scientia.co.ao/ojs2/index.php/rac/article/view/123/260>

Organización Mundial de la Salud (2005). *Reglamento sanitario internacional*.

<https://www.who.int/ihr/publications/9789241580496/es/>

Organización Mundial de la Salud. (24 de febrero de 2010). *¿Qué es una pandemia?*.

[https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently\\_asked\\_questions/pandemic/es/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/frequently_asked_questions/pandemic/es/)

Organización Mundial de la Salud. (11 de marzo de 2020). *Alocución de apertura del Director*

*General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo*

*de 2020*. [https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-](https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)

[remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020](https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020)

Organización Mundial de la Salud. (29 de junio de 2020). *Cronología de la respuesta de la OMS*

*a la COVID-19*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/29-06-2020-covid-timeline>

Onrubia, J. (20 de febrero de 2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad

conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación*

*a Distancia, número monográfico II*. <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Perrenoud, Ph. (2004). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. En

Perrenoud, Ph., *Diez nuevas competencias para enseñar* [Archivo PDF].

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Pineau, P. (2010). Una revisión histórica sobre las temáticas y la enseñanza. En Pineau, P.,

*Historia y política de la educación argentina. Aportes para el desarrollo curricular* (págs

10-21) [Archivo PDF]. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002540.pdf>

Pineau, P. y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades

educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina.

- En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Compiladores), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (19-29) [Archivo PDF]. Editorial UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Pozuelo Echegaray, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera?. Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolo: revista digital de investigación en docencia*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968093>
- Quiroga Macleimont, S. y Juárez, N. (2014). Práctica docente y tecnología en San Luis. *Question/Cuestión*, 1(44), 333-342. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2283>
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuestas de un perfil [Archivo PDF]. *Pixel- Bit Revista de Medios y Educación*, (46), 235-248. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36832959015.pdf>
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. y Bressanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes* [Archivo PDF]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868/PDF/373868spa.pdf.multi>
- Resolución N° 2473/89 de 1989. [Ministerio de Educación y Justicia de la Nación]. Incumbencias correspondientes a los títulos de Psicopedagogo, licenciado en Psicopedagogía y profesor en Psicopedagogía. 2 de noviembre de 1989.
- Resolución N° 2460/11 de 2011. [Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires]. Aprobación del plan de estudios de la tecnicatura superior en psicopedagogía [Archivo PDF]. 8 de agosto de 2011.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/tecnicatura/res/2460-11-psicopedagogia-escaneada.pdf>

Resolución N° 1057/14 de 2014. [Dirección General de Cultura y Educación]. Régimen académico para el nivel primario. 7 de julio de 2014.

Resolución N° 554/2020 de 2020. [Dirección General de Cultura y Educación]. Suspensión del dictado de clases presenciales en las escuelas bonaerenses [Archivo PDF]. 16 de marzo de 2020. [http://abc.gob.ar/sites/default/files/res\\_554-20\\_suspension\\_del\\_dictado\\_de\\_clases\\_presenciales\\_en\\_las\\_escuelas\\_boanerenses.pdf](http://abc.gob.ar/sites/default/files/res_554-20_suspension_del_dictado_de_clases_presenciales_en_las_escuelas_boanerenses.pdf)

Romeu, F., Guitert, J., Raffaghelli, J. y Sangrá, A. (Enero de 2020). Ecologías de aprendizajes para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Revista Comunicar*.

<https://www.revistacomunicar.com/html/62/es/62-2020-03.html>

Sal Paz, J. C. (2010). Notas sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

*Sociedad y Discurso*, (17), 44-72. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75432>

UNESCO. (Enero de 2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*.

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>

UNESCO. (s.f.). *¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?*.

<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Unigarro Gutiérrez, A. (2004). Educación virtual. Encuentro formativo en el ciberespacio. Editorial UNAB.

Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (Compiladoras), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos

Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/pensar-las-pr%C3%A1cticas-educativas-y-psicopedag%C3%B3gicas>

Viñals Blanco, A. y Cuenca Amigo, J. (2 de agosto de 2016). El rol del docente en la era digital.

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), pp. 103-114.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>

## Anexos

### Cronograma de actividades

Actividad	Meses			
	1	2	3	4
Revisión Bibliográfica	X	X	X	
Elaboración del Marco Teórico	X	X		
Redacción de los Antecedentes			X	
Armado de objetivos e hipótesis de investigación			X	
Desarrollo del método y ajuste de los instrumentos de recolección				X
Recolección de datos en campo				X
Análisis de datos				X
Discusión y referencias				X X
Entrega de la tesis				X

### **Formulario de consentimiento informado**

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión y experiencia profesional docente. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre las prácticas pedagógicas virtuales en cuarentena: competencias y desafíos en docentes de nivel primario de Berisso. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a [sinvestydes@uflo.edu.ar](mailto:sinvestydes@uflo.edu.ar) (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°:

### **Instrumento validado administrado a docentes de la ciudad de Berisso<sup>4</sup>**

Perfil docente: edad, años de experiencia docente, ciclo educativo en el que se desempeña, nivel de estudios

#### ***Eje mirada general de los docentes sobre la tecnología***

Hasta ese momento, en su vida cotidiana personal y en la laboral,

1- ¿Cuál era su relación con la tecnología y para qué la utilizaba?

#### ***Eje cambios registrados en el pasaje de la presencialidad y virtualidad***

2- ¿Tuvo que replantear los contenidos que tenía planificados a partir de la presencialidad? ¿de qué manera y bajo qué premisas? ¿puede dar algún ejemplo?

3- ¿Cómo podría describir su rol profesional mediado por la virtualidad?

4- ¿Qué cambió respecto a su relación con los alumnos en forma virtual?

5- ¿Qué medio/plataforma utiliza para comunicarse con sus alumnos? ¿cómo fue la elección? ¿qué ventajas y desventajas tiene la elección?

6- ¿Lo consultó con colegas de la misma institución u otra?

#### ***Eje autopercepción y actitud en cuanto a la utilización de las TICs***

7- ¿Ha identificado alguna dificultad específica a la hora de dar clases en forma virtual que la llevó a pensar en la necesidad de adquirir habilidades tecnológicas puntuales? ¿y cuáles tenía y vio como importante para implementar?

8- ¿Cuál es su posición a la hora de aprender alguna herramienta tecnológica nueva? ¿le interesa, motiva o frustra?

9- ¿Qué habilidades quiere fomentar en los alumnos respecto al uso de la tecnología? ¿cómo lo hace? (Ejemplo: aprender a buscar en Internet, discernir fuentes de información, sintetizar, uso de formatos y lenguajes).

---

<sup>4</sup> Se adjuntan informes de validación de instrumento por expertos en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/10T2baUy6sqjotgplHPqH9Bu1f8DVurPU?usp=sharing>

## Cuadro 1

### *Sistema de Categorías y Subcategorías*

Categorías	Subcategorías
1. Tecnologías previo al inicio del ASPO	Uso personal y herramienta laboral.
2. Organización institucional en ASPO	Enfoque temporal: corto y mediano plazo.
3. Prácticas pedagógicas virtuales	Planificación y selección de contenidos. Comunicación y aprendizaje con alumnos.
4. Rol docente en la virtualidad	Valoración del nuevo rol docente. Relación docente y alumnos.
5. Competencias digitales y comunicacionales	Dificultades identificadas. Conocimientos tecnológicos previos. Posicionamiento ante el aprendizaje de herramientas tecnológicas. Enseñanza de competencias tecnológicas en alumnos.

Cuadro 1. Sistema de categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia