

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*Representaciones sociales de docentes de nivel
secundario sobre el uso de tecnologías de información
y de comunicación en educación durante la pandemia
de COVID-19*

Autora: Diego Sebastián López Berón

Directoras: Lic. María Carolina Maidana Morelli

Paraná, 30 de marzo de 2023



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA

Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS

Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



Representaciones sociales de docentes de nivel secundario sobre el uso de tecnologías de información y de comunicación en educación durante la pandemia de COVID-19

Investigación con trabajo de campo

Estudiante:

López Berón, Diego Sebastián.

37.465.988

lbdsebastian@gmail.com - 3435508503

Dirección:

Maidana Morelli, María Carolina.

caromaidana@hotmail.com - 3434542848

Paraná, Entre Ríos. 30 de marzo del 2023.

Resumen	1
Capítulo I	2
Introducción	2
Planteo de interrogantes	7
Capítulo II	9
Estado del arte	9
Capítulo III	19
Marco teórico	19
Capítulo IV	28
Metodología	28
Población	28
Unidad de Análisis	29
Tipo de muestra	29
Recolección y análisis de la información	30
Capítulo IV	28
Capítulo V	32
Resultados	32
Reflexiones acerca de los resultados	60
Conclusiones	62
Capítulo V	32
Bibliografía	64

Resumen

En base al contexto de aislamiento producido por la pandemia de COVID-19, las diferentes instituciones educativas del país se encontraron en la necesidad de optar por un modelo de enseñanza basado en la educación a distancia mediante el uso de Tecnologías de Información y de Comunicación, ante lo cual los docentes y estudiantes afectados tuvieron que adaptarse a esta nueva modalidad. Esta situación me llevó a preguntarme respecto a las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de la información y de la comunicación en educación durante la pandemia de COVID-19. Para lograr responder esta pregunta, la presente investigación se formuló a partir de un enfoque cualitativo y con un alcance descriptivo, con el objetivo de analizar las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de TIC en educación durante la pandemia de COVID-19.

Con el fin de obtener la información necesaria, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a un total de 11 docentes de dos instituciones de nivel secundario (Instituto Parroquial Nro. 159 “San Benito Abad” e Instituto Parroquial Nro. 245 “San Alberto Hurtado”). Gracias a esto se logró advertir que los docentes entrevistados poseían representaciones sociales respecto del uso de TIC en educación, cuyo contenido hacía referencia a diversas temáticas (condiciones de emergencia, retos del período de virtualidad, vivencias del trabajo remoto, potencial de las TIC en educación y modos de integración de las TIC), las mismas permitieron exponer las creencias y definiciones que poseían los mismos respecto del uso de estas tecnologías, considerándolas como herramientas que sirven para adaptarse a ciertas situaciones y para enriquecer la experiencia educativa mediante las posibilidades que ellas permiten, tanto para docentes como para estudiantes, siempre y cuando se tenga en cuenta que su uso implica ciertos desafíos. Dentro de estas posibilidades se encuentran el hecho de contar una mejor organización, la personalización del proceso educativo, la capacidad de promover la motivación respecto del contenido a enseñar, entre otras.

Respecto a la relación de las representaciones sociales con la utilización de TIC y su influencia en educación, se observó que las diversas posibilidades y ventajas que ofrecían estas tecnologías influenciaron a los docentes a fomentar el uso de las mismas en educación, de tal forma que los mismos siguieron haciendo uso de dichas tecnologías aún en los momentos de presencialidad luego de la etapa de virtualidad producto del ASPO. En última instancia, se observó que las representaciones relacionadas con las potencialidades de utilizar estas tecnologías en el ámbito educativo ejercieron una influencia más determinante en su uso en educación, en comparación con las representaciones relacionadas con los desafíos y dificultades que implicó su uso.

Palabras clave: Representaciones Sociales – Tecnologías de la Información y la Comunicación – COVID-19

Introducción

Presentación y justificación

Actualmente los dispositivos electrónicos forman parte de la vida diaria de la mayoría de las personas y varios aspectos de la sociedad están organizados en base a plataformas digitales, las cuales, entre otras cosas, están diseñadas para agilizar diferentes actividades. Estos dispositivos son referidos generalmente como parte de las *Tecnologías de la información y de la comunicación*, (TIC a partir de ahora), las cuales, en palabras de Gil (2002), constituyen un conjunto de aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, sonidos, textos e imágenes, manejables en tiempo real. Algunos ejemplos de estas son: las cámaras de fotos, DVD, consolas, celulares, computadoras, etc. Para Montiel (2008) la tecnología es “un conjunto de nociones o ideas orientadas al desarrollo de un sector, el cual incluye para su desenvolvimiento el uso de procedimientos, herramientas, instrucciones y conocimientos científicos que auxilian el perfeccionamiento para la satisfacción de las necesidades del consumidor” (p. 78). Sin embargo, el uso de las mismas impacta diversos ámbitos, entre los cuales se encuentran las diferentes instituciones que fueron adaptando su funcionamiento en torno ellas, ya que, algunas de estas tecnologías se han convertido en herramientas cotidianas en el hogar y/o en el trabajo, volviéndose indispensables.

Estos son rasgos propios de la sociedad de la información, los cuales comenzaron a ser adoptados en América Latina a finales de la década del 90. Lago Martínez et al. (2012) afirman que en esta época los diferentes gobiernos de la región comenzaron a implementar políticas destinadas a incorporar aspectos relacionados al desarrollo de formas de inclusión de las TIC para superar lo que concebían como *brecha digital* a la que la Asociación Latinoamericana de Integración (a partir de ahora ALADI , 2003) definía como la distancia tecnológica entre individuos, empresas, países y áreas geográficas en las oportunidades de acceso a la información, a las tecnologías de la comunicación y al uso de Internet. Luego de un tiempo se amplió la definición del término para incluir aspectos como: "capacidades digitales de las personas, valores asociados a su uso y los factores políticos-económicos que inciden en su distribución". (Lloyd, 2020)

Los aportes de Cabero y Ruiz-Palmero (2018) son de utilidad para distinguir algunos de los principales aspectos comprendidos dentro del concepto de brecha digital. Según estos autores se pueden destacar tres tipos de brechas digitales:

- Brecha de primera generación: la cual refiere a la posibilidad o imposibilidad de tener acceso a las tecnologías como consecuencia de las condiciones económicas o ideológicas del país.
- Brecha de segunda generación: refiere a aquellos casos en los que las personas tienen acceso a las tecnologías, pero por diferentes motivos no llegan a utilizarlas. Esto se puede dar por su motivación interna, la satisfacción, o la formación con la que cuentan.

- Brecha de tercera generación: se establece por la variedad de usos que se les da a las tecnologías, es decir, viene determinada por la calidad y el tipo de uso que se les da a las tecnologías.

Para intentar superar esta brecha los diferentes países de la región fueron desarrollando una serie de medidas y estrategias para abordar el objetivo de insertar las TIC en la sociedad, ya sea a través de iniciativas públicas o proyectos apoyados por organismos multilaterales y organizaciones no gubernamentales (ONG). En el caso de Argentina, estos esfuerzos se pueden ver reflejados en la sanción de la ley nro. 26.206, conocida como Ley de Educación Nacional, cuyos objetivos están orientados a afrontar los problemas de desigualdad que afectan al sistema educativo. Para lograr esto, toma en considera a la educación como “una prioridad nacional que se constituye en política de estado para construir una sociedad justa” (Ley 26.206/2006. Art. 3). De forma tal que plantea como sus objetivos el garantizar una educación de calidad con igualdad de oportunidades, garantizar la inclusión educativa y desarrollar las competencias necesarias para el manejo de las TIC, entre otras cosas. En lo que respecta al panorama educativo de la provincia de Entre Ríos, la implementación de los objetivos de dicha ley fue llevada a cabo mediante el desarrollo del sistema educativo provincial, en manos de la ley provincial nro. 9890, la cual garantiza como prioridad la educación integral permanente y el acceso a la información y al conocimiento para todos los habitantes mediante sus diferentes artículos, dentro de los cuales se puede resaltar el interés por “desarrollar aptitudes, capacidades y competencias formativas, humanísticas, expresivas y creativas mediante la educación científica, tecnológica, artística, educación física y ambiental” (Ley 9890/2008. Art. 13). A partir de esto, tuvieron lugar dos programas que fomentaron la inclusión de las TIC en el ámbito educativo: en primer lugar, se encuentra el Programa Inclusión Digital Educativa mediante el cual se entregaron insumos a escuelas técnicas de gestión estatal. Luego surgió el programa Conectar Igualdad, el cual fue similar, pero se implementó tanto en escuelas de educación secundaria como en escuelas técnico-profesionales, de educación especial e institutos superiores de formación docente. Estos programas permitieron el acceso a las TIC a una gran parte de la sociedad que anteriormente no contaba con esta posibilidad, al mismo tiempo que permitió dar un gran paso en relación a la implementación de estas tecnologías en el ámbito educativo.

Estos esfuerzos por integrar las TIC en la sociedad facilitaron la formulación de aquellas estrategias que permitieron afrontar la necesidad de dictar clases de forma remota durante el ciclo lectivo del año 2020, el cual se vio afectado por la pandemia producida por el coronavirus SARS-CoV-2 que produce la enfermedad denominada COVID-19. En base a lo informado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 31 de diciembre se conoció la existencia de este virus y el 30 de enero del mismo año recibió la caracterización de pandemia, lo que significa que a partir de ese momento era considerado como una emergencia de salud pública de preocupación internacional. Para la Organización Panamericana de la Salud (OPS): “La caracterización de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, y que afecta a un gran número de personas” (OPS, 2020).

Teniendo en cuenta este contexto mundial, en Argentina, se decreta el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (de ahora en adelante ASPO) mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) número 297/2020 para prevenir el aumento de contagios de forma descontrolada, evitando que los servicios de salud se vean saturados en la atención de pacientes, y de esta forma, lograr mantener la tasa de morbi-mortalidad en el valor mínimo posible, lo que acarreo la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e instituciones de educación superior.

En este sentido, en Argentina, para garantizar el proceso educativo fueron tomando relevancia diferentes modalidades de clases virtuales, ya sean sincrónicas o asincrónicas. Aunque a partir del año 2010 existieron iniciativas para impulsar la incorporación de las TIC en educación, gracias a esta situación se solidificó el papel de dichas tecnologías dentro del ámbito educativo, como instrumento para dar respuesta a las necesidades que planteaba el contexto. Si bien esto fue sorpresivo y de forma acelerada, tanto estudiantes como docentes fueron adaptándose al proceso de enseñanza mediado por la virtualidad, constituyendo lo que se conoce como aprendizaje remoto, el cual Guevara García (2020) define como “aquel que ocurre fuera del salón de clases tradicional, porque el estudiantado y el profesorado están separados por distancia y/o el tiempo. Este tipo de aprendizaje se puede dar en tiempo real o con flexibilidad temporal” (p. 20). Además, la autora afirma qué a este estilo de enseñanza también se le denomina “E-learning” ya que se vale de la tecnología, internet y de las diferentes herramientas online para la transmisión de la información y los contenidos de los cursos, las cuales, permiten a estudiantes y docentes compartir información relevante sin estar juntos en mismo lugar, en el mismo día, a la misma hora.

Retomando los aportes de Coll (2008) se puede decir que, en el escenario descrito anteriormente, la educación adquiere una nueva dimensión como el motor fundamental del desarrollo económico y social. En la sociedad de la información la educación se convierte en una prioridad para las políticas de desarrollo, por lo que la integración de las TIC en el ámbito educativo tiene un papel fundamental. Pero al mismo tiempo, esta integración presenta varios desafíos. Uno de ellos es el hecho de como los docentes viven estas transformaciones que se fueron dando en el ámbito educativo a lo largo de los años, ya que tuvieron que incluirse en capacitaciones y en diferentes espacios que les permitiera formarse en torno a cómo incluir estas tecnologías en el aula. En palabras de Maltaneres (2014):

Gran parte de la tarea de formación docente consistió en construir sentido respecto a estas transformaciones que muchas veces fueron vividas como impuestas. Hubo que interrogar las prácticas pedagógicas, revisar el oficio de enseñar en el siglo XXI, volver la mirada sobre los alumnos y alumnas, e interpelar a la escuela en su conjunto. Y además enseñar a los educadores a hablar un nuevo lenguaje, el lenguaje digital, a manipular nuevos artefactos y a moverse en un entorno diferente, virtual, con una lógica hipertextual, en red, de no fácil acceso para ellos, los docentes, hijos de la cultura analógica, lineal, letrada. [...]. (p. 54).

Estos procesos pueden influir en la representación social que los docentes poseen acerca de las TIC. Jodelet (1986) describe la representación social como una forma de conocimiento específico, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados y designan una forma de pensamiento social. Ibañez (citado en Jodelet, 1986) agrega que estas representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social, por lo que comprender las representaciones que presentan los docentes respecto de estas tecnologías podría ser favorable para ayudar al proceso de reflexión sobre la práctica docente, proceso que se viene dando desde que se comenzaron a implementar políticas tendientes a incluir las nuevas tecnologías en los diferentes ámbitos de la sociedad. En relación a esto, Coll (2008) afirma que: “la capacidad mediadora de las TIC como instrumentos psicológicos es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas” (p. 379), haciendo referencia a la potencialidad de las TIC como mediador y posibilitador de la apropiación del conocimiento en el proceso de enseñanza. Por lo que se podría pensar que los docentes son, en parte, quienes determinan si las potencialidades de las TIC son desarrolladas plenamente.

Ante el panorama generado por la pandemia de COVID-19 la figura del docente tomó más relevancia que nunca, ya que, se les encargó la difícil tarea de sostener el sistema educativo durante el período de aislamiento, por lo que, prácticamente de la noche a la mañana, con las herramientas que tenían a su disposición tuvieron que poner en marcha un sistema que les permitiera seguir con su tarea, de la forma más segura posible. Como bien expresan Caballero, et al. (2020) en su trabajo:

El papel de los docentes ha sido imprescindible para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje en un entorno remoto en medio de la emergencia sanitaria usando las tecnologías de la información y comunicación o la infraestructura tecnológica provista para ello, en modos asincrónicos mayormente, el maestro sigue siendo esencial para dirigir el aprendizaje de los estudiantes (p. 13).

En base a la información aportada por el Instituto de investigaciones y Estadísticas (AGMER, 2020), podemos conocer los medios tecnológicos más utilizados por los docentes durante la duración del ASPO en Argentina para el desarrollo de clases en la educación a distancia, estos son: servicios de mensajería (87%), correo electrónico (51%), redes sociales (27%), aplicaciones de videoconferencia (14%) y por último la radio (1%). Por otro lado, en relación al tipo de recursos educativos seleccionados, las imágenes y los videos son los más frecuentes, en un 89% y 83% respectivamente. Estos datos nos permiten contemplar, por un lado, la complejidad de la tarea de los docentes durante esta etapa, por otro lado, el papel que ocupan las TIC a la hora de sostener este tipo de modalidades de enseñanza, que, al mismo tiempo, permiten comprender la variedad de recursos y utilidades que estas aportan al campo de trabajo del docente.

Si se tienen en cuenta los diferentes esfuerzos que se fueron realizando desde hace más de una década para fomentar la integración de las TIC en la sociedad, para reducir la brecha digital existente entre las personas de la región, se podría pensar que la mayoría de las personas podría sostener la idea de que las TIC aportan ciertos beneficios y posibilidades que pueden llegar a mejorar los procesos de enseñanza, sin embargo, todavía existen dificultades en su implementación en el ámbito escolar, por más que se conozcan las ventajas y desventajas de esta integración, muchos docentes deciden no utilizar este tipo de herramientas, aunque hoy se encuentren al alcance de la mayoría de las personas. Esto puede ocurrir por diversos factores, ya sean políticos, económicos, sociales, preferencias personales o también por una idea o creencia particular que presenten los docentes sobre el uso de las TIC en educación. Por estas razones la intención de esta investigación sería indagar acerca de esas representaciones y como afectan el uso de las TIC en el aula.

Planteo de Interrogantes

Las diferentes situaciones que se plantearon anteriormente fueron las que dieron lugar a que me encuentre en la necesidad de plantear el siguiente interrogante:

¿Qué representaciones sociales presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de la información y de la comunicación en educación durante la pandemia de COVID-19?

Por otro lado, para intentar responder algunos aspectos de esta situación interrogada, formulé los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- I. Analizar las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de información y de comunicación en educación durante la pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos:

- I. Advertir las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de información y de comunicación en educación.
- II. Relacionar las representaciones sociales con la utilización de las tecnologías de información y de comunicación y su influencia en educación durante el contexto de pandemia.

Hipótesis

Las hipótesis o hipótesis de trabajo en investigación cualitativa son "emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación" (Sampieri, Fernández-Collado, y Pilar Baptista, 2006, p. 533). Según estos autores, las mismas se van alterando y refinando a medida que se recolectan nuevos datos y en base las reflexiones del investigador. En base al contexto de la situación propuesta anteriormente y a los objetivos que esta investigación pretendió cumplir, es importante esclarecer aquellas hipótesis que motivan mi interés en relación a la temática seleccionada. Esto fue considerado útil para servir como guía, lo cual no significa que obren como otros objetivos o premisas a cumplir como finalidad de la investigación. Por lo tanto, el supuesto que orientó la elaboración de este trabajo fue la siguiente:

- Las representaciones sociales que poseen los docentes de nivel secundario de la ciudad de San Benito sobre las TIC podrían influenciar el uso que se hace de ellas en el ámbito educativo. Experiencias satisfactorias y alto grado de conocimiento podrían llevar a los docentes a fomentar e incluir el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso educativo, así como experiencias insatisfactorias o bajo grado de conocimiento podrían llevar a la disminución de su uso.

Además, es importante dejar en claro aquellos aspectos que corresponden a la relevancia social y académica de la temática que fue investigada. El hecho de indagar acerca de las representaciones sociales de docentes de nivel secundario sobre el uso de TIC en educación durante la pandemia de COVID-19 se consideró importante y relevante de ser estudiado en primer lugar, por los aspectos que se expusieron anteriormente, y por otro lado, porque si bien se han producido muchos desarrollos científicos orientados hacia el perfeccionamiento del sistema educativo argentino, sus resultados no siempre se ven reflejados en la práctica de los docentes dentro de las aulas. Fabricio Ballarini, científico del Conicet, en la última edición de las jornadas educativas denominadas “Educando al Cerebro” (2018) que tuvo lugar en la ciudad de Paraná afirmó: “el conocimiento científico para mejorar la educación existe, pero muchas veces no alcanza a insertarse en el sistema educativo”. Esta frase se puede relacionar al desfase que existe hoy en día en las aulas entre las metodologías de enseñanza de los docentes y las subjetividades de los estudiantes que crecieron en una era en donde predominan los aparatos tecnológicos, y los mismos se encuentran al alcance de la mayoría de las personas. El sistema educativo ha ido cambiando para intentar adaptarse a las nuevas generaciones de estudiantes, aquellos que nacieron y crecieron en lo que se conoce como la sociedad de la información, este es uno de los aspectos por los que resulta relevante la integración de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y al mismo tiempo es por lo que encuentro relevante el hecho de realizar esta investigación. Por otro lado, desde un punto de vista académico esta investigación puede aportar conocimientos para seguir pensando y reflexionando la práctica docente en la actualidad y del uso que estos hacen, de las posibilidades que otorgan las tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito educativo.

Estado del arte

Lago Martínez S. Marotias A. y Amado S. (2012). *Inclusión digital en la educación pública argentina. El programa conectar igualdad*. Revista Educación y Pedagogía. Número 62.

Los autores de esta investigación, Silvia Lago Martínez (Lic. En sociología, investigadora y docente), Ana Martoias (Mgr. En Ciencias Sociales y Educación) y Sheila Amado (Est. Sociología) se plantearon la tarea de conocer el contexto en el cual se pone en funcionamiento el Plan Conectar Igualdad, las dificultades de este proceso y tanto las opiniones como las experiencias en el aula de los docentes y autoridades sobre el programa como motor de inclusión social y digital. En sus propias palabras, “poniendo el acento en cómo es percibido el concepto de inclusión digital, como los docentes pueden implementar las TIC en su actividad cotidiana, desafíos e inquietudes, y que sucede con los roles del alumno y docente en cada caso”. Para lograr esto se realizó un total de 10 entrevistas de forma no estructurada a directores, vicedirectores, bibliotecarias y docentes (lengua, matemática e informática) en dos escuelas, una ubicada en la localidad de Moreno y otra en la ciudad de Buenos Aires. Los resultados demostraron que en ambas escuelas hubo dificultades en el proceso de implementación del Plan Conectar Igualdad. Con respecto a la percepción de los docentes, la autora refiere a que en ambas escuelas recibieron con alegría la noticia de la implementación de este programa, pero al mismo tiempo manifestaron preocupación en relación a las nuevas modalidades de enseñanza que podrían surgir. También manifestaron temor a perder el control de las clases, y aseguraron que se veían forzados a “trabajar con contenidos que les gusten a los alumnos”.

Esta investigación realiza aportes al campo de la Psicología de la Educación, al rescatar las diferentes opiniones, experiencias y representaciones que van surgiendo mediante el proceso de implementación de un programa de inclusión digital dentro del proceso didáctico, lo que permite vislumbrar las posibilidades que ofrecen las TIC dentro del ámbito educativo, pero también el efecto psicológico que tiene esta inclusión para los docentes y las consecuencias y dificultades que pueden surgir en la práctica como resultado de dicha inclusión.

Almirón M. E. (2014). *La situación de las TIC en la educación argentina: un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.

En esta Tesis la autora (Dr. en Ciencias Sociales y Humanas) realiza un estudio cualitativo de casos desde una perspectiva etnográfica, en donde intenta analizar las creencias que poseen los docentes acerca de lo que son las TIC, las creencias sobre cómo podrían aplicarse estas en las escuelas y las estrategias que utilizan los docentes para aplicar las TIC en instituciones de nivel medio. Para lograr esto realizó observaciones participativas y entrevistas (semi - estructuradas y en profundidad) a un total de 7 docentes del área Ciencias Naturales en dos escuelas de nivel medio, la *Escuela de Educación Media Nro. 15* ubicada en el partido de Almirante Brown y la *Escuela Normal Superior Próspero*

Alemandri que se ubica en el partido de Avellaneda. Mediante este procedimiento llegó a la conclusión de que existiría una contradicción entre lo que estos docentes enunciaban desde lo discursivo y lo que efectivamente ocurría en la práctica dentro del aula. En sus resultados la gran mayoría de los docentes reconocía en su discurso las grandes ventajas y posibilidades de las TIC, pero esto no se veía reflejado en su práctica cotidiana dentro del aula, ya sea por motivos técnicos (como falta de insumos) o de opiniones personales respecto a lo que consideran como TIC. Por otro lado, la mayoría de los docentes entrevistados manifestaron la necesidad de contar con capacitación en donde se pueda analizar la reconfiguración del rol docente de forma que puedan lograr transformarse en guías en la construcción del conocimiento.

Los resultados de esta investigación son de interés para el campo de la Psicología de la Educación, a modo de ejemplo acerca de la diferencia que existe entre la idea de reconocer los beneficios de las TIC en educación y la puesta en práctica de estrategias educativas utilizando estas tecnologías como herramienta. Excluyendo aquellos casos en donde existían problemas técnicos, la potencialidad de las TIC en la práctica educativa se veía limitada por la concepción que el docente tenía respecto a ellas.

Alderete M. V. Di Meglio G. y Formichella M. M. (2015). *El acceso a las TIC en el hogar como determinante del rendimiento educativo en el nivel medio: un análisis para Argentina*. Investigaciones de Economía de la Educación. Capítulo 18, vol. 10.

Los autores, María Verónica Alderete (Dra. en Economía), Gisela Di Meglio (Dra. en Economía) y María Marta Formichella (Dra. en Economía) lograron estimar el impacto del uso de las TIC en el hogar sobre los logros escolares, comparando la brecha de rendimiento educativo entre estudiantes de nivel medio cuyos hogares cuentan con dispositivos que les permitan acceder a internet y quienes no cumplen con esta condición. Para esto utilizaron una metodología de regresión econométrica de tipo multinivel y los datos del Programa Internacional de Evaluación (PISA) del año 2012 para Argentina, los cuales, incluían los datos de 5908 estudiantes de 15 años de edad que asistían a 226 establecimientos educativos diferentes. En base a esto concluyeron que existen diferencias significativas en el rendimiento educativo promedio de los estudiantes que utilizaban las TIC en el hogar respecto de aquellos que no cumplían con esta condición. Tanto la disponibilidad de computadoras con internet en el hogar, como la disponibilidad de computadoras para estudiar en la escuela se asociaron con un mayor rendimiento escolar.

En lo que respecta a la Psicología de la Educación, esta investigación aporta evidencias sobre la relación entre el acceso a las TIC en el hogar y el rendimiento educativo de los estudiantes de nivel medio en Argentina. Además, el artículo destaca la importancia del ambiente de aprendizaje y el acceso a los recursos de aprendizaje para el rendimiento educativo, lo que puede ser relevante para el diseño de políticas educativas y futuras investigaciones en el campo de la psicología de la educación.

Díaz Puppato D. (2015). *Representaciones docentes sobre el uso de tecnología digital en educación*. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

El autor de esta Tesis (Mgr. en Procesos Educativos Mediados por Tecnología) se planteó como objetivo buscar y caracterizar representaciones sobre tecnología digital, usos, valoraciones y propuestas de los docentes de los profesorados de dicha universidad. Esto se hizo mediante un estudio exploratorio de carácter descriptivo centrado en los docentes de las materias didácticas y de prácticas profesionales de las 33 carreras de profesorado que existen en la institución. Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios tanto con preguntas abiertas como cerradas, además se utilizó una serie de intervenciones virtuales. Entre los resultados de esta investigación se puede resaltar que la mayoría de los docentes encuestados daba algún tipo de uso a la tecnología digital para facilitar su práctica profesional. Al mismo tiempo los resultados hacen referencia al hecho de que los docentes universitarios tendrían representaciones marcadas, y en algunos casos distorsionadas, sobre las potencialidades de la tecnología digital aplicada a las propuestas educativas. Dichas representaciones que los docentes universitarios tienen sobre la tecnología digital condicionarían el alcance de las propuestas educativas formuladas por ellos. Además, la mayoría de los docentes indicó que poseían conocimientos sobre programas como sistemas operativos, exploradores de archivos y editores de texto, por otro lado, un tercio de los docentes manifestaron dificultades y desconocimiento acerca de otro tipo de herramientas. En relación al uso de internet, los resultados señalan que los docentes entrevistados poseen mayor conocimiento acerca de herramientas de uso asincrónico que de herramientas que colocan al usuario en sincronía o en colaboración con otros usuarios.

Los resultados de esta investigación contribuyen desde una perspectiva social y psicológica a la comprensión de las representaciones que tienen los docentes universitarios entrevistados sobre el uso de tecnología en la práctica educativa, como estas representaciones podrían ser categorizadas y relacionadas entre sí y como podrían influir en la enseñanza.

Alderete M. V. Formichella M. M. y Krauss G. (2019). *El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario*. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Número 24.

Los autores, Esta investigación se planteó como objetivo determinar si los actores implicados en el Programa Integral para la Igualdad Educativa (a partir de ahora PIIE) consideraban que el uso de una tecnología como Google Classroom mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto consideraron como caso de estudio a las instituciones pertenecientes al PIIE de la ciudad de Bahía Blanca. Al tratarse de una investigación con metodología mixta, por un lado, la muestra está compuesta por los capacitadores a cargo de los encuentros, el coordinador regional y la directora provincial de la dirección de innovación y tecnología educativa de la provincia de Buenos Aires, a los cuales se les realizaron entrevistas semiestructuradas, para un total de 4 entrevistas. Por otro lado, también se

compone de los 30 docentes que hayan asistido a las capacitaciones bajo el rol de alumnos, a los cuales se les realizó una encuesta. En base a estos esfuerzos concluyen que si bien dicha herramienta favorecía la experiencia de aprendizaje (mejorando la comunicación entre las partes y ayudando a organizar el material de estudio), sus resultados también resaltan la idea de que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje por sí solo no implica una mejora inmediata en la calidad de estos procesos, la diferencia radica en la presencia de un docente idóneo (que cuente con capacitación y predisposición a utilizar estas tecnologías) en el uso de esta herramienta para poder aprovechar sus potencialidades. La mayoría de los docentes encuestados destacan la “importancia de realizar una formación de profesores que permita lograr una didáctica de la educación en ambientes virtuales en donde los procesos de enseñanza-aprendizaje continúen fuera de la escuela” (Alderete, 2019). Respecto de las expectativas sobre Google Classroom, los resultados señalan que los docentes encuestados esperan que dicha herramienta permita el intercambio entre docentes, directivos y estudiantes para propiciar la comunicación y producción de contenidos digitales.

Esta investigación realiza aportes al campo de la Psicología de la Educación, ya que, ilustra la importancia de la figura del docente a la hora de delimitar el papel de las TIC en la práctica educativa, ya que la diferencia en la calidad del proceso es marcada por el nivel de capacitación y de disposición del mismo. Cuando estas características están presentes las TIC crean un ambiente que promueve la comunicación tanto entre docentes y estudiantes como entre docentes y otros docentes.

Casillas J. C. y Rodríguez Vázquez S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. Revista latinoamericana de estudios educativos. L. 89-120.

Los autores, Juan Carlos Casillas (Lic. en psicología educativa) y Sylvia Vázquez Rodríguez (Maestra en Educación y Procesos Cognoscitivos) se interesaron por estudiar las vivencias de los docentes universitarios durante el período de clases virtuales, denominado ERE (enseñanza remota de emergencia) en diferentes países de Latinoamérica, para lograr reflexionar sobre los posibles caminos a seguir luego de la pandemia. Para lograr esto confeccionaron un cuestionario con un total de 36 preguntas que indagaban sobre diversos aspectos como, datos generales del docente, tiempo que demanda su práctica, preparación para cambiar de modalidad, interacciones académicas y, por último, emociones y sentimientos. Dicho cuestionario fue respondido por 1310 personas, las cuales incluyeron académicos de instituciones públicas como privadas, universitarias y de formación docente. Sus resultados denotan que durante esa etapa los docentes encontraron dificultades tanto logísticas, como tecnológicas y materiales. Como consecuencia de estas tuvieron que incrementar sus horas de trabajo por cada curso, y manifestaron una disminución en la calidad y frecuencia de las interacciones con los estudiantes. Por otro lado, a pesar de manifestar que se encontraron saturados de trabajo, también manifiestan estar confiados y alegres respecto de su práctica.

Esta investigación realiza aportes al campo de la Psicología de la Educación, al permitir dilucidar que los docentes pueden encontrarse con diversos tipos de dificultades a la hora de emprender un proceso de educación virtual a partir de la pandemia de COVID-19, y el impacto negativo que tienen dichas dificultades para la práctica docente, gracias a las cuales los docentes deben tomar ciertas medidas para superar dichas dificultades. Por otro lado, es importante comprender la respuesta emocional de los docentes a estos desafíos que van surgiendo, tales como el estrés, ansiedad y el agotamiento emocional ya que los mismos podrían afectar la capacidad de enseñar de manera efectiva de los docentes afectados. Además, se destaca además la importancia de políticas y programas de apoyo para abordar estos desafíos.

Pequeño, I. Gadea, S. Alborés, M. Chiavone, L. Fagúndez, C. Giménez, S. y Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. InterCambios 7(2). Montevideo.

Los autores, Ivana Pequeño (Lic. en Sociología), Sebastián Gadea (Lic. en Estadísticas), Marcelo Albores (Lic. en Psicología), Luciana Chiavone (Lic. en Psicología), Carolina Fagúndez (Lic. en Ciencias de la Educación), Silvia Giménez (Mgtr. en Psicología) y Ana Santa Cruz (Mgtr. en Cuidados Paliativos) se plantearon el objetivo de conocer las vivencias y la valoración de los docentes y estudiantes, luego del primer semestre dictado de clases de manera virtual. La población del estudio estuvo compuesta por 55 docentes y 693 estudiantes de la Facultad de Psicología, el relevamiento de la información se realizó a través de un formulario online. Mediante un análisis descriptivo llegaron a resultados que muestran que el pasaje abrupto hacia la virtualidad tuvo resultados entre regulares y positivos, sin embargo, los aspectos vinculares de dicha experiencia no son bien valorados. Si bien los aspectos de cooperación entre estudiantes fueron positivos, la relación y comunicación entre docentes y estudiantes empeoró, la comunicación fluida y efectiva fue débil en este periodo. El acceso a los materiales de estudio de forma libre a partir de plataformas virtuales fue muy valorado por los estudiantes.

Por parte de los docentes, fue muy bien valorado el trabajo en equipo entre colegas, facilitado por las tecnologías, el cual les permitió seguir brindando sostén a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, gran parte de los docentes manifestaron que la principal dificultad de la virtualidad estaba asociada a la sobrecarga de trabajo durante este período, producto de la inmediatez con la que se tuvieron que desplegar las diferentes medidas, con los limitados recursos que tenían disponibles en el momento. Si bien, como se mencionó anteriormente, el uso de estas tecnologías implicó tanto ventajas como desafíos para todos los involucrados, los autores resaltan los resultados del informe producido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020, como se citó en Pequeño et al., 2020), el cual resalta la necesidad de aumentar la resiliencia de los sistemas educativos para lograr que estos se posicionen de forma tal que puedan responder de mejor manera a este tipo de crisis en el futuro. Para lo que recomiendan que se otorgue atención prioritaria a la equidad

e inclusión, tomando medidas orientadas a abordar las necesidades de los estudiantes más vulnerables y a garantizar la permanencia dentro del sistema educativo.

Estos aportes son de interés para el campo de la Psicología y de la Educación porque permiten conocer los desafíos y beneficios que ofrece la enseñanza virtual, la necesidad de desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y la importancia de mantener la interacción y el contacto personal con los estudiantes. Por otro lado, resaltan la importancia de la resiliencia y la adaptabilidad en el contexto de pandemia y enseñanza virtual. Entendiendo el término resiliencia según lo definido por la Asociación Estadounidense de Psicología (APA, 2011), la cual se refiere a este como el proceso a través del cual uno puede adaptarse con éxito a la adversidad, ya sean traumas, tragedias, amenazas o fuentes de tensión como problemas familiares o personales, problemas de salud o situaciones laborales estresantes. En estos términos, Román et. al. (2020) afirman que la resiliencia no solo obra como un factor protector ante el estrés crónico en los docentes, sino que, dentro del contexto educativo, la resiliencia del docente genera una acción pedagógica en los estudiantes, la cual obra como una herramienta clave para generar climas emocionalmente positivos y seguros para el aprendizaje, a pesar de la adversidad.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande-de-Prado, M. (2020). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. Campus Virtuales, 10(1), 49-58.

Los autores, Francisco José García-Peñalvo (Ing. Informático), Alfredo Corell (Inmunólogo), Víctor Abella García (Dr. en ciencias de la Educación) y Grande de Prado Mario (Lic. en psicopedagogía), se plantearon la tarea de reflexionar sobre algunas de las características de la enseñanza virtual para observar las medidas que se tomaron dentro de la educación en algunos países del entorno europeo. Para lograr esto realizaron un análisis documental del contenido de diversas recomendaciones e informes de diferentes instituciones durante el período de marzo a junio de 2020. A partir de ese análisis concluyeron que los recursos tecnológicos por sí mismos no suponen garantías de éxito en este tipo de situaciones. Estos son herramientas muy potentes que brindan oportunidades increíbles, pero los verdaderos elementos fundamentales que van a permitir aprovechar al máximo estos desarrollos tecnológicos son la planificación, la organización y la flexibilidad. Por otro lado, sus resultados también resaltan la importancia de tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado y los recaudos necesarios para evaluar de forma online.

Dicha investigación es de utilidad para pensar el hecho de que las tecnologías durante la pandemia de COVID-19 cumplieron un rol fundamental como herramientas posibilitadoras de una respuesta rápida y necesaria en un tiempo de necesidad, pero también hay que tener en cuenta que, al ser herramientas, estas no resuelven ningún problema por sí solas, ya que, siempre es necesario emplearlas de forma correcta. En lo que respecta al área de la Psicología, se aporta información acerca de cómo la pandemia ha afectado la evaluación en la educación superior, y cómo estos cambios pueden afectar a los estudiantes desde una perspectiva psicológica. Además, el artículo destaca la importancia

de adaptar la evaluación a la situación actual y de considerar los desafíos únicos que presenta la educación en línea en términos de evaluación.

Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales. 44, 176-187.

El autor, Frank Junior Hurtado Talavera (Dr. en Educación) se planteó como objetivo el identificar los desafíos de la escuela en el contexto actual de pandemia, principalmente en lo relacionado a las TIC, para esto realizaron un proceso de investigación documental a partir de un enfoque cualitativo.

En sus resultados encontraron que, dentro del contexto actual, el principal desafío que presenta la escuela es reducir las consecuencias en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, denotaron que la concepción en si misma de lo que se conoce como educación de forma tradicional ha variado en este último tiempo, desde un modelo presencial hacia uno de educación a distancia, en el cual la familia juega un rol determinante dentro del proceso educativo como mediador del aprendizaje. Los autores concluyen que incorporar las TIC en la educación es importante, pero principalmente esto requiere de un proceso de transformación desde las bases del sistema educativo, dentro de este proceso, el rol del docente es clave para disminuir las consecuencias de este contexto, y para esto es necesario que los docentes cuenten con una adecuada formación en metodologías digitales, la cual permitirá que cuenten con las herramientas necesarias para acompañar a estudiantes y familias en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados son de utilidad para el presente estudio porque, por un lado, permiten tomar conocimiento de la importancia del rol docente para sostener la calidad de la experiencia educativa a través de las TIC de los estudiantes junto a la importancia de la capacitación docente dentro de este proceso, la misma no solo es de importancia para que los docentes puedan utilizar las herramientas necesarias, sino también para que puedan acompañar a los estudiantes y sus familias con el uso de las mismas cuando sea necesario. Por otro lado, en lo que respecta específicamente al campo de la Psicología, el artículo destaca la importancia de la adaptación y el cambio en la educación durante tiempos de crisis, enfatizando en que la educación debe adoptar un enfoque resiliente para adaptarse a las nuevas circunstancias y lograr garantizar que los estudiantes continúen aprendiendo y desarrollándose.

Escriba M. L., Maza C. M. y Vargas F. (2020). La vivencia de la educación a distancia y estrategias de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, desde la voz de sus protagonistas. Aula Virtual. 2(4), 114-126.

Los autores, María L. Escriba (Lic. en Educación), Cinthya M. Maza (Lic. en Psicología) y Francys Vargas (Prof. En Educación Especial) se plantearon como objetivo el conocer acerca de la vivencia de la educación a distancia y las estrategias de enseñanza y aprendizaje en tiempos de

pandemia, desde la voz de sus protagonistas, los docentes. Para esto se realizaron entrevistas a docentes pertenecientes a instituciones privadas de nivel básico, medio y universitario, desde un enfoque cualitativo, a partir de su análisis mediante la técnica de análisis de contenido se encontró que la falta de tecnología, si bien es un problema, no es el principal. El principal problema parece ser la sobre exigencia que los docentes vivieron en sus esferas personales, laborales, familiares y sociales durante el período de clases virtuales. Por otro lado, algunos pocos estaban capacitados para emprender la modalidad de aprendizaje a distancia, pero, de todas formas, los docentes han aprendido a utilizar las diferentes tecnologías, a diseñar estrategias y han aprendido a discernir entre lo que les funciona y lo que no les da resultado, indagando y consultando con los padres de los estudiantes para mejorar el proceso mediante el uso de las herramientas que tuvieron mayor éxito.

Dichos resultados son de utilidad para el campo de Psicología de la Educación, ya que ayudan a comprender que el acceso y la disponibilidad a las tecnologías no es el único factor importante a la hora de sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma virtual. Por otro lado, se destaca la importancia de la motivación y el compromiso de los estudiantes en la educación a distancia, ya que los estudiantes pueden verse afectados por dificultades para verse comprometidos con el material de estudio y la interacción social. De forma que los estudiantes valoraban las estrategias de enseñanza que fomentaban la motivación y el compromiso, como la retroalimentación y la participación activa en la enseñanza.

Navarrete Cueto C. A. y Flores Peña, M. R. (2021). Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. 8(1).

Los autores, Navarrete Cueto Carlos Antonio (Dr. en Psicología) y Maira Rosalía Flores Peña (Dra. en Ciencias de la Educación) se plantearon el objetivo de analizar los retos que se fueron presentando durante el período de educación virtual dentro del contexto de la pandemia de COVID-19. Para lograr esto, los autores realizaron búsquedas bibliográficas que se hayan producido hace no más de cinco años en las bases de datos de PubMed, Elsevier, Google Scholar, Scielo, Scopus y Web of Science. Al realizar esto concluyeron que la educación en tiempos de pandemia representó un reto tanto para docentes como para estudiantes de cualquier nivel educativo, principalmente porque muchos de ellos no estaban familiarizados con los sistemas electrónicos, lo cual generó ciertas complicaciones en los primeros momentos y además, se pusieron al descubierto las desigualdades existentes en los sistemas educativos de todo el mundo, ya que para aquellas familias de estudiantes que pertenecían a los grupos más desfavorecidos de la sociedad se hizo difícil cumplir con todos los requisitos básicos necesarios para asistir a las clases en línea. Del lado de los docentes, retoman la importancia de las capacitaciones para aprovechar las diversas herramientas que importan las TIC a la educación. Además, resaltan la importancia de la figura de los padres de familia en los tiempos de educación en línea, ya que de ellos

depende la tarea de monitorear el desempeño y el comportamiento de los niños durante la virtualidad, para ayudarlos a mejorar sus capacidades de autogestión.

Estos resultados resultan de utilidad para el campo educativo, ya que permiten tomar en cuenta la importancia de los recursos disponibles, tanto en relación a conocimientos como en relación a recursos materiales, a la hora de implementar las TIC en el proceso educativo, junto a la importancia de la figura de los padres dentro del proceso de clases virtuales y de las capacitaciones docentes para asegurar que los profesionales cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea. Por otro lado, en lo que respecta a los aportes al área de la Psicología, destacan la importancia del bienestar emocional de los estudiantes durante la educación a distancia, y enfatizan la importancia de la comunicación efectiva y la participación activa de los estudiantes. Por último, el artículo destaca la necesidad de que las instituciones adopten estrategias efectivas para fomentar la interacción social y la participación activa de los estudiantes en un contexto de educación a distancia.

Tiramonti G., Volman, V. y Braga, F (2021). ¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales? Observatorio Argentinos por la Educación.

Guillermina Tiramonti (Lic. en Ciencias Políticas), Víctor Volman (Dr. en Educación) y Federico Braga (Lic. en Ciencias Políticas) pretendían describir, en base a la revisión de una serie de investigaciones recientes realizadas en los sistemas educativos de diferentes países (Pakistán, Holanda, Estados Unidos, Bélgica, África, California, Japón, Italia y Reino Unido), los diversos tipos de consecuencias de mantener cerradas las escuelas.

Como resultado, los autores pudieron identificar cuatro tipos de consecuencias: pérdida de aprendizaje, desigualdad educativa, posibilidades futuras de empleo y efectos sociales y en la salud.

La pérdida de aprendizaje hace referencia a que existiría una reducción del conocimiento ganado por los estudiantes respecto de un año escolar regular y la desigualdad económica intensificaría estos efectos. Las consecuencias de desigualdad educativa hacen referencia a que los estudiantes de entornos más desiguales experimentan mayores pérdidas que el resto, ya sean por pérdidas en el proceso de aprendizaje o por deserción escolar, la pandemia de COVID-19 aumento las brechas de rendimiento académico existentes entre los estudiantes. Las consecuencias relacionadas a las posibilidades futuras de empleo se relacionan con que la asistencia escolar virtual a tiempo completo puede tener efectos nocivos a largo plazo, y los conocimientos adquiridos durante el proceso educativo tienen efectos sobre el futuro de los estudiantes a la hora de un empleo a futuro. Las consecuencias relacionadas a los efectos sociales y en la salud hacen referencia a que durante las clases virtuales hubo una disminución en las denuncias de sospecha de abuso infantil y violencia doméstica. Por otro lado, la no asistencia a clases parece fomentar el sedentarismo y hábitos alimenticios poco saludables.

Además de esto, los autores aseguran que, el cierre de las escuelas tuvo efectos negativos en la salud mental de algunos estudiantes, ya que, perdieron el acceso a los recursos de salud mental que

suelen tener a través de las escuelas, y, aunque existan los recursos como las consultas en línea sobre salud mental, estas pueden ser un desafío para algunos jóvenes.

Estos aportes son de utilidad para el campo de la Psicología de la Educación, porque permiten pensar en algunas problemáticas que surgieron en otros países a partir de la suspensión de la presencialidad y el paso a las clases virtuales, si bien no significa que estos efectos deben reproducirse en Argentina, los resultados aportan información de utilidad para tener en cuenta estas posibilidades. De forma similar, se destacan la importancia de la interacción social y el apoyo emocional para el bienestar de los estudiantes durante la pandemia.

Marco teórico

En la presente investigación los fenómenos serán percibidos a partir de dos perspectivas teóricas complementarias: la Psicología Cognitiva y la Psicología Social. La Psicología Cognitiva se enfoca en el estudio de la cognición como actividad mental humana, investigando sus procesos y productos. Según Belloch, et al. (1995), esta corriente considera al ser humano como un ser autoconsciente, activo y responsable, lo que implica la capacidad de planificar, de orientarse hacia objetivos y presentar ciertos sesgos a la hora de representar su realidad. Neisser (1967) resume estas cualidades al afirmar que, desde esta perspectiva, el ser humano se concibe como un constructor activo de su experiencia que procesa activamente la información, no como un mero rector a los estímulos ambientales. Este enfoque es resulta relevante para esta investigación ya que las representaciones sociales pueden concebirse como un producto derivado de la interacción entre las cogniciones de una persona y las acciones que realiza dentro del medio social a partir de dichas cogniciones.

Además, es importante considerar la perspectiva de la Psicología Social, entendida como una disciplina que se dedica al estudio de la persona humana como ser social. Según Salcedo Ochoa (2006, p. 69), la Psicología Social genera “conocimientos y tecnologías mediante las cuales el ser humano se conoce a sí mismo para reinterpretarse como ser social y agente de transformación”. Considerando al mismo como un sujeto social, cuya realización plena solo acontece en la relación con otros. Al integrar los aportes de estos enfoques se intenta enriquecer la comprensión de los fenómenos investigados.

En lo que respecta a la concepción de sujeto de cada una de estas disciplinas, desde el panorama de la Psicología Social se cuenta con los aportes de autores como Osuna y Rodríguez (2004) quienes afirman que “el ser humano es, por sí mismo, un ser social. El hombre no puede ser pensado sin pertenecer a un grupo: familia, amigos, escuela, trabajo...” (p. 1). Por otro lado, los aportes de Pichon-Rivière (1997) ayudan a comprender, desde esta perspectiva, al hombre como un ser que cuenta con un conjunto de necesidades que solo pueden satisfacerse socialmente, es decir, mediante su participación en relaciones dialécticas y mutuamente determinantes con el mundo. Estas relaciones contribuyen a la conformación en cada sujeto de esquemas referenciales, los cuales fueron definidos por Pichon-Rivière (1970) como una condensación o un conjunto organizado de conceptos generales que establecen las condiciones mediante las cuales se relacionan los fenómenos entre sí, es decir, las formas de relacionarse con los objetos del mundo. Por otro lado, la psicología cognitiva cuenta con definiciones similares respecto del sujeto y de su relación con el entorno. Camacho (2003) considera que todas las personas contamos con una serie de esquemas o estructuras que nos permiten seleccionar y organizar los estímulos de nuestro entorno de forma tal que estos sean accesibles y tengan sentido para nosotros, para lograr identificar y seleccionar diferentes estrategias para afrontar cada situación. De forma similar, Beck (1983) afirma que los efectos y la conducta de un sujeto están determinados en gran parte por el modo en que éste estructura el mundo, basando sus cogniciones en supuestos desarrollados previamente.

Estos supuestos en los que un sujeto basa su comportamiento también se denominan esquemas, los cuales, Beck (1979) define como estructuras más o menos estables que les sirven a los sujetos como base para interpretar la realidad, permitiéndoles localizar, diferenciar y atribuir significaciones a los datos que ofrece el mundo. Por lo tanto, en base a estas lecturas podemos pensar que ambas perspectivas aportan elementos para poder pensar a las representaciones sociales como una forma de conocimiento socialmente elaborado.

En lo que respecta al ámbito educativo, la psicología cognitiva ha hecho diversos aportes al ámbito de la psicología educativa, principalmente contribuyendo con conocimientos acerca de cómo se lleva a cabo el aprendizaje dentro del aula. Autores como Riviére (1987) afirman que el aprendizaje no se reduce simplemente a adquirir respuestas, sino que a su vez implica cierto dominio de mecanismos activos de construcción de nociones significativas, para asimilar estas junto a los conocimientos con los que se contaba previamente. Desde esta concepción se puede intuir que el estudiante ocupa un papel activo dentro del proceso de aprendizaje, utilizando diferentes estrategias cognitivas para asimilar los nuevos conocimientos. Desde el lado de los procesos de enseñanza, se puede resaltar el aporte de autores como Abate (2018), quien considera que el aprendizaje es más eficaz cuando el docente logra distribuir la información de forma que no exceda a los recursos cognitivos disponibles de los estudiantes, de esta manera, favorece la elaboración de estrategias para lograr un aprendizaje comprensivo y profundo de los contenidos a enseñar. Por lo que, la tarea del docente queda demarcada como la de intentar modificar las ideas previas superficiales con las cuales ingresan los estudiantes a la escuela y transformar a las mismas por otras mayormente elaboradas y de carácter académico.

Teniendo esto en cuenta, la educación aparece como un proceso mediante el cual se intenta desarrollar las diferentes capacidades de una persona a través de, entre otras cosas, la transmisión de conocimientos y valores. Autores como Coll (2002) se vieron influenciados por los aportes de la psicología social para afirmar que la educación obra como un instrumento utilizado por las personas para favorecer el desarrollo personal y la socialización de los jóvenes. Para lograr esto, es necesario planificar, diseñar y realizar una serie de actividades que permitan separar determinados conocimientos de su contexto natural, para adaptarlos y recrearlos en forma de contenidos escolares dentro del contexto áulico.

Llegamos a ser quienes somos, cada cual, con unos rasgos idiosincrásicos y diferenciales, gracias a que podemos incorporarnos a una matriz social y cultural que nos permite formar parte de un grupo humano y compartir con los otros miembros del grupo un conjunto de saberes y formas culturales. No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y de una cultura. (Coll, 2002, p. 175)

La perspectiva de este autor coloca a la educación escolar como una práctica social, en la cual, el proceso de desarrollo personal viene a ser inseparable del proceso de incorporación a una sociedad y a una cultura. Cruz Aguilar (2020), agrega a esta definición, que en dicho proceso siempre se deberá

intentar superar la mera transmisión de conocimientos, tratando junto con el educando de problematizar los contenidos, analizar la realidad en la que están inmersos y pensar críticamente dichos contenidos.

Los aspectos referidos a la incorporación de los saberes y conocimientos se pueden pensar en base a lo desarrollado por Temporetti (2009) quien define al aprendizaje como una actividad “por medio de la cual se produce un cambio o transformación en el comportamiento a través de algún tipo de experiencia” (p. 6). Idea que resalta el papel central que juegan aquellos conceptos como adquisición, construcción y apropiación del conocimiento, los cuales se ponen en funcionamiento en torno al aprendizaje. En concordancia con esta definición, Coll (2002) afirma que el mismo consiste en relacionar experiencias e información nueva junto con las representaciones ya existentes, lo que, en determinadas circunstancias, puede producir un proceso interno de revisión y modificación de dichas representaciones, o la generación de otras nuevas mediante la reorganización y diferenciación interna. Este proceso aparecería como el resultado de aquellas relaciones establecidas entre los estudiantes, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje y el docente quien los asiste en la tarea de construir sentidos y significados en torno a lo que hacen y aprenden.

Dentro del contexto educativo, nos interesan principalmente los procesos de enseñanza, en los cuales la figura del docente juega un papel fundamental, ya que como se vio anteriormente, no solo ayuda a favorecer la aparición de actividad mental constructiva, sino que también cumple con la tarea de guiarla en la dirección designada por los saberes y las formas culturales que dicta el plan de estudio de cada institución. Por lo que, su función se basa en asegurar un enlace adecuado entre esta actividad mental constructiva y los significados sociales y culturales que aparecen en los contenidos escolares (Coll, 2002). Otros autores concuerdan con esta idea, como Vygotsky (1979), quien reconoce la importancia de la intervención de otras personas en el proceso de aprendizaje, señalando que la integración con otras personas más capacitadas propia la construcción de algunos aprendizajes. Para lo cual refiere al concepto de Zona de Desarrollo Próximo a la que define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo [...] y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133). Siguiendo esta misma línea, Aizencang (2004) afirma que es a través de la participación en actividades organizadas con otros como los sujetos se apropian de nuevas herramientas y discursos, y para esto “es de fundamental importancia la práctica auxiliada explícita que permita el pasaje de la resolución asistida de problemas a la superación autónoma de estos” (p. 145). Colocando de esta manera el énfasis en la importancia de los procesos de enseñanza, para superar aquellas concepciones tradicionales de aprendizaje, en las cuales, se hace hincapié en la capacidad estudiante de resolver sus actividades solo y sin ayuda de otra persona. Para esta autora “el diseño de las actividades didácticas y las intervenciones docentes procurarían atender a los aprendizajes potenciales. Los niños podrían participar en situaciones de mayor complejidad que la que resulta inicialmente accesible para ellos” (p. 145). Esta influencia que tienen ciertas personas para colaborar con el proceso de construcción de conocimiento de otros es lo que justifica la importancia del rol del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que, son los

docentes quienes mediante sus prácticas guían y acompañan a los estudiantes en el proceso de adquisición del conocimiento.

Dentro del panorama de la educación virtual, el rol del docente se ve modificado, en palabras de Belloch (2013), dentro de esta modalidad, el docente obra como tutor o guía del proceso de aprendizaje, diseñando materiales, medios, estrategias de aprendizaje y creando en el entorno de trabajo las situaciones apropiadas para implementar cada uno de estos recursos. Así mismo, Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021) complementan esta idea, afirmando que el docente, de la educación virtual, como organizador, dinamizador del proceso, además, ocupa un lugar fundamental brindando apoyo y guía a los estudiantes durante este proceso. Por otro lado, fomentan el uso de TIC ofertando modelos educativos innovadores que promueven el aprendizaje colaborativo e independiente, la retroalimentación entre docentes y estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas y capacidades de análisis.

En el caso del presente trabajo, los docentes entrevistados formaban parte de dos escuelas de carácter confesional, de similares características en términos de matrícula y que se encontraban dentro de la misma localidad. Lo que diferencia mayormente a estas instituciones es la orientación académica de las mismas, una está orientada hacia las Ciencias Naturales y la otra hacia las Ciencias Sociales. En lo que respecta al uso de TIC en estas instituciones, en ambas se utilizaban estas tecnologías desde antes de la pandemia, principalmente, como se verá más adelante, para cuestiones relacionadas a la ofimática o el soporte multimedia.

Como se comentó previamente, incluso antes del período de aislamiento generado por la pandemia, ya existía el interés de complementar la educación con la integración de las TIC, principalmente dentro del contexto áulico, ya que de esta forma ofrecen una amplia gama de herramientas y recursos que pueden mejorar o complementar dicho proceso y, además, han revolucionado la forma en que las personas interactúan, trabajan y aprenden en todo el mundo. Al hablar de TIC se hace referencia a lo que en términos generales entiende Ayala (2015), quien afirma que las TIC "se desarrollan a partir de los avances científicos producidos en los ámbitos de la informática y las telecomunicaciones. Es el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido, video)" (p. 27). Además, esta autora, agrega que los elementos más conocidos de estas tecnologías son las computadoras y el internet, mediante las cuales, las mismas se harían presentes en todos los niveles de nuestra sociedad, permitiendo aplicaciones diversas, generando de esta forma nociones como las de e-bussiness, e-commerce, e-learning, etc. para delimitar aquellos sectores revolucionados por su implementación.

Por otro lado, algunos autores se refieren a las TIC como la expresión que se utiliza para hacer referencia a ciertas tecnologías que tienen como característica la condición de ser digitales. Por ejemplo, Tong (2008) define que tecnología es "cualquier ingenio que hace más sencillo el trabajo humano o que, incluso, lo sustituye" (p. 7). Otras de sus potencialidades incluyen aproximar a personas que se

encuentran distanciadas, adquirir conocimientos y servir como recurso para el ocio. Dicho autor agrega que estas tecnologías:

Configuran nuevos estilos de vida y nuevas formas de pensamiento, al igual que los medios de comunicación social. Su forma de manejo exige un cambio en los procesos discursivos: los acontecimientos ya no se manejan en forma línea, sino que se accede a un volumen de datos en los que hay que saber buscar críticamente. (Tong, 2008, p. 7).

Sevilla, et al. (2015) complementan la definición anterior entendiendo a las TIC como un conjunto de tecnologías que fueron desarrolladas para gestionar, procesar, almacenar, recuperar y enviar o recibir información de un lugar a otro. Entonces, si se quisiera sintetizar los aportes de estos autores, se puede pensar en las TIC como aquellas tecnologías que permiten el acceso y comunicación de diversos tipos de información, en diferentes formatos. Dicha información además puede ser almacenada y procesada de diversas formas. Estas propiedades les permiten ser de utilidad a las personas a la hora de resolver problemas o realizar tareas específicas.

Volviendo a referirnos a su influencia dentro del ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (a partir de ahora UNESCO, 2014) afirma que estas tecnologías diversifican la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo múltiples respuestas a las diversas necesidades de los estudiantes, por otro lado, afirman que dichas tecnologías obran como: medio de acceso y revisión del conocimiento, medio de expresión, protagonismo y participación, medio de resolución de problemas, por último, como medio de comunicación, de cooperación y de participación social.

Si bien, como se puede ver, estas tecnologías aportan diversas posibilidades, las mismas no aseguran su eficacia solo por el hecho de existir, sino que esta depende de la forma en la que son implementadas por los diversos usuarios que coexisten dentro de las aulas. Es dentro de este panorama en donde los docentes pueden ejercer su ciudadanía digital, entendiendo a la misma como "la capacidad para navegar dentro de espacios digitales de forma segura y para interactuar de forma activa y respetuosa dentro de ellos" (Media Smarts, s.f.), para evitar que la influencia de estas tecnologías quede reducida solamente a una forma moderna de transmitir contenidos de forma masiva hacia los estudiantes, intentando "generar estrategias de aprendizaje y apropiación de los espacios con autonomía" (Galindo, 2009, p. 171) aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC. Para esto, en palabras de Galindo (2009), los educadores requieren de autonomía y de la capacidad de ser sus propios tutores y acompañantes para afrontar un proceso de construcción e investigación permanente (p. 172), que les permita compenetrarse en asumir un rol activo y creativo a la hora de diseñar estrategias para trabajar junto a estas tecnologías dentro del aula. Concordando con esta idea, Maltaneres (2014) sostiene a la creación de materiales educativos como un aspecto clave de la integración del campo educativo con las TIC, ya que permite a los docentes asumir el papel de creadores de contenidos culturales y educativos que se encuentren adaptados a las características y necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Al tener esto en cuenta, se puede comprender como las TIC permitieron responder a la necesidad de continuar con el dictado de clases en el tiempo de aislamiento durante la pandemia, ya que, mediante su infraestructura se pudo instaurar una modalidad de educación a distancia de forma relativamente rápida. Los aportes de Perraton (citado en García Aretio, 1987) nos ayudan a delimitar una concepción clara y concisa de educación a distancia, entendiéndola como un proceso educativo como cualquier otro, pero con la particularidad de que la enseñanza es dirigida por una persona que se encuentra alejado en términos de espacio y/o tiempo. Para sumar a esta definición, Sarramona (citado en García Aretio, 1987) agrega que la educación a distancia se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de las mismas condiciones que el resto de sistemas de enseñanza, es decir, contar con una planificación previa y orientar, evaluar y retroalimentar el proceso, pero con la característica de que todas estas condiciones están determinadas en relación a los límites y las posibilidades del medio a través del cual se produzca la comunicación. De similar manera podemos considerar a la educación virtual en base a los aportes de Mota, et. al. (2020) quienes consideran a la educación virtual como un sistema abierto, dentro del cual se promueve el intercambio de ideas y conocimientos a través de diversos espacios, mediante el apoyo de un facilitador o guía (docente). Los mismos afirman que se trata de un elemento que permite desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la implementación de TIC, con el beneficio de realizar la labor educativa de forma presencial o a distancia, y adquiriendo habilidades y conocimientos a un ritmo propio, dentro de un tiempo delimitado por el estudiante en vez de por el horario escolar. Teniendo esto en cuenta, se puede pensar que a la educación virtual como aquella que se da en ambientes virtuales, o que emplea ciertos ambientes virtuales como soporte para fomentar la generación de conocimientos por parte de los estudiantes, por lo que, la virtualidad puede ser parte de un enfoque de educación a distancia, pero también puede utilizarse en combinación con la educación presencial, creando una modalidad que puede considerarse como híbrida, en este trabajo se nombra bimodalidad a este tipo de modalidad que emplea estrategias de educación virtual junto con estrategias educativas de forma presencial.

Además, previo a la situación de aislamiento durante la pandemia, existieron dos programas que tuvieron como objetivo facilitar la integración de las TIC al proceso educativo. Por un lado, el Programa Inclusión Digital Educativa (Resolución Ministerial 24/2010) el cual entregó netbooks, servidores, enrutadores y otros insumos a escuelas de gestión estatal. Por otro lado, el Plan Conectar Igualdad (Decreto 459/2010), el cual fue un programa nacional implementado en escuelas de educación secundaria, técnico-profesional, educación especial e institutos superiores de formación docente de gestión pública dependientes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objetivo de distribuir computadoras portátiles a estudiantes y docentes, junto con los lineamientos pedagógicos para su uso. Actualmente se encuentra vigente el Plan Federal de Conectividad Juana Manso (Decisión Administrativa 520/2022), el cual es parte de una iniciativa por parte del Ministerio de Educación para brindar conectividad, equipamiento, capacitación docente y una plataforma educativa

que permite la navegación entre sus contenidos de forma gratuita, con el fin de aliviar el impacto de la brecha digital previamente nombrada.

Sin embargo, la tarea de fomentar la implementación de las TIC dentro del aula no es algo fácil de realizar, ya que a menudo esta idea se puede enfrentar a resistencias y obstáculos de diversa índole, dentro de los cuales se pueden encontrar las representaciones sociales que poseen los docentes respecto de las TIC y su uso en el aula. Desde la perspectiva del presente trabajo, al referirse al concepto de representación social, se hace referencia a lo que Moscovici (1979) define como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”. Por otro lado, Jodelet (1986) afirma que este concepto designa una forma de conocimiento específico, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Este conocimiento de sentido común serviría para estar al día, poder comunicarse y sentirse dentro del ambiente social. Para completar esta definición agrega que las representaciones sociales son:

Sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver [...] un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual. (Jodelet, 1986, p. 10).

Siguiendo esta misma línea, línea Farr (1984) definía a las representaciones como sistemas cognoscitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, los cuales no representan simplemente opiniones, imágenes o actitudes hacia algo sino "teorías o ramas del conocimiento [...] sistemas de valores, ideas y prácticas" (p. 655). que permitirían tanto orientarse en el mundo material-social como posibilitar un código para el intercambio social entre los miembros de una comunidad. Esto coincide con los aportes de Jiménez y Rubio (1983, como se citó en Knapp, et al. 2003), quienes consideran que las representaciones sociales actúan como instrumentos que permiten decodificar e interpretar la realidad y predisponer a la acción, por lo que, la representación social que una persona posea de un objeto cualquiera va a determinar en gran medida las formas de actuar de esta ante ese objeto. En concordancia con esta definición Banchs (1986) afirma que en el contenido de este tipo de representaciones se pueden encontrar la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones de un grupo particular de personas. Su estudio sería de gran utilidad para comprender formas de interpretación que esas personas utilizan al emplear aquellos objetos presentes en su vida diaria.

Teniendo en cuenta estas definiciones se puede comenzar a vislumbrar como las representaciones sociales de los docentes podrían influir en la implementación de las TIC en el aula. Otro aspecto importante respecto de las representaciones sociales refiere a las condiciones de emergencia de las mismas, respecto a estas Moscovici (1979) detalla tres condiciones posibles: las personas pueden no contar con información suficiente para formar una idea o responder una pregunta,

o bien la misma se encuentra desorganizada. Las personas se encuentran implicadas en la interacción social de forma tal que se centran en algunas características del objeto y se distancian de otras. O bien, Las situaciones sociales reclaman de las personas la capacidad de tomar posturas y brindar opiniones respecto de aquellos hechos de interés público. Dichas condiciones fueron denominadas respectivamente como dispersión de la información, focalización y presión para inferir. Nuevamente Jodelet (citada en Knapp, 2003) complementa dicha definición señalando la importancia de la determinación social en lo que respecta a la emergencia de las representaciones sociales. Por un lado, se encuentra la influencia del estado de la sociedad, en términos de condiciones históricas y socioeconómicas, que ejerce sobre la extensión y evolución de la representación, junto a las redes disponibles de información sobre el contenido de las mismas. Por el otro se encuentra la influencia que ejercen los hombres como productores de realidad, mediante sus valores, creencias, conocimientos y comportamientos los cuales juegan un papel importante en la constitución de las representaciones sociales. Autores como Cuevas (2016) concuerdan con estas definiciones al afirmar que las representaciones sociales son generadas por un sujeto social, lo cual significa, que es un sujeto que se encuentra situado en un tiempo y un espacio determinado, en el cual establece relaciones con otros, en torno a las cuales se construyen las representaciones sociales. Pero, no hay que olvidar que, las representaciones sociales son conformadas a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa dentro de su contexto, influenciado por su experiencia, historia y contexto social. En el caso de los sujetos entrevistados en este trabajo, hay que recordar que el contexto socioeconómico en el cual se indagaron las representaciones sociales que tenían estos docentes fue un contexto particular, que incluía varias condiciones excepcionales por tratarse de un contexto de pandemia. Por otra parte, las condiciones socioeconómicas de la sociedad son de importancia en la conformación de representaciones sociales en los docentes de nivel secundario, debido a la influencia que pueden ejercer sobre las mismas, en forma de lo que se conoce como determinación social central, tanto los procesos educativos como las condiciones socioeconómicas se vieron afectados por el ASPO producto de la pandemia.

Ahora bien, para que las condiciones de emergencia puedan tener lugar es necesario contar con un objeto social, el cual es un objeto que es transformado a través de una serie de procesos, Knapp (2003) desarrolla dos de ellos, en donde el primero trata acerca de cómo el conjunto de conocimientos y significados del objeto se relaciona con otros conceptos, imágenes y palabras, de forma tal que este objeto es reconstruido en base a lo que a cada una de las personas le parezca familiar, conformándose como conocimiento personal, este proceso es denominado objetivación. Por otro lado, se encuentra el proceso de anclaje, mediante el cual se integran nuevos sentidos a conocimientos preexistentes, lo cual posibilita que funcionen como un marco de interpretación de la realidad que media tanto entre los miembros del grupo como entre las personas y su contexto.

Una vez conformadas las representaciones sociales las mismas pueden ser comprendidas como sistemas organizados de conocimientos, los cuales cuentan con diferentes dimensiones. Cuevas (2016)

clasifica a estas dimensiones en actitud, información y campo de representación, en donde la actitud comprende las diferentes expresiones con carácter evaluativo que expresan las personas respecto del objeto de representación, ya sean posturas, acciones o atributos que se le adjudiquen a este objeto. La dimensión de información se relaciona con la selección y organización que realizan las personas de una parte de la información que se encuentra disponible respecto del objeto de representación. La última dimensión comprende los diversos significados que las personas van asignándole a diferentes aspectos precisos del objeto de la representación social, los cuales se van ordenando y jerarquizando. Araya (2002) complementa estas definiciones agregando que la dimensión de la actitud se trata del aspecto más afectivo de la representación, conteniendo la reacción emocional respecto del objeto y la misma puede ser identificada en el discurso fácilmente, porque las categorías utilizadas suelen asociarse a algo positivo o negativo. La dimensión de información hace referencia a la cantidad y a la calidad del conocimiento que tienen las personas sobre un objeto o situación, y al mismo tiempo, también caracteriza el origen de la información, dependiendo de si surge en base al contacto directo con el objeto o si la información es recogida por medio de la comunicación social. El campo de representación haría referencia tanto a las actitudes, como a las imágenes, creencias, vivencias y valores que se hacen presentes dentro de una representación social, los cuales se organizan en relación a un núcleo figurativo, el cual, les otorga su peso y significado a los demás elementos. Por lo que dicha autora concluye que:

Conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. (Araya, 2002, p. 41)

Como se pudo ver anteriormente en a estas definiciones, una representación social se puede entender como la forma en que un grupo de personas construyen y organizan su conocimiento acerca de una temática o fenómeno, a partir de la influencia de la experiencia, la cultura y el contexto en el que se encuentran. Estas construcciones se basan en dimensiones tanto cognitivas como afectivas y sociales, las cuales tienen como objetivo dar un sentido a la realidad que nos rodea, con el fin de orientar nuestra conducta y nuestra capacidad de tomar decisiones. De esta forma se puede comenzar a entender la idea de que las representaciones sociales de los docentes de nivel secundario podrían influenciar el uso que hacen los mismos de los recursos que proveen las TIC para complementar sus clases.

Metodología

Tipo de diseño

La presente investigación llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, el cual según Taylor y Bodgan (1984) “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y a la conducta observable” (p. 7). Dicho enfoque no pretende la búsqueda de la verdad, sino que el investigador pueda comprender las perspectivas de otras personas, considerando que cada fenómeno es único, y a través de herramientas flexibles y más abiertas ya que el enfoque cualitativo es inductivo, es decir que se formulan comprensiones, intelecciones y/o concepciones de acuerdo a los datos recolectados. El alcance de este trabajo fue definido en base a lo aportado por Hernández Sampieri et. al. (2006), quien considera que el mismo integra un continuo de "causalidad", por lo tanto, se definió al mismo como descriptivo, cuyo propósito es el de recolectar y evaluar datos sobre diversos conceptos, aspectos, componentes o dimensiones del fenómeno a investigar.

La investigación se llevó a cabo dentro del campo educativo, se trabajó con docentes de nivel secundario pertenecientes a instituciones públicas de gestión privada. Para esto se solicitó la autorización de las respectivas autoridades de cada institución mediante un acercamiento previo, en donde, además, se acordó que los docentes que participen de la misma deberán acordar con un consentimiento informado, en el cual se detalla el tema a investigar, modalidad de participación, duración aproximada, y la posibilidad de utilizar recursos tecnológicos para grabar las entrevistas en audio o video. Por otro lado, se aclara que la participación es estrictamente voluntaria, el docente podrá cesar su participación en cualquier momento sin que esto lo perjudique de alguna manera. La información recolectada fue utilizada de forma anónima y solo para los fines de la presente investigación.

Población

La población de esta investigación se compone, en primer lugar, por el Instituto Parroquial Nro. 159 “San Benito Abad”, el cual es un instituto de nivel secundario con orientado hacia bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales. Este instituto secundario cuenta con una única división por curso, dentro de las cuales asisten un total de 170 estudiantes y trabajan 35 docentes y se caracteriza por ser una escuela de carácter confesional. En lo que respecta a sus inicios, el mismo tuvo lugar en el año 2002, ante la necesidad de los estudiantes de la comunidad de contar con una continuidad de sus estudios de nivel primario, que se llevaban a cabo dentro de la Escuela Parroquial Nro. 158 “San Benito Abad”.

En segundo lugar, también se incluye dentro de la población de la investigación el Instituto Parroquial Nro. 245 “San Alberto Hurtado”, el cual también es una escuela de nivel secundario de carácter confesional, con la diferencia de contar con orientación hacia bachiller en Ciencias Naturales. Cuenta con una sola división por curso y con una matrícula de 156 estudiantes y 30 docentes. Sus inicios tuvieron lugar en el año 2015, y de forma similar al Instituto Nro. 159, surge por parte de la necesidad

de la comunidad perteneciente a la Escuela Parroquial Nro. 214 “San Alberto Hurtado” de contar con continuidad a su oferta académica de nivel primario.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis estuvo compuesta por 11 docentes de nivel secundario, de las instituciones nombradas previamente, quienes participaron de entrevistas con el fin de obtener información respecto a sus representaciones sociales acerca de sus experiencias utilizando TIC en educación. De la totalidad de los docentes de las instituciones nombradas se tuvo en cuenta a aquellos quienes dictaron clases durante el período de aislamiento durante la pandemia del año 2020 y también el período de vuelta a la presencialidad del año 2021, sin discriminar en relación al ciclo educativo en el cual dictaban sus clases.

Tipo de muestra

La muestra en esta investigación fue determinada teniendo en cuenta un criterio no probabilístico, dentro del cual Martínez Salgado (2012) entiende que las unidades son seleccionadas en base a la su probabilidad de ofrecer información valiosa para la investigación. En base a esto se utilizó como técnica de muestreo al muestreo por conveniencia, el cual según Otsen y Manterola (2017) permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos, en base a la conveniente proximidad de los sujetos para el investigador. Además, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de selección y exclusión:

Criterios de selección

- Ser Docentes de nivel secundario en las escuelas previamente nombradas.
- Pueden ser hombres o mujeres.
- Que se encuentren ejerciendo actualmente como tales.
- Que hayan dictado clases presenciales durante el año 2019.
- Que hayan dictado clases virtuales durante el año 2020.
- Que hayan dictado clases tanto virtuales como presenciales durante el año 2021.

Criterios de exclusión

- Docentes de nivel secundario que no hayan dictado clases durante el año 2020.
- Docentes de nivel primario.
- Docentes que hayan iniciado su trabajo profesional en el año 2020.

En el caso de este trabajo, se entrevistó a once docentes de nivel secundario, pertenecientes a dos instituciones educativas de gestión privada, dentro de las cuales dictaban diferentes asignaturas, tales como: Psicología, Orientación y Tutorías, Historia, Artes Visuales, Físico-Química, Biología, TIC, Matemáticas, Inglés y Geografía, por lo que, contaban con diversas formaciones académicas. Respecto al rango etario de los entrevistados, este se extendía desde los 32 años hasta los 50 años de edad, y de la misma manera, contaban con diferentes años de experiencia profesional. De esta forma, dos de ellos

contaban con más de dos años de experiencia, dos contaban con cinco o más años de experiencia, dos contaban con diez o más años de experiencia, tres de ellos contaban con quince o más años de experiencia, y los dos restantes contaban con más de veinte años de experiencia.

Recolección de la Información

Para recolectar la información necesaria para cumplir con los objetivos de la investigación fueron llevadas a cabo entrevistas semiestructuradas utilizando preguntas cerradas para reunir datos de filiación de carácter investigativo y preguntas abiertas que funcionaron como disparadores. Dichas entrevistas se realizaron a través de las plataformas Zoom y Google Meet. Para facilitar el análisis de los datos, contando con el consentimiento previo de los entrevistados, se grabaron las entrevistas en formato de audio y video. Este proceso de recolección fue realizado hasta alcanzar la saturación teórica, esto es, cuando los datos recolectados no aportaban información adicional o relevante.

Análisis de la Información

En cuanto al análisis de la información obtenida a través de las entrevistas a docentes de nivel secundario, se consideró como lo más conveniente teniendo en cuenta el tipo de información a recolectar, trabajar desde el Método Comparativo, el cual consistió en contrastar y comparar las respuestas obtenidas en cada caso a fin de generar un nuevo conocimiento o teoría. Se compararon los relatos de los diferentes docentes entrevistados buscando similitudes y diferencias que permitieron construir las categorías finales de la investigación, y al mismo tiempo comprender las vivencias de aquellos docentes entrevistados.

En palabras de Alveiro (2013), “por medio de este método el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos” (p. 126). Para lograr esto el proceso de análisis se realiza en dos momentos: uno que puede ser denominado como descriptivo y otro denominado relacional, en donde cada uno de estos momentos corresponde con un proceso de codificación y organización particular de los datos.

Para Strauss y Corbin (2002) el primer momento es de la codificación abierta, la cual, permite reducir grandes cantidades de datos a partes más pequeñas y manejables. El segundo momento cuenta con dos procesos, el primero se conoce como codificación axial, que permite construir categorías y establecer las relaciones existentes entre ellas, por último, la codificación selectiva permite depurar e integrar las relaciones entre las categorías descubiertas mediante el establecimiento de una categoría central, con la que se relacionan las demás. Dicho método permitió, por un lado, identificar las representaciones sociales de los entrevistados, las cuales aparecen en forma de categorías de análisis. Por el otro, permitió ahondar en el contenido de las mismas, en forma de las dimensiones que las componen.

La idea de identificar representaciones sociales a partir de entrevistas coincide con lo que se conoce como enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales. Araya (2002) considera que la recopilación de un material discursivo por medio de una conversación espontánea o una entrevista es el procedimiento clásico que caracteriza a esta perspectiva. Al considerar al ser humano como productor de sentidos, se pone el énfasis en el análisis de los significados de sus producciones simbólicas, a partir de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven. Es este material el que luego puede ser tratado mediante diferentes técnicas de análisis para identificar las representaciones sociales. Banchs (2000) aclara que al hablar de los diferentes enfoques desde los que se puede afrontar el estudio de las representaciones sociales, se hace referencia a los diferentes modos de apropiación de la teoría, y al hecho de que estos procesos pueden ser estudiados de forma mecánica o dinámica, como estructuras organizadas o como procesos discursivos.

Para llevar a cabo estos procesos se realizaron un total de once entrevistas a docentes de nivel secundario de las escuelas Nro. 159 y 245, más específicamente se llevaron a cabo siete entrevistas a docentes de la escuela Nro. 245 y cuatro entrevistas a docentes de la escuela Nro. 159, las cuales fueron grabadas, contando con el previo consentimiento de los participantes, para ser transcritas y facilitar el análisis de los datos contenidos en ellas. En las entrevistas se indagó sobre el conocimiento previo de los docentes sobre las TIC, su experiencia utilizando las mismas en educación, su experiencia durante la pandemia y su experiencia trabajando desde sus hogares, entre otras cosas.

Resultados

Con el fin de cumplir con el objetivo de advertir las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de información y de comunicación en educación, se presentan los contenidos de dichas representaciones organizados en diversas categorías generales que surgieron del proceso de análisis de la información provista por los entrevistados.

Condiciones de emergencia

Como se puede ver en la *Figura 1*, en base al *contexto de emergencia* que surgió a partir de la pandemia de COVID-19, los docentes se encontraron sin previo aviso ante una situación inesperada, en la cual tuvieron que asumir la tarea de reorganizar el proceso educativo, tal y como se le conoció hasta ese momento, hacia un modelo basado en clases virtuales, que implicaba apoyarse en las posibilidades ofrecidas por las TIC para construir un espacio de aprendizaje en el que docentes y estudiantes no se encuentren en el mismo espacio físico, uno de los entrevistados (Entrevistado Nro. 5, Anexo, p. 37) describía la situación de la siguiente forma: “la pandemia y la cuarentena nos agarró sin previo aviso, entonces hubo que sentarse un día y a partir de ese día fue todo virtual”.

Ante esta situación, que muy pocas personas podrían haberse imaginado, los docentes del país tuvieron que enfrentar nuevas y desafiantes tareas, ante las cuales, en el caso de los docentes que fueron entrevistados para este trabajo, manifestaron en sus discursos referencias a un sentimiento de incertidumbre, en relación a una falta de seguridad respecto a cómo deberían actuar, que deberían hacer ante la virtualidad inesperada. La real academia española (1734) define al concepto de incertidumbre como una “falta de certeza, que ocasiona duda o indecisión en las cosas”. Es en este sentido en el que se entendieron las expresiones de incertidumbre manifestadas por los docentes al referirse a la tarea de organizar y llevar a cabo el dictado de clases mediante las TIC. Este tipo de expresión puede verse reflejada en palabras como las del Entrevistado Nro. 4 (Anexo, p. 32):

“No sabía para donde disparar, que hacer, al tener que responder a los padres como docente, darles tranquilidad cuando yo en mi casa no la tenía, por ejemplo. Dar respuestas cuando nosotros no teníamos certezas de nada fue bastante complicado. Los padres también ponían mucha presión sobre los hombros del docente, y uno hacía lo que podía”.

En relación a este aspecto, en el trabajo de Cáceres de Gill. et. al (2020) se hace referencia a expresiones similares respecto a cómo se sintieron algunos docentes durante el período de clases virtuales. En su trabajo se puede encontrar que durante la pandemia los docentes también manifestaron sentir incertidumbre en su vida profesional, principalmente relacionada a la falta de un panorama claro acerca de la situación de implementación del desarrollo de clases en base a una modalidad virtual y sobre el sistema de evaluación implementada de la misma forma. Pero, además, manifestaron

incertidumbre en relación al no saber cómo lograr alcanzar de manera efectiva a todos sus estudiantes, por último, reflejaron incertidumbre respecto a las diferentes herramientas virtuales y a aquellos recursos que fueron necesarios para llevar a cabo su práctica profesional de forma efectiva.

Siguiendo esta misma línea, Johnson et. al. (2020) exploraron los sentimientos y expectativas que fueron generados en argentinos mayores de 18 años de edad por los efectos de la primera etapa de la pandemia. En sus resultados advirtieron un impacto en la salud mental de la población encuestada, expresado mediante sentimientos de miedo, incertidumbre y angustia, destacando en primer lugar el sentimiento de incertidumbre, el cual era provocado, por un lado, por la ruptura inesperada de la cotidianeidad y, por el otro, por la pérdida de previsibilidad, la cual, no permite realizar ningún tipo de planificación a largo plazo. Estos aportes retomados anteriormente concuerdan con aquello que fue manifestado por los docentes entrevistados en este estudio. En sus respuestas, estos docentes dan a entender que, dentro de este contexto particular, a partir de los primeros momentos desde que se anuncia el ASPO y se comienza con el dictado de clases virtuales, tuvieron que organizarse, capacitarse y acomodarse a la situación en poco tiempo, basándose en dictámenes y resoluciones que surgían día a día de forma espontánea para intentar organizar este período tan particular, lo cual fue contribuyendo a que los docentes tuvieran una experiencia poco placentera, estresante y engorrosa. Los siguientes fragmentos sirven como ejemplos de lo comentado anteriormente:

“Otra cosa que nos mataba a los docentes era el no saber, no saber cuándo volvíamos a la supuesta normalidad, cuando tendríamos que volver a reorganizarnos como antes.”
(Entrevistado Nro. 4, Anexo, p. 32)

“Tampoco uno se podía organizar respecto de este tema porque las resoluciones del Consejo salían una tras otra, uno no sabía si podía tomar examen, si podía ponerles una nota numérica a los trabajos prácticos, etc. Las resoluciones llegaban tres días antes de que termine el trimestre, al menos en el 2020. Esto generó mucha confusión, para los docentes y para los estudiantes.”
(Entrevistado Nro. 10, Anexo, p. 60)

La presente categoría también reúne aspectos relacionados a las *condiciones de los docentes* a las que se hicieron referencia dentro de este contexto. Uno de estos aspectos se constituye por los años de experiencia, o de antigüedad docente si se lo prefiere, con los que contaban los entrevistados. En el momento en el que el presente trabajo fue realizado, los entrevistados contaban con un rango entre dos y veintidós años de experiencia, dentro de los cuales, se podrían distribuir en tres grupos: cuatro de los docentes se encontraban en la franja que va desde los dos hasta los diez años, cinco de los docentes se encontraban en la franja que va desde los diez hasta los veinte años y, por último, dos de los docentes poseían más de veinte años de experiencia. En relación a *sus conocimientos previos* a la pandemia sobre las TIC, la mayoría manifestó poseer, al menos, conocimientos básicos sobre ellas, independientemente de los años de experiencia previa como docente con los que contaban. Por ejemplo, la entrevistada Nro. 5, quien contaba con 7 años de antigüedad como docente de Físico-Química, afirma que previo a la

pandemia “conocía las TIC, pero no las usaba más que nada porque las clases eran presenciales y en las escuelas donde trabaje no había mucho acceso a lo que es internet, ni computadoras, entonces esto dificulta aplicar las TIC para dar las clases” (Anexo, p. 36). Así como la entrevistada Nro. 11 quien contaba con 22 años de antigüedad como docente de inglés, afirmaba “antes de la pandemia conocía las TIC, pero las utilizaba muy poco en el aula. A veces para proyectar videos o audios que sean útiles para ejercitar algunas temáticas o contenidos de mis clases”. (Anexo, p. 66),

Por otro lado, una pequeña parte de ellos manifestó poseer conocimientos prácticamente nulos sobre las TIC previo a la pandemia, de la misma forma, otra pequeña parte manifestó poseer conocimientos previos sobre las TIC que eran acordes a las necesidades impuestas por el periodo de virtualidad en la pandemia. De todas formas, independientemente de sus conocimientos previos, se pudo advertir que todos los docentes entrevistados se encontraron con algún tipo de dificultad a lo largo de este período, para las cuales requirieron destinar tiempo extra de su jornada laboral para realizar las preparaciones y capacitaciones que esta nueva modalidad requería. Como ejemplo de esto, la entrevistada Nro. 1 afirmaba “Me sentía bastante segura dando clases de esa forma, como que me sentía preparada digamos. Si bien tuve que aprender un montón de cosas, no creía que fuera un impedimento muy grande, y así fue, me adapté bastante bien” (Anexo, p. 20).

En este mismo sentido, sin importar sus años de experiencia y sus conocimientos previos, todos los entrevistados manifestaron que sería provechoso fomentar la incorporación de las TIC de forma permanente en educación. Los mismos consideran a estas tecnologías como herramientas que sirven como un suplemento al trabajo áulico que se realiza junto con el docente, para lograr aprovechar las diferentes ventajas que ellas posibilitan, y no como una alternativa para el reemplazo del mismo. A modo de ejemplo, el entrevistado Nro. 2, docente de Educación Física que contaba con 3 años de experiencia, afirmaba lo siguiente: “Me parece super importante, más que nada este tema de experimentar con las tecnologías, sin importar que se equivoquen, aprender a base del error. (Anexo, p. 24). Y, por otro lado, la entrevistada Nro. 11 afirmaba lo siguiente:

“me parecen una herramienta muy buena para aprovechar todas sus posibilidades y no quedarse estancados únicamente con lo que te permite resolver las tareas del momento” (Anexo, p. 34)
“Mirá yo las odio y las odiaba antes a las TIC, pero considero que es muy positivo su uso en educación” (Anexo, p. 34)

Por otro lado, también se puede advertir en el discurso de los docentes la importancia del papel de la capacitación en estas temáticas junto con la importancia de contar con todos los recursos necesarios para implementar estas modalidades, ya que no alcanza únicamente con experiencia y conocimiento previo para lograr esto. Siguiendo esta misma línea, Téliz (2015) afirma que los docentes consideran importante el hecho de fomentar el uso de las TIC, ya sea para realizar tareas específicas como búsquedas de información o la puesta en práctica de contenidos trabajados previamente, como para aumentar la motivación de los estudiantes. Pero para lograr esto, el autor señala la necesidad de que los

docentes cuenten con la formación correspondiente, para fomentar el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para ofrecer experiencias satisfactorias de aprendizaje a partir de dichas tecnologías.

De la misma manera, Avellán (2021) agrega que las autoridades correspondientes del sistema educativo de cada región deberían brindar planes de capacitación, actualización y mejora continua para que los docentes puedan contar con aquellas habilidades necesarias para incorporar estas tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma efectiva. Esto posibilitaría asimilar estos cambios de forma gradual al sistema educativo, permitiendo que los estudiantes utilicen dichos recursos para lograr un aprendizaje significativo.

Retos de la virtualidad

A partir del contexto de emergencia descrito anteriormente, el cual implicó una situación de emergencia sanitaria que nadie esperaba y, al mismo tiempo, la imposibilidad de planificar acciones a largo plazo, los docentes entrevistados manifestaron que se fueron encontrando con una serie de retos impuestos por las condiciones inherentes a la virtualidad, de forma que se tuvo que trabajar arduamente para ir superando cada uno de estos retos o desafíos que iban surgiendo.

En base al discurso de los entrevistados, como se puede apreciar en la *Figura 2*, se pudo advertir que algunos de estos *retos tenían que ver con las particularidades del contexto que afectaban tanto a docentes como a estudiantes*. Por lo tanto, manifestaron, por un lado, en lo repentino de la situación generada por la pandemia, consideran que, al momento de decidir continuar con las clases de forma virtual, desde el punto de vista estatal, no se tuvieron en cuenta algunas cuestiones clave para llevar a cabo el desarrollo de las clases dentro de este contexto de forma satisfactoria. Este tipo de cuestiones que afloraron en las palabras de los entrevistados, en ambas instituciones, referían a, por ejemplo, asegurar que en primera medida los involucrados (docentes y estudiantes) cuenten con los recursos que fueran necesarios, recursos tales como conectividad a internet y los dispositivos necesarios el uso del mismo, para asegurar el derecho a la educación de los estudiantes y, por otro lado, para asegurar que los docentes puedan contar con todos los elementos necesarios para realizar su labor profesional de forma efectiva. Estos discursos observados refieren directamente a la brecha digital de acceso, la cual (como se aclaró anteriormente), hace referencia a las posibilidades con las que cuentan las personas para poder acceder a las tecnologías, dichas posibilidades se ven afectadas por su condición socioeconómica. La entrevistada Nro. 10, docente de Geografía, caracterizaba como compleja a la organización ya que “desde la parte docente y desde la parte de los estudiantes, porque hay estudiantes que no tenían acceso a internet o no tienen acceso a una computadora o dispositivos, es decir, lo más cercano que tenían era un celular” (Anexo, p. 58). Por otro lado, la entrevistada Nro. 7, docente de la materia TIC, afirmaba:

“La primera dificultad con la que nos encontramos fue que los chicos asistan, o estén presentes en las clases, porque esto implicaba tener dispositivos, internet, disponibilidad de espacio en la casa, etc. Al principio costó, hasta que se pudieron conectar y agarrar ritmo. A partir de que se superó ese primer obstáculo se pudo construir un proceso de trabajo continuo.” (Anexo, p. 44)

En base a estas diferentes dependencias de recursos que fueron apareciendo, los docentes se encontraron con diversas limitaciones al comenzar con el periodo de virtualidad, por ejemplo, como ya se comentó anteriormente, se encontraron con el gran obstáculo de que no todos los estudiantes se encontraban en condiciones de asistir a las clases, generalmente por los recursos que eran necesarios para esto. La entrevistada Nro. 10 resaltaba el impacto de esa situación con las siguientes palabras:

“[...]también hubo chicos que no pudieron sumarse a la virtualidad, por una cuestión económica, entonces trabajaron con cuadernillo, o la escuela les habilitaba un espacio para que los profes pudiéramos ir, con todos los cuidados, a llevarles el material necesario para trabajar, porque sino no podían acceder a los contenidos necesarios, porque no tenían celulares suficientes, o ningún dispositivo, o no tenían internet, etc.” (Anexo, p. 59)

Luego, se encontraron con la dificultad de tener que adaptar las actividades planificadas y sus estrategias de enseñanza para tener en cuenta a las tecnologías y recursos a los que los estudiantes tenían acceso, para asegurar que los estudiantes tengan la mejor experiencia posible dentro de las circunstancias. Esto último puede pensarse como una consecuencia de los diseños de aplicaciones de forma responsiva, el cual puede ser entendido de la siguiente forma:

Esto significa que su página no se verá igual en todos los dispositivos, pero le resultará familiar, ya que se adhiere a las mismas directrices de estilo globales. El contenido será más o menos (nótese la frase "más o menos") similar, pero habrá diferencias en cómo los diferentes elementos están dispuestos en una pantalla, la forma en que están espaciados a través de la pantalla y qué tipo de experiencia de visualización ofrece el curso. (Gutiérrez, 2020)

Entonces, este tipo de diseño asegura que el contenido pueda ser visualizado correctamente en varios tipos de dispositivos y tamaños de pantalla, pero esto conlleva que la experiencia del usuario puede variar en relación al dispositivo desde el cual se esté visualizando la aplicación, lo que provoca que el docente tenga que tener en cuenta este condicionante a la hora de realizar actividades con los estudiantes. La entrevistada Nro. 10 refleja este aspecto al comentar lo siguiente:

“[...] no es lo mismo explicar operaciones y gráficos con un pizarrón que hacerlo de forma virtual, si bien uno tenía las herramientas de pizarra que se usaban en las clases virtuales, es difícil... a los chicos también se les complicaba, porque en el caso de que estuvieran en la clase desde el celular, se les hacía re difícil ver lo que yo estaba explicando en una imagen tan chiquita, no es lo mismo un mapa en el celular que verlo en un monitor. Yo les señalaba y como que ellos

me decían que se perdían, y la gran mayoría de los chicos estaba en la clase con el celular, creo que 4 o 5 solamente estaban en la clase desde una computadora.” (Anexo, p. 62)

Por estas razones, al intentar reproducir aquellas actividades que se realizaban previamente en la presencialidad se encontraron con el problema de que no todos los estudiantes podrían participar de ellas, por lo que, esto se volvió una tarea completa para el docente. Por otro lado, esta misma dependencia de recursos dificultaba la tarea de corrección de las actividades que realizaban los alumnos para entregarle al docente. Los entrevistados Nro. 5 y Nro. 8 ejemplificaban este aspecto de la siguiente forma:

“Las correcciones fueron otra de las cosas que se complicaron un montón al ser digitales, porque las fotos, que enviaban los chicos, a veces no se veían bien, los estudiantes mandaban lo que podían y uno tenía que esforzarse para ver que habían puesto. Algunos no mandaban nada y uno no podía saber que estaban haciendo” (Anexo, p. 38)

“Lo peor para mí, creo que fue corregir los trabajos que enviaban los chicos. Lo que pasa es que los chicos mandaban las fotos de los ejercicios que resolvían y el tema es que obviamente resolvían los ejercicios con lápiz, entonces a veces no se llegaban a ver. Otro problema era que no enumeraban los ejercicios, era un desastre y yo tenía que adivinar como que había un orden, pero se complicaba un montón. Algunos de los chicos me mandaban los trabajos como PDF, bien ordenados, entonces yo usaba las herramientas de corrección del PDF, dibujaba ticks y cruces, eso ayudaba un montón, pero no todos trabajaban así.” (Anexo, p. 52)

Como consecuencia de estos factores, algunos de los docentes llegaron a la conclusión de que durante este periodo de clases virtuales parecía que el derecho al acceso a la educación se vio limitado por la capacidad de acceso a ciertos recursos, y en aquellos casos que podían acceder a los mismos, el desempeño de los involucrados parecía estar también ligado a la calidad de los insumos con los que se contaba en cada caso, de esta forma, aparece una limitación no asociada a la capacidad del estudiante para aprender o producir conocimiento, sino que, el factor limitante fue el propio medio a través del cual se desarrolló el proceso educativo. La entrevistada Nro. 7 agrega una reflexión respecto de este punto:

“Después algo importante a tener en cuenta es el hecho de que a veces las tecnologías, aunque no es solo por las TIC, sino que influyen un montón de factores, marcan una cierta desigualdad entre el que no pueda acceder, no pueda llegar a un contenido, no pueda aprender o que no pueda hacer algo por no saber utilizar una plataforma digamos, es algo que no da garantía de igualdad, que es algo bastante importante. Es un limitante que no se basa en que el chico no tenga la capacidad de hacer o producir lo que se le pide, sino que en realidad es el medio el que lo imposibilita, y esto es algo que no debería suceder, aunque no sé cuál sería el camino, pero nadie debería estar en ese lugar de no poder.” (Anexo, p. 48)

Sobre esta temática advertía UNICEF (2020) al comienzo de la segunda ola de COVID-19, al afirmar que las desigualdades inherentes en el acceso a las TIC podrían agravar la crisis mundial del aprendizaje, esto es porque el acceso a la tecnología y a los materiales necesarios para seguir estudiando durante la pandemia fue marcadamente desigual en una gran cantidad de países del mundo, dentro de los cuales se encuentra Argentina, menos de la mitad de la población tuvo acceso a internet, lo cual dificulta enormemente el acceso a servicios educativos que utilicen plataformas en línea.

En concordancia con esos resultados Benítez (2021) observó que la distribución de conectividad y acceso de las TIC en los hogares evidencia diferencias importantes entre las regiones del país. En el caso de Entre Ríos, solo el 57% de los hogares contaba con acceso a computadoras (ya sean de escritorio o portátiles) y conexión a internet. En relación a este último dato, los hogares con mayor nivel socioeconómico tuvieron una gran diferencia en relación al acceso a internet y computadoras durante la pandemia. En base a esto, dicho autor pudo observar que el principal dispositivo que fue utilizado para estudiar durante la pandemia, en todo el país, fue el teléfono celular, y en segundo lugar se utilizó algún tipo de computadora. El autor afirma que a mayor nivel socioeconómico prevalece el uso de computadoras, mientras que a menor nivel prevalece el uso de teléfonos celulares. Estos datos son importantes porque entre ambos dispositivos difieren las habilidades requeridas para su uso y, al mismo tiempo, las acciones permitidas. Lo cual, es reflejado por los docentes al referirse a la dificultad que experimentaron para brindar una experiencia homogénea, unificada y fluida a todos los estudiantes sin importar el dispositivo desde el cual accedían a la clase.

Además de esta serie de desafíos generales, se pudo identificar una serie de *desafíos que afectaban específicamente a aspectos relacionados a la labor del docente*. En un principio, como se comentó anteriormente, producto de lo inesperado de la situación de pandemia y la falta de capacitación previa en el uso de TIC, a muchos docentes “se les hizo cuesta arriba” el proceso de implementación de las TIC para el dictado de clases virtuales, ya que, al contar con poca capacitación al momento de emprender estas tareas, se vieron en la necesidad de aprender a utilizar todas aquellas herramientas que iban surgiendo como útiles para llevar a cabo sus deberes a lo largo de la pandemia. Si se agrega esto al poco tiempo previo con el que contaban y a las condiciones cambiantes, características de este periodo, los docentes vivenciaron el pasaje de la presencialidad a la virtualidad como un proceso agotador, estresante y agobiante. Aunque, al mismo tiempo, algunos manifestaron que fue esta presión por tener que adquirir nuevos conocimientos lo que los motivó a aprender y consideraron a esta etapa como un momento de capacitación forzosa pero necesaria.

En base a esto, se puede denotar que la implementación de las TIC en educación requirió un tiempo extra de preparación al que acostumbraban los docentes de las clases, de los cursos y de las herramientas virtuales a implementar, con el fin de mejorar la calidad de la experiencia de las clases virtuales que dictaban. En el caso de aquellos docentes que dictaban clases en varias instituciones educativas, estas tareas se tornaban extremadamente complicadas, ya que, no todas las escuelas utilizaban las mismas herramientas digitales, lo que significaba que era necesario que esos docentes

aprendan a utilizar cada una de las herramientas que se utilizaban en cada institución, lo cual incrementaba enormemente el tiempo dedicado a esta tarea. Es en relación a esto que algunos docentes manifiestan que por la gran cantidad de nuevos conocimientos a asimilar y el poco tiempo con el que contaban, la experiencia de educación virtual se pudo ver reducida a una transmisión de conocimientos desde el docente hacia el estudiante, sin explotar las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC para permitir la interacción entre estudiantes y docentes como portadores de conocimientos.

En relación a este aspecto, Ardini et al. (2020) afirma que, durante el primer período de pandemia, una gran parte de trabajadores de la educación expresó la necesidad de ser capacitados en el uso y gestión de TIC, por lo que, identifica como necesario un esfuerzo de los estados (municipal, provincial, nacional) para arribar a una política pública efectiva y eficiente para la alfabetización digital de los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. Estos mismos autores afirman que entre los docentes encuestados, una gran parte afirmó que su jornada laboral se extendió de forma considerable. Lo cual detallan que fue en parte por el desconocimiento existente en lo que respecta al uso eficaz de los recursos digitales pedagógicos que hay disponibles, por otro lado, la planificación de estrategias adecuadas para llevar a cabo las clases también requiere tiempo extra y, por último, la elaboración de recursos didácticos en entornos digitales también agrava este problema, el cual, surge a partir del desconocimiento acerca de las diferentes posibilidades y metodologías que ofrecen los recursos digitales pedagógicos.

En lo que refiere a la calidad del vínculo establecido con los estudiantes a través de las TIC, la mayor parte de los docentes entrevistados manifestaron que el contacto con los estudiantes se percibía como más lejano y de menor calidad con respecto al vínculo que se podía establecer con los estudiantes durante la presencialidad y con respecto a la transmisión de ideas por medios virtuales. Al no poder observar las reacciones de los estudiantes, ya que al parecer la gran mayoría ingresaba a las clases con su cámara desactivada, los docentes no podían percibir si estos estaban prestando atención a la clase, si lograban entender lo que se les explicaba, o si se encontraban pasando por alguna situación difícil en ese momento, respecto a estos aspectos, los docentes manifestaron que durante la presencialidad son notados con facilidad dentro del contexto áulico. La entrevistada Nro. 1 se refiere a este aspecto de la siguiente forma:

“El contacto con los alumnos era más lejano, me costaba aprenderse los nombres, no les veía las caras, no sabía cómo se sentían o como estaban, que son cosas que en la presencialidad si se pueden ver. [...] Por otro lado, también no es lo mismo que uno puede llegar a transmitir en un audio de WhatsApp o en un mensaje, que lo que uno puede realmente transmitir en persona. Entonces yo creo que por ahí venía esta falta o esta diferencia en la comunicación, como que a algunos les costaba más que a otros” (Anexo, p. 21)

El hecho de que los estudiantes no utilicen sus cámaras puede ser explicado por lo que Elgueta (2020) define como *fatiga por aprendizaje remoto*. La misma refiere a un estado de aburrimiento,

cansancio y disgusto producidos por el hecho de estar largas horas frente a la pantalla, ya sea en reuniones o clases. Según los aportes de esta autora, que los estudiantes pasen largas horas frente a la pantalla escuchando clases que se desarrollan una detrás de otra puede ser una de las razones por las que apaguen las cámaras. Otras de las razones por la que se puede producir esto es para mantener una buena conectividad durante la clase, o para que no se conozca la intimidad de sus hogares y, en algunos casos, por el descuido de su apariencia física.

En base a estos aportes, se puede pensar que esta es otra de las formas en las que la condición socioeconómica del usuario limita o condiciona su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando es mediado por tecnologías, ya que, por las características del medio, la capacidad de brindar soporte y contención de los docentes se veía limitada de gran manera, como ejemplifica la entrevistada Nro. 8 al referirse a los aspectos negativos del uso de TIC en educación:

“Yo no conocía al estudiante que no me hacía una consulta, por ejemplo, no sé si entendía o no entendía. A veces incluso les dejaba un mensaje para recordarles que podían realizar las consultas que sean necesarias, y muchas veces no había respuestas del otro lado. En la presencialidad es distinto, porque uno puede ver si el estudiante trabaja o no trabaja. En cambio, si el equipo pedagógico no nos avisaba, nosotros no sabíamos si “x” estudiante estaba atravesando por una situación delicada, como tener la madre enferma u otro familiar, nosotros no nos enterábamos de ese tipo de cosas. En presencialidad lo podés ver medio mal y preguntarle para saber si hay que tener alguna consideración digamos.” (Anexo, p. 54)

En último lugar, aparecen aquellos *desafíos que los docentes pudieron identificar en sus estudiantes*. La temática que surgió con mayor frecuencia fue la brecha existente entre las competencias digitales de los estudiantes para utilizar aquellas tecnologías que se encuentran inherentemente ligadas al ocio, y entre las tecnologías o recursos que fueron utilizados durante las clases virtuales. Al ser nativos digitales, es esperable asumir que los estudiantes dominarían mejor las TIC, pero al menos, en el caso de los estudiantes de los docentes que fueron entrevistados, esto no fue así. La entrevistada Nro. 3, quien cuenta con 16 años de experiencia como docente de Historia, consideraba este fenómeno de la siguiente manera:

“Aunque te parezca mentira, trabajando con chicos que “saben todo” o que deberían digamos, estando realmente atravesados por la tecnología, fue raro. Porque ellos se sentían más cómodos y se podían comunicar mejor por medio de WhatsApp, cuando había tantas otras maneras y plataformas para poder comunicarnos... a los chicos les tenía que dar mi teléfono, porque los que usaban el correo electrónico eran muy poquitos, casi nada. Por lo menos en mi caso, a los chicos les fue bastante mal con la tecnología” (Anexo, p. 27)

Los docentes atribuyeron este hecho a que los estudiantes aprenden a utilizar las TIC a partir de tecnologías y contextos informales, no dentro de las escuelas, principalmente por la falta de recursos e

infraestructura en las instituciones para realizar este tipo de actividades. Por lo que, a la hora de encontrarse con la necesidad de emplear estas tecnologías dentro de un contexto más formal, como lo es el educativo, los estudiantes no demuestran el mismo compromiso como cuando se dan clases de forma presencial, o bien, sus competencias y conocimientos no se encuentran a la altura esperada por los docentes. Por ejemplo, los docentes se encontraron con situaciones en las que los estudiantes no contaban con correo electrónico ni el conocimiento para crear uno, o en donde no sabían utilizar canales virtuales de comunicación, o editores de texto. La entrevistada Nro. 1 se refiere a esto de la siguiente forma:

“[...] los chicos cada vez utilizan más y más estas tecnologías. El tema es que los chicos saben usar cada vez mejor Tik Tok, Instagram, YouTube, etc. Pero cuando te tienen que entregar un trabajo en Word no pueden, no saben cómo justificar un texto, armar una tabla o red conceptual. Es como que hoy para cualquier trabajo prácticamente te piden que sepas usar, aunque sea el paquete office y hay escuelas que durante la virtualidad lo fueron implementando porque no quedó otra, pero hasta ahí nomás, porque yo hoy en día por ejemplo tengo alumnos que no tienen idea de cómo usar Word” (Anexo, p. 20).

En relación a estos testimonios, Guevara García (2020) afirma que el hecho de que los estudiantes pasen gran parte de su tiempo en entornos digitales a través de sus dispositivos, ya sean fijos o móviles, les permite tener experiencias formadoras de competencias digitales en ciertas áreas, por fuera de la educación formal. Pero, esto no significa que estos estudiantes se vuelvan usuarios expertos en el manejo de todas las dimensiones de las TIC, ya que, en base a que los jóvenes utilizan las tecnologías con fines comunicativos y de búsqueda de información, por ejemplo, en redes sociales, contribuyen de forma autónoma al desarrollo de las competencias digitales relacionadas a la comunicación y a la colaboración, pero esto no significa que desarrollen todas las dimensiones que implican a la competencia digital.

Por otro lado, Lizarazo (2013) se refiere al concepto de escisión digital para describir la impresión que pueden tener los docentes respecto de la carencia de conocimientos y habilidades con las que cuentan, en contraposición con la fluidez y compenetración con las TIC que les atribuyen a sus estudiantes. Esta impresión se percibe como un desnivel entre las competencias de unos sobre los otros, y aparece condicionada por tres cuestiones: la diferencia en la competencia digital entre docentes y estudiantes, la diferencia generacional, que supone que las TIC son más cercanas a los jóvenes y un juicio sobre los usos lúdicos juveniles ante los usos más formales de los docentes.

En base a esto, se puede entender algunas de las posibilidades por las que los docentes sobreestimaron las competencias digitales de sus estudiantes, la “cercanía generacional” de los estudiantes con las TIC es solo uno de los factores que impacta en el desarrollo de las competencias digitales. Ante esto, durante el período de clases virtuales la mayor parte de los docentes se encontró con la realidad de las competencias digitales de los estudiantes para utilizar las TIC dentro del contexto

educativo. Esta diferencia entre las expectativas de los docentes y las capacidades reales de los estudiantes puede aprovecharse para que ambos actores logren formar y pulir sus competencias digitales dentro del ámbito áulico. Para lograr esto, algunos docentes, como la entrevistada Nro. 8, consideran sería productivo que tanto docentes como estudiantes adopten el uso de TIC de forma sistemática, “ver contenidos específicos sobre TIC, trabajar bien en la materia TIC vinculando las diferentes asignaturas. Tener todo bien programado para ver como cada materia podría incorporar las TIC en su planificación y en su día a día” (Anexo, p. 53). De esta forma sería posible reducir la escisión digital que tiene lugar entre las capacidades de los docentes y de los estudiantes a la hora de hacer uso de las TIC.

Vivencias del trabajo remoto

A partir del período de clases virtuales, los docentes se encontraron trabajando de forma remota desde sus respectivos hogares, acompañados de sus familias que se encontraban en una situación similar, muchas veces con hijos que tenían que continuar con sus propias actividades escolares. Como se comentó anteriormente, al emprender sus tareas a partir de la modalidad del trabajo remoto, los docentes entrevistados se encontraron con una serie de retos a superar a la hora de emprender el dictado de clases virtuales, dentro de los cuales se pudo ubicar la dificultad que surgió a partir de la diferencia que existía entre los conocimientos previos que tenían sobre las TIC y aquellos que fueron necesarios para dictar una clase virtual. En la *Figura 3* se puede observar que para superar esto tuvieron que someterse a un período de *capacitación* sobre estas tecnologías, a partir del cual en los dichos de los docentes entrevistados se puede observar que la mayoría de ellos adquirió los conocimientos necesarios mediante la colaboración y el apoyo que recibían de colegas con mayores conocimientos, ya sean autoridades de la institución u otros docentes. Mediante el trabajo en equipo se compartían los conocimientos necesarios para utilizar las diferentes herramientas, o bien, los medios necesarios para acceder a ellos. Esto permitió que los docentes no se sientan abandonados a su suerte ante estas nuevas situaciones con las que se venían encontrando. Como bien lo expresan los siguientes fragmentos: Los entrevistados Nro. 6 y Nro. 10 consideran como determinante el contar con apoyo de colegas y de la institución para resolver dudas y consolidar los conocimientos necesarios para afrontar sus tareas a través de las TIC.

“Lo más importante de este proceso me parece que fue el acompañamiento de la gestión, de la institución, porque se aseguraron de que el paso a paso sea gradual y con seguridad. Personalmente yo tuve otra experiencia en otra institución en la que fue obligado y todo lo que es obligado como que a uno le genera resistencia, entonces uno está menos predispuesto. Mi experiencia en San Alberto fue mucho más positiva, por el acompañamiento justamente, contar con la ayuda de un colega o de diferentes autoridades de la institución fue muy útil.” (Anexo, p. 40)

“fue como una mezcla, entre tutoriales de YouTube y conversaciones con los otros profes. Un profe descubría algo que estaba bueno, una herramienta o programa, para recortar pdf o videos,

por ejemplo, y en seguida lo compartía en el grupo de docentes. Algunos que las tenían más clara de otros iban solidarizando las cosas que conocían y sus saberes” (Anexo, p. 61)

Por otro lado, una parte de los docentes prefirió obtener estos conocimientos necesarios mediante un proceso basado en la prueba y el error, principalmente aquellos que estaban un poco más familiarizados con las tecnologías. En algunos casos, eran estos docentes quienes luego compartían lo que habían aprendido con sus colegas, para que no tengan que atravesar el mismo proceso, como lo es el caso del entrevistado Nro. 2, quien afirma:

“Personalmente a mí no me cuesta tanto esto de las tecnologías, yo agarro pruebo, toqueteo, borro y vuelvo hacer. Había otros profes que tenían más miedo, no se animaban a meter mano. Yo no, a veces quería grabar y terminaba la clase, quería mandar un mail para algunos y lo enviaba para todos, etc. Pero así mediante prueba y error fui descubriendo y aprendiendo ciertas cosas, y cuando las pude dominar estas me facilitaron mucho la vida.” (Anexo, p. 23)

Por último, un pequeño grupo de docentes investigó por su cuenta como llevar a cabo las tareas que necesitaban realizar, sirviéndose de recursos como búsquedas de información en Google y en YouTube. Y luego, combinaban estos conocimientos con los aportes de sus colegas. Este fue el caso, por ejemplo, respecto a este tema la entrevistada Nro. 8 comentaba lo siguiente:

“Buscaba información por mi cuenta, pero hubo oportunidades en donde una colega me ayudó, inclusive planificamos juntas varias veces, armando los PDF, como ella sabía más acerca de esos procedimientos yo aprendí muchísimo con ella. [...] Para hacer eso también aprendí a investigar por mi cuenta en Google, y como recompensa gano mucho tiempo ahora a la hora de armar mis clases.” (Anexo, p. 51)

En base a esta información, se puede pensar que las principales fuentes de acceso al conocimiento relacionado con las TIC se relacionan, en estos casos, con lo que se podría entender como fuentes informales de conocimiento, en otras palabras, no obtienen dichos conocimientos gracias a una capacitación planificada con anterioridad y promovida a nivel institucional, sino por la búsqueda autónoma y la colaboración de otros colegas. Esta información es similar a la recolectada por Steinberg (2015) en su informe sobre el estado de la integración de las TIC dentro del nivel secundario en Argentina, en donde se puede observar que para la mayor parte de los docentes, las principales modalidades de aprendizaje acerca de los aspectos relacionados al uso de computadoras e internet, no está vinculada con espacios de educación formal, sino que, se basan en la exploración de estos contenidos por cuenta propia, de la ayuda tanto de colegas, como familiares y hasta amigos. Por lo que, en estos términos, se puede pensar en que este aspecto no ha cambiado demasiado por la incidencia del contexto de pandemia, ya que coincide con lo que afirma la entrevistada Nro. 11:

“Durante la virtualidad, nos ayudamos mutuamente entre los docentes para comenzar a incorporar nuevos formatos y plataformas virtuales. Nos compartíamos videos explicativos y

también con la ayuda de mis hijas comencé a utilizar varias herramientas que me permitieron llegar a mis alumnos tanto de forma sincrónica como asincrónicamente.” (Anexo, p. 67).

Si nos referimos a la experiencia de trabajar en forma remota, cada docente tuvo que trabajar desde su hogar, lo cual, provocó que cada uno de esos hogares funcionara como la localización física en donde *coincidían, en tiempo y lugar, las instituciones familia y escuela*. Esto hizo necesario que las dinámicas familiares de los hogares fueran reorganizadas para hacer frente a las necesidades del contexto de aislamiento, ya que, como se mencionó previamente, emprender el proceso de llevar a cabo una clase virtual requiere de ciertos recursos necesarios, uno de estos recursos es un espacio para trabajar cómodamente, y en muchas ocasiones, los domicilios comunes de las personas no cuentan con este tipo de condiciones habitacionales ideales para llevar a cabo este tipo de tareas, por lo que, este factor se agrega a la lista de cambios a los que se tuvieron que adaptar los docentes durante este contexto. Este aspecto puede verse reflejado en los dichos de la entrevistada Nro. 3, quien comenta lo siguiente respecto de su experiencia dando clases desde su hogar:

“También en la organización familiar fue complicado, estar pidiendo silencio a los chicos acá en casa porque estaba en reunión o clase, o lo que sea, era estar corriendo por la casa o encerrándome en algún lado. Cuando tenía que llamar a los padres de los chicos, un día tuve que meterme adentro del auto, en el garage de mi casa, porque tenía los chicos jugando, el perro ladrando, etc. Entonces me encerré en el auto, lo gracioso es que después me enteré que no fui la única que tuvo que hacer cosas por el estilo, otros docentes tuvieron que hacer cosas similares. La casa no deja de ser la casa porque uno tenga que dar clases, y la familia te pregunta “¿hasta cuándo vas a estar con eso?”” (Anexo, p. 30)

Estas complicaciones de espacio físico fueron calificadas como caóticas y complejas, poniendo énfasis en la pérdida de privacidad, ya que la escuela se hacía presente en sus hogares durante todo el día, la entrevistada Nro. 3 afirmaba que “uno metía la escuela adentro de la casa” y “hasta la privacidad de su casa, pero bueno, creo que la mayoría de las familias se tuvieron que adaptar” (Anexo, p. 31). La entrevistada Nro. 9 concordaba con esa descripción al comentar:

“El primer año yo tenía mi hijo con 2 años, que tenía que cuidar y él era muy inquieto, así que en primer año mayoritariamente les enviaba videos a los chicos explicándoles los temas para que puedan realizar los trabajos, como mi casa es pequeña y no tenía un lugar en donde haya mucho silencio, yo iba grabando los videos de a poco y después los editaba, cortando y ordenando las partes para que los chicos puedan tener acceso a la totalidad de la clase.” (Anexo, p. 56)

Por otro lado, gracias a las posibilidades de las TIC de permitir la comunicación en cualquier momento y lugar, no había horarios designados para las tareas del docente, y en muchos casos, los roles de madre y docente perdieron aquellos espacios que servían de límite, por lo que en estos casos se encontraron como docente y madre/padre a la vez durante las 24 horas del día, lo cual en muchos casos,

implicó asumir tareas domésticas y tareas de cuidado adicionales, ya sea de niños o de otros miembros de la familia, lo cual genera un monto extra de estrés para el docente. La entrevistada Nro. 4 lo describe como si “durante ese tiempo parecía que no tenía vida, tenía la escuela en la casa 24hs, parecía que tenía que responder sí o sí, si me dormía me sentía culpable porque no estaba trabajando” (Anexo, p. 35).

Respecto a este aspecto, López (2021) afirma que la flexibilidad laboral que ofrece el trabajo remoto obra como un arma de doble filo en su práctica por el hecho de facilitar la conexión permanente con el trabajo a través de los medios tecnológicos, y esto puede ir en contra de los intereses de las personas trabajadoras al permitir que se dé una confusión entre los espacios de desarrollo personal y los momentos de desarrollo de la prestación laboral, dificultando la separación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de descanso, generando como consecuencia una carga de trabajo que a largo plazo resulta insalubre. Si a este aspecto le sumamos el hecho de que algunos docentes trabajan en más de una institución educativa, las tareas habituales de la virtualidad como, por ejemplo, recibir y responder mails, planificar actividades, aprender a utilizar las tecnologías necesarias, etc. se vieron multiplicadas en función del número de instituciones. Este era el caso de la entrevistada Nro. 4 quien se encontraba con la responsabilidad de ser docente y ser madre a la vez, “entonces esto me hacía sentir muy desbordaba, tenía el nene chiquito todo el día encima mío, daba clases con él así” (Anexo, p. 35), también la entrevistada Nro. 6 concuerda con este hecho al comentar: “Encontrarme como madre, docente y ama de casa las 24hs. fue terrible” (Anexo, p. 41). Esta misma docente describía la situación de la siguiente manera:

“Con todas estas cosas pasando al mismo tiempo, yo notaba que mi cabeza no daba para tanto, tenía que hacer mi trabajo, más ahora que nunca porque no lo podía perder, tenía que apoyar a mis hijos, mi relación con mi ex era desastrosa, etc. Para colmo era como que la escuela se metía en tu casa, a cualquier hora yo tenía videollamadas, a cualquier hora me llegaban trabajos de los chicos, me sentía como que estaba adentro de Gran Hermano, no tenía ningún horario para mí, y a su vez yo sentía que tenía que responder porque no podía perder el trabajo, fue caótico.” (Anexo, p. 32)

Ahumada (2021) aporta respecto a esta temática, que en la situación de aislamiento social obligatorio visibilizó la desigualdad respecto a las cargas de cuidados y, al mismo tiempo, las realzó aún más. Principalmente porque las mujeres siguieron asumiendo las tareas del hogar y de cuidados de las que ya se encargaban, pero, además, sumaron las tareas que aparecieron con la pandemia debido a la saturación de los sistemas sanitarios y del cierre de las escuelas, como las relacionadas al seguimiento escolar de sus propios hijos y el teletrabajo con sus demandas permanentes.

En base a la combinación de factores como el hecho de tener que capacitarse de forma imprevista en el uso de las TIC y de comenzar a trabajar de un día para el otro de forma remota, con las modificaciones de las dinámicas hogareñas que esto implica, la mayoría de los docentes entrevistados calificaron a la experiencia de trabajar de forma remota durante el contexto de aislamiento como

agotadora y estresante. Por otro lado, algunos de ellos mencionaron la importancia de contar con un espacio en donde compartir sus experiencias con otros colegas, así como lo hacían previamente dentro del contexto de la normalidad.

Potencial de las TIC en educación

A pesar de que la situación en que los docentes se encontraron trabajando de forma remota haya sido de forma repentina y agotadora, gracias al trabajo y al esfuerzo de los mismos pudieron cumplir con la meta de dictar sus clases utilizando las TIC como medio.

A partir de esa experiencia, los docentes pudieron dar cuenta en sus respuestas de las diferentes posibilidades que ofrecían las TIC para ser aprovechadas dentro del ámbito educativo, teniendo en cuenta que se tiene que contar con todos los recursos necesarios para aplicarlas (entendiendo en estos tanto a la infraestructura como el conocimiento necesario). Como se puede apreciar en la *Figura 4*, en aquellos casos en los que se pudieron aprovechar correctamente, los docentes reconocieron *posibilidades que son beneficiosas tanto para estudiantes como para los docentes mismos*. En este sentido destacaron la posibilidad de superar distancias mediante el uso de aplicaciones que permitan la comunicación, las cuales fueron vitales durante el contexto de pandemia. Considerando que “una vez que uno le agarra la mano uno se ahorra mucho tiempo y trabajo sorteando distancias con una reunión online, por ejemplo” (Entrevistada Nro. 6, Anexo, p. 43).

Este tipo de aplicaciones permitieron la comunicación, ya sea de forma sincrónica o asincrónica, entre estudiantes y docentes o entre los mismos docentes y las autoridades educativas. Algunas de las principales aplicaciones utilizadas con estos fines fueron Google Meet, Zoom, WhatsApp, entre otras. Otra de las posibilidades de las TIC destacadas por los docentes es la capacidad de trabajar con materiales que no generen desechos ambientales, utilizando plataformas como Google Classroom para dejar al alcance de sus estudiantes los recursos necesarios para abordar las temáticas a aprender, desde una multiplicidad de formatos disponibles, con el fin de eliminar la necesidad de contar con los recursos físicos en papel, y así minimizar el impacto ambiental. Este aspecto fue reconocido por la entrevistada Nro. 1, al comentar que “el hecho de poder subir la teoría y actividades en plataformas como Classroom, si bien tiene detalles como la organización y las fechas, también tiene sus beneficios en la practicidad y la menor generación de residuos” (Anexo, p. 20)

Respecto a esto, Roy (2008) analizó el impacto ambiental del dictado de clases mediante modalidades online, en contraste con el desarrollo de clases presenciales en Reino Unido, encontrado que el dictado de clases virtuales tiene un impacto positivo en el medio ambiente, ya que, se consume un menor porcentaje de energía y se produce menos emisión de dióxido de carbono en comparación con las clases presenciales. En la misma línea, Zanfrillo (2017), afirma que la virtualización de los procesos educativos conlleva una disminución efectiva de la emisión de gases nocivos para el medio ambiente,

ya que reduce la necesidad de traslado de estudiantes y docentes, aun considerando los consumos adicionales de energía generados por los equipos tecnológicos.

Por otro lado, los entrevistados además identificaron algunas de estas *posibilidades que son beneficiosas para las diferentes tareas que deben realizar los docentes* en su día a día. Principalmente destacaron la oportunidad de aprender a utilizar y a poner en práctica este tipo de herramientas dentro del ámbito educativo. Si bien muchos docentes vivieron esta etapa como una suerte de capacitación forzada, al mismo tiempo expresaron que quizás si no hubiese sido por la situación excepcional de la pandemia, no se hubieran capacitado en este tipo de herramientas, o no hubiesen contado con la misma motivación. De esta forma lo plantea la entrevistada Nro. 6:

“Lo que me pasó es que me encendió como el fueguito de pensar que esto vino para quedarse, y en educación mucho más, por más que por ahí no me guste tanto me tengo que poner a estudiar o a interesarme para poder integrar las nuevas tecnologías al aula, eso es algo de lo que me dejó la pandemia.” (Anexo, p. 40)

Si bien al principio, el dictado de las clases virtuales podría ser considerado como desorganizado, ya que, los docentes se iban capacitando sobre la marcha, en el mismo hacer del dictado de clases, a medida que se capacitaban y experimentaban con esta nueva modalidad los docentes pudieron mejorar esos procesos y llegar a replicar, o incluso mejorar, la experiencia de las clases presenciales en un entorno virtual. Al ir refinando los procesos de sus tareas, eventualmente conseguían aprovechar las diferentes herramientas para organizarse de mejor manera y en base a ello, ahorrar tiempos y mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Además de esto, al compartir experiencias con sus colegas lograban motivarse a seguir investigando los horizontes posibles del uso de TIC en educación. Esto se puede ver reflejado en los dichos de la entrevistada Nro. 1:

“[...] al aprender a usar estas herramientas y ver como algunos profes se las ingeniaban para dar una clase que sea lo más cercana o natural posible a las clases presenciales, eso me llevaba a querer dar clases como esos colegas me comentaban que daban clases y eso me llevaba a seguir practicando con las diferentes herramientas que estaban disponibles. Pero previamente no había esa motivación digamos. Actualmente me parece que se podrían implementar muchísimo más las TIC y vienen a ser de gran ayuda, tanto en el contexto de virtualidad como en la presencialidad.” (Anexo, p. 19)

“Lo que me pasó es que me encendió como el fueguito de pensar que esto vino para quedarse, y en educación mucho más, por más que por ahí no me guste tanto me tengo que poner a estudiar o a interesarme para poder integrar las nuevas tecnologías al aula, eso es algo de lo que me dejó la pandemia.” (Anexo, p. 40)

En relación a esto último, Gadella (2020) afirma que la enseñanza les otorga la posibilidad a los docentes formar parte de un proceso de aprendizaje constante, en donde el continuar aprendiendo los

mantiene motivados y los impulsa a seguir ejerciendo su profesión. Las nuevas oportunidades de aprendizaje invitarían a quienes se dedican a enseñar a enfrentar nuevos retos y poner en práctica nuevos conocimientos y habilidades, es en este sentido, que el contexto de la educación virtual ofreció múltiples oportunidades. De esa forma lo reflexiona la entrevistada nro 8, quien afirma:

“Ahora que ya pasó lo peor, y viendo el resultado, te podría decir que me gustó la experiencia, la tomé como algo positivo. Porque quizás si esto no pasaba nosotros no íbamos a aprender a usar estas nuevas herramientas, porque es como que si no nos exigen nosotros no vamos para ese lado.” (Anexo, p. 50)

Otro de los aspectos importantes de las TIC en educación que resaltaron los docentes entrevistados fueron las *posibilidades que estas ofrecen para el trabajo con los estudiantes*, considerando al estudiantado como los principales protagonistas del proceso educativo y del uso de las diferentes tecnologías, por esto, intentaron incentivar su uso más allá del contexto de necesidad y urgencia, explorando las diferentes capacidades de las tecnologías y de sus usuarios.

En base a su experiencia, resaltaron la utilidad del uso de TIC en educación para lograr motivar a los estudiantes a que mantengan la concentración en las clases y a que tomen un rol más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a las diferentes estrategias de trabajo y evaluación que pudieron ser implementadas mediante las diversas tecnologías, los docentes lograron poner en práctica formas de trabajo lúdicas e interactivas que distan de la experiencia que se ofrece en las clases presenciales. En un principio, aprovecharon estas posibilidades para lograr que la experiencia de la clase virtual no quede reducida a una mera transmisión repetitiva de conocimientos por parte del docente hacia el estudiante. Por ejemplo, ante el hecho de que a los estudiantes no les gustaba ingresar a la clase con sus cámaras encendidas por diversos motivos, algunos docentes aprovecharon las posibilidades que ofrecían las diferentes aplicaciones utilizadas para establecer la comunicación entre ellos, para incentivar a los jóvenes a asumir un rol más activo dentro del contexto áulico y superar las resistencias a encender sus cámaras.

“[...] uno tenía que ir indagando porque no prendían las cámaras, etc. y esto era complejo porque era de cierta manera, meterse en la intimidad de cada uno. Se ven todas las camaritas, se ven los padres que pasaban de fondo, limpiando y haciendo sus cosas, los chicos se hacían burlas, etc. Hasta que aprendimos que se podían poner fondo de pantalla a las cámaras, entonces yo les decía “bueno chicos hoy vamos a elegir paisajes de argentina”, cosa que a ellos también les sea más entretenido, o también les decía que pongan el mapa de argentina de fondo, y ellos lo hacían.” (Entrevistado Nro. 10, Anexo, p. 58)

En otros casos, mediante dichas estrategias lograron hacer hincapié en algunos de los intereses específicos de los estudiantes, incorporándolos en los contenidos a trabajar para aumentar su motivación respecto del proceso.

Estas estrategias nombradas podrían ubicarse dentro de lo que se conoce como Gamificación Educativa. Autores como López (2019) entienden a la gamificación como aquel proceso de enseñanza aprendizaje mediante el cual se trasladan algunas de las mecánicas tradicionales de los juegos hacia el ámbito educativo. El principal objetivo de esta metodología es priorizar la adquisición de conocimientos a través del juego. Esta autora resalta el papel del juego y de la gamificación como potenciador de aquellas habilidades necesarias para el desarrollo personal, profesional e integral de los seres humanos. Ya que, su correcta implementación permitiría a los estudiantes generar nuevos mapas mentales que luego podrán ser de utilidad para resolver problemas de mayor complejidad en la vida real, explotar sus habilidades y prepararse para la vida profesional, sin darse cuenta que aprendieron todo esto mediante la diversión de un juego.

El uso de diferentes herramientas interactivas como apoyo para las actividades áulicas se integra dentro del contexto de este tipo de estrategias. Páez-Quinde (2021) aporta que las plataformas colaborativas, como EducaPlay, permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dinámica e innovadora, removiendo a los involucrados de la monotonía, al presentar la posibilidad de conocer nuevas técnicas y desarrollar habilidades nuevas mediante las actividades presentadas en dicha plataforma. Este tipo de herramienta motiva a los estudiantes a realizar trabajos colaborativos apoyados en recursos digitales que los atraen por su dinamismo y capacidad para entretener. Con este fin, los docentes entrevistados utilizaron plataformas como: Kahoot, Menti, Jamboard, EducaPlay. Como ejemplo de este surge el siguiente fragmento de la entrevista Nro. 6:

“En un momento nos pudimos organizar con otros docentes para realizar una actividad mediante la metodología de gamificación, utilizando un juego en una plataforma web, el alumno tenía que recorrer los contenidos de la carpeta para poder avanzar en el juego, esto era de unas 5 áreas (matemática, física y química, educación en la fe, música, historia). Este tipo de actividades es lo que motiva a los chicos hoy en día, las tecnologías las manejan mejor que los adultos y eso hace que se sientan confiados en este tipo de actividades y se motiven más.” (Anexo, p. 42).

Por otro lado, sería de utilidad entender como este tipo de estrategias se relaciona con la motivación de los estudiantes, para lo cual se pueden tener en cuenta los aportes de autores como Quintana (2019), quien afirma que la motivación es una cuestión central y de gran importancia en los centros educativos, para captar la atención de los estudiantes y conseguir que estos alcancen un aprendizaje significativo, ya que, si los estudiantes se encuentran más motivados fuera del aula que dentro de ella, no se logrará un proceso de aprendizaje satisfactorio. Dentro de ese contexto, afirma que las herramientas digitales que obran como aliadas para alcanzar este objetivo son las TIC, en forma de dispositivos electrónicos y redes sociales, las cuales otorgan la posibilidad de abrir diferentes caminos para llegar hasta el estudiantado de diferentes maneras. Estas tecnologías surgen como respuesta a la población conocida como nativos digitales, y la gamificación como metodología permite ayudar a captar la motivación de estos individuos que viven una experiencia muy dispar, en relación al uso de dispositivos electrónicos, cuando se encuentran dentro del aula en comparación a la realidad exterior.

Moreira (1997) se refiere al concepto de aprendizaje significativo como aquel proceso mediante el cual una nueva información se puede llegar a relacionar de forma no arbitraria y sustantiva, es decir, se relaciona con conocimientos específicamente relevantes en la estructura cognitiva de aquella persona que se encuentra aprendiendo, e incorporando la sustancia del mismo conocimiento o idea, es decir, no aquellas palabras que se usaron para expresarlo. En base a este desarrollo, el autor afirma que un aspecto esencial para el aprendizaje significativo es el hecho de buscar la mejor manera de relacionar de forma explícita los aspectos más relevantes del contenido a enseñar con aquellos relevantes en la estructura cognitiva de los estudiantes. Es en este punto en el cual las TIC permitieron, en este caso, que los docentes entrevistados puedan contar con herramientas para adaptar sus metodologías de enseñanza a las necesidades del estudiantado. Asumiendo a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, implicó para los docentes el tener que prestar atención a la trayectoria individual de cada uno, con el fin de priorizar aquellos saberes que se consideran necesarios en cada caso, para lograr personalizar el proceso educativo en alguna medida en torno a las diferentes situaciones de los estudiantes, reconociendo la heterogeneidad que existe dentro de las aulas. Esto fue reflexionado por algunos docentes, tales como la entrevistada Nro. 5, quien afirmaba:

“También algo importante que aprendimos, es a realmente darnos cuenta que las aulas son heterogéneas, no es que todos los chicos son iguales y aprenden de la misma manera, entonces también la pandemia nos ayudó a ver ese aprendizaje significativo y singular en cada chico, ver la situación personal de cada uno, tener en cuenta si alguno de los alumnos no podía conectarse, o iba a otro ritmo, y eso también es me parece que es algo que llegó para quedarse, entonces eso lo veo como algo muy positivo de esta experiencia” (Anexo, p. 38)

Fue en base a estas ideas que surgió la necesidad de trabajar en base a lograr el manejo básico de TIC para poder cumplir con los requerimientos del ciclo lectivo, ya que como se comentó anteriormente, no todos los estudiantes contaban con las competencias digitales respecto de las herramientas a utilizar. Como se puede ver en el siguiente fragmento:

“Luego tratamos de desarrollar algunos contenidos de base, para que tengan una idea general. Pero en general tratamos de enfocarnos en las herramientas que utilizaban los chicos para trabajar en las clases, porque desde la escuela se lo vio como una necesidad. A mí siempre me gustó encarar la propuesta pedagógica con lo que les parece más útil a los chicos para el día de mañana, ver sus intereses, gustos, expectativas y desde ahí personalizar los contenidos que se van a dar.” (Entrevista Nro. 7, Anexo, p. 45).

Gracias a estos esfuerzos, principalmente a partir del período híbrido entre presencialidad y virtualidad, los estudiantes aprovecharon el trabajo previo realizado con diferentes herramientas para sugerir modalidades en las cuales puedan retomar y poner en práctica las competencias digitales aprendidas, asumiendo efectivamente una postura activa que les permitió apropiarse del aprendizaje. Los siguientes fragmentos sirven como testimonios de esta cuestión:

“cuando más utilizaban algo de tecnologías era porque los chicos hacían PowerPoint, que antes no hacían, para presentar los trabajos. Ellos aprendieron a usar ese programa en otra materia, entonces cuando tenían que exponer el trabajo me preguntaron si podían hacerlo de esa manera. Eso estuvo buenísimo, no se los pedí yo, pero ellos lo sugirieron y lo incorporaron.” (Entrevista Nro. 3, Anexo, p. 29)

“Estas plataformas son muy enriquecedoras, ayudan a que las clases sean más dinámicas y también a que los alumnos sean protagonistas del proceso educativo, teniendo en cuenta que actualmente son los protagonistas del uso de las TIC y de las tecnologías en otros ámbitos, entonces también les resulta más fácil y amigable. También sucede que ellos están familiarizados con esos lenguajes, entonces el aprendizaje se hace más ameno, ellos toman otro rol en las actividades propuestas.” (Entrevista Nro. 5, Anexo, p. 37).

“Los mismos chicos te dicen que hicieron un PowerPoint y reservaron el proyector para exponer. Ahí te das cuenta que les sirvió, aunque renegaron. Hoy piden ellos usar un montón de herramientas que antes no usaban.” (Entrevista Nro. 2, Anexo, p. 24)

Estos relatos permiten dar cuenta de algunas de las posibilidades que fueron resaltadas por los docentes entrevistados, las cuales fueron descubriendo y poniendo en práctica mediante el proceso de familiarización con las TIC, que se dio durante el período de pandemia, a través de las cuales se vieron beneficiados tanto educadores como estudiantes.

Modos de integración de las TIC en el proceso educativo

La última categoría construida en base al discurso de los docentes entrevistados intenta hacer referencia a las diferentes formas y modalidades en las que los docentes fueron utilizando las diferentes tecnologías en los diferentes momentos de la pandemia.

En base a sus testimonios, podemos comprender tres momentos de la integración de las TIC en el proceso educativo, los cuales pueden observarse en la *Figura 5*. En primer lugar, un *momento pre-pandemia* en donde prevalecía la modalidad de clases presencial, por otro lado, el momento que se dio *a partir del contexto de aislamiento* producto de la pandemia, en el cual prevalecía la modalidad de clases virtuales y, por último, el *momento posterior al contexto de aislamiento*, en donde prevalecía una modalidad entendida como bimodal, o semi presencial. Estos diferentes momentos presentaron diferencias en las formas en las que se utilizaban las TIC en cada caso.

En el primer momento, el uso de las TIC dentro del ámbito educativo no era común, a pesar de que a partir del 2010 tuvieron lugar diferentes iniciativas destinadas a fomentar su uso, en base a facilitar recursos y capacitaciones a las instituciones educativas y sus actores, la mayoría de los docentes entrevistados no utilizaba estas tecnologías en el contexto de sus clases. Los docentes que sí las utilizaron, lo hicieron principalmente para realizar tareas de ofimática con los estudiantes, trabajando

con herramientas como Excel o editores de texto. También se implementaban las TIC con el fin de facilitar el acceso a información por parte de los estudiantes mediante buscadores en línea, por último, se utilizaban como un complemento de la clase presencial para brindar soportes multimedia que eran utilizado en asignaturas específicas. Como se puede observar en los dichos de la Entrevistada Nro. 1, quien afirma: “no me imaginaba utilizar las TIC en el aula más allá de pensar en utilizar un proyector o un grabador para una clase en particular.” (Anexo, p. 19).

En este momento, el uso de TIC en educación parecía estar limitado a las herramientas nombradas anteriormente y al uso de recursos como proyectores o grabadores de audio. Los principales motivos por los cuales no se implementaban estas tecnologías durante este periodo estaban relacionados a la falta de recursos y a la falta de conocimiento respecto de la temática. Produciendo dichos como:

“Antes de la pandemia conocía las TIC, pero no las usaba más que nada porque las clases eran presenciales y en las escuelas donde trabaje no había mucho acceso a lo que es internet, ni computadoras, entonces esto dificulta aplicar las TIC para dar las clases” (Entrevista Nro. 5, Anexo, p. 36).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las acciones que se realizaron con el fin de superar la brecha digital, previamente mencionadas en el apartado de presentación y justificación de la problemática, en base a los testimonios recolectados en las entrevistas se puede pensar que en lo que respecta al uso TIC en educación estas acciones no tuvieron el impacto esperado en términos de repensar y transformar las prácticas educativas.

En lo que respecta al segundo momento nombrado, entendido como el periodo de virtualidad, el contexto particular generado por la pandemia promovió el uso de TIC para superar las limitaciones que imponía la situación de aislamiento. Por estos motivos, las TIC se utilizaron principalmente como canal de comunicación entre docentes y estudiantes. Además, se utilizaron ampliamente para permitir el acceso a información, como soportes multimedia para complementar las clases y además para la inclusión de actividades dinámicas en base a diversas plataformas interactivas, algunas de las cuales ya fueron comentadas anteriormente. Este fue el caso, por ejemplo, de los entrevistados Nro. 5 y Nro. 4:

“[...] todo lo que es soporte digital de las clases en cuanto a audios, visualización, videos, acceso a material en la nube y un montón de plataformas que gracias a que existen y se han ido desarrollando y aprendiendo” (Anexo, p. 36).

“Usábamos mucho Google Meet, después pasamos PowerPoint y pdfs para las clases, los chicos también preparaban algunas clases y exponían sus trabajos con PowerPoint en la reunión de Meet. Esto me sirvió bastante para ir viendo si a los chicos les servía la metodología o no.” (Anexo, p. 33).

Por otro lado, algunos de los docentes lograron diseñar proyectos integradores en múltiples materias, aprovechando las posibilidades de estas tecnologías para brindar una experiencia de aprendizaje efectiva y singular para sus estudiantes mediante estrategias de gamificación, lo cual fue comentado anteriormente.

En último lugar, durante el período de la bimodalidad, que fue en donde convivieron las modalidades presencial y virtual, la totalidad de los docentes entrevistados continuó utilizando este tipo de tecnologías que ya habían dominado previamente, incluso en aquellos casos en los que no era totalmente necesario. Utilizaron principalmente aquellos recursos que les permitían a los estudiantes obtener acceso a los materiales teóricos requeridos para trabajar en cada materia, y aquellos recursos que permitían administrar y mantener organizados estos recursos (como la plataforma de Google Classroom). El uso de plataformas interactivas y de soportes multimedia (tanto en video como en imágenes) también se mantuvo. Como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“la clase en sí se da de forma presencial, pero de todas formas algunos profes le buscamos la forma de seguir utilizando algunas cosas que ya aprendimos a usar. En donde yo trabajo se pueden solicitar netbooks para trabajar con los chicos, proyectores y además te dan un cupón con un código para el wi-fi, separado en redes para profesores y alumnos, este cupón dura una cantidad determinada de tiempo. Yo lo uso bastante, porque en la biblioteca por ahí no están todos los manuales que necesitan los chicos, entonces lo usaba para que busquen la información con sus celulares o las netbooks.” (Entrevista Nro. 1, Anexo, p. 18).

“Hoy en día, con la vuelta a la presencialidad, los chicos se quedaron re enganchados con todas estas herramientas, entonces como algunos tienen celulares y otros usan las computadoras de la escuela, ellos pueden pedir un voucher, que es como un cupón para usar el wi-fi durante 40 minutos, entonces en ese tiempo yo les doy la consigna de trabajo y ellos se ponen a trabajar buscando la consigna, imágenes, recorridos virtuales dentro de museos, etc. Ellos ya están re cancheros con esto.” (Entrevista Nro. 4, Anexo, p. 34).

“Este año, si bien es presencial, al menos yo sigo utilizando classroom para poder subir los textos, los pdfs y las cosas de forma digital para que los chicos no tengan que gastar en fotocopias y en cuadernillos” (Entrevista Nro. 10, Anexo, p. 59)

“Ahora los chicos tienen celulares, internet, se pueden trazar la trayectoria, la distancia entre dos puntos, cosas que antes hacíamos con regla en un mapa. Esto a veces es mucho más entretenido, por ejemplo. Otro ejemplo que te puedo nombrar es el de las imágenes satelitales, en primer año trabajamos mucho esto, nos ponemos a ver las imágenes satelitales del Amazonas en el 2010 y en el año actual, por ejemplo, y podemos ir comparando lo que está y lo que no está. Antes acceder a una imagen satelital era posible solo con un libro, ahora es casi instantáneo. Estas cosas yo las aprendí con libros, pero ahora se puede llegar a ese mismo conocimiento, pero desde otro lugar, y eso está buenísimo.” (Entrevista Nro. 10, Anexo, p. 64)

Respecto al motivo por el cual se siguieron utilizando estos recursos, los docentes entrevistados manifestaron que ellos eran de utilidad por sus capacidades de: ahorro de recursos (no se gasta dinero en fotocopias), administración y centralización del material y, por último, aprovechar los intereses de los estudiantes para evaluarlos de forma integral e informal como productores de conocimiento. En términos generales, la mayoría de los docentes entrevistados continuó utilizando las TIC dentro de su actividad profesional.

En relación al uso de TIC en educación antes y después de la pandemia, González (2021) opina que a partir del confinamiento generado por la pandemia se ha incrementado la tendencia de los docentes a utilizar las TIC dentro de sus clases, tanto en docentes que no las utilizaban anteriormente como en aquellos que sí lo hacían. Esto implica la existencia de interés por mejorar sus competencias digitales, mostrando apertura hacia nuevos recursos, metodologías y una actitud positiva para personalizar las clases presenciales. Por lo tanto, la autora opina que estos acontecimientos permiten que las TIC supongan un cambio en el modelo educativo actual. De forma similar, Laro (2020) afirma que las TIC han llegado para quedarse en el sistema educativo, y su implementación va a posibilitar un cambio en el modelo educativo actual. Por lo que, es importante aprovechar estas tecnologías para fortalecer el sistema, mejorándolo para apuntar al objetivo de conseguir una sociedad mejor preparada, pero, siempre teniendo en cuenta que la prioridad es la educación y las tecnologías son solo un medio para conseguir esta. De esta forma, las diferentes herramientas tecnológicas a disposición del profesorado, favorecerían el aprendizaje continuo de los estudiantes, permitiendo crear ambientes de trabajo en equipo y de aprendizaje colaborativo, desde el lado del docente, permitirían resolver problemas relacionados a la falta de tiempo por las diferentes tareas administrativas que involucra su trabajo.

Campos de las representaciones sociales:

Como se comentó en un apartado anterior, las representaciones sociales se componen de una serie de dimensiones o campos, entendidos como el campo de actitud, de información y de representación. A continuación, se van a destacar algunos aspectos de estas dimensiones que pudieron ser ubicados en las respuestas de los entrevistados, muchos de los cuales ya fueron abordados con mayor profundidad en el apartado del contenido de las representaciones sociales.

Dentro del campo de actitud, se reúnen las diversas evaluaciones, opiniones o juicios que los entrevistados formaron respecto del objeto de representación, muchas de las cuales ya fueron abarcadas en la sección dedicada a los contenidos de las representaciones. Dentro de este campo podemos encontrar diversas referencias de este tipo respecto del objeto de representación, es decir del uso de TIC en educación, tales como:

- Posibilitan y motivan la curiosidad de seguir aprendiendo (Entrevistas: 1,4,5,6,7,8,9)

- Promueven la motivación de los estudiantes a participar de forma activa en las clases (Entrevistas: 1,5,7,9,10,11)
- Permiten mejorar la organización (Entrevistas: 1,2)
- La posibilidad de utilizar materiales de estudio digitales reduce el impacto ambiental (Entrevista: 1)
- Posibilitan la comunicación de los participantes sin estar limitados por la distancia física (Entrevistas: 3,6,10)
- Permiten el ahorro de tiempo (Entrevistas: 3,6)
- Permiten resguardar el material de estudio para asegurar la posibilidad de acceso de forma libre (Entrevistas: 1,3,4,5,6,7,8,11)
- Requieren mayor atención por parte del docente (Entrevistas: 1,3,4,8)
- Requieren de un tiempo previo de preparación (Entrevistas: 1,4,5,6,9,10)
- Por su evolución constante, requieren la dedicación de tiempo para la actualización de conocimientos (Entrevistas: 6, 8)
- La necesidad de estar capacitado para su uso impone una carga sobre el docente (Entrevistas: 1,7,11)
- Su implementación depende de los recursos disponibles, lo cual no asegura el acceso de forma igualitaria para todos los estudiantes (Entrevistas: 1,2,3,5,6,7,8,9,10,11)

Por otro lado, dentro del campo de información se pueden reunir aquellas referencias hacia fuentes de consulta de información respecto del objeto de representación, en otras palabras, de donde obtienen los sujetos la información y como la seleccionan. En este sentido, como vimos previamente, podemos destacar dentro del discurso de los docentes entrevistados referencias hacia sus conocimientos sobre el uso de TIC en educación previo a la etapa de pandemia, respecto a esto, la mayoría conocía de forma básica o “había oído hablar” del uso de estas tecnologías, aunque algunos no las aplicaban con este fin dentro de las aulas. Quienes las aplicaban previo a este período lo hacían con fines específicos como contar con el soporte multimedia de dispositivos como grabadores o proyectores, o para realizar proyectos específicos relacionados a la ofimática utilizando procesadores de texto. Por otro lado, solo unos pocos de los entrevistados no estaban informados acerca de estas tecnologías, y de la misma forma, otros pocos se sentían capacitados para trabajar en base a las TIC por haber contado con formación previa respecto a esta temática.

En relación a las formas que utilizaron los entrevistados para obtener nueva información acerca del objeto de representación, estas fueron variadas. La información respecto al uso de las TIC en educación fue principalmente transmitida desde colegas con mayores conocimientos hacia aquellos que lo necesitaban, en el resto de casos, se utilizó una combinación de búsquedas de información por cuenta propia, a través de buscadores como Google o YouTube, y mediante un proceso de prueba y error para ir descubriendo los procesos más eficaces, en cada caso, para llevar a cabo su tarea.

Por último, en el campo de representación podemos encontrar referencias a las creencias, vivencias y valores que tiene los sujetos entrevistados respecto del objeto de representación, los cuales también pueden ser comprendidos en términos de determinación social lateral, en la medida en que estos valores y creencias al ser comunicados dentro de los grupos sociales pueden ejercer una influencia sobre la representación. En este sentido se pudieron identificar diversas referencias a sus creencias respecto a lo que son las TIC y respecto de la integración de las mismas dentro del proceso educativo, las mismas se pueden resumir en los siguientes enunciados:

Definiciones:

- Herramientas tecnológicas útiles para resolver ciertas situaciones. (Entrevistas: 2,3,4,5,7,8,9,10,11)
- Soporte o suplemento áulico que no reemplaza la figura del docente. (Entrevistas: 3,5,6,7,9,10)
- Herramientas que permiten adaptar la educación a nuevas situaciones y a las nuevas generaciones de estudiantes. (Entrevistas: 1,5,6,7,9,10,11)
- Recursos tecnológicos que se pueden utilizar para almacenar y compartir material digital. (Entrevistas: 1,3,4,5,6,7,8,10)

Creencias:

- Sería posible integrar las TIC en educación, incluso desde el comienzo de la escolaridad, pero esta integración debería realizarse de forma gradual y teniendo en cuenta los procesos específicos a cada nivel, a cada curso, a cada asignatura y, además, las cuestiones personales del docente. (Entrevistas: 5,7,8)
- Sería posible combinar la educación presencial actual junto con las posibilidades que ofrecen las TIC, para formar procesos de enseñanza-aprendizaje que motiven y sean acordes a las nuevas generaciones. (Entrevistas: 5,10,11)
- La implementación de las TIC en educación es muy importante para preparar a los jóvenes para las nuevas profesiones que han surgido en la actualidad, pero para esto es muy importante que todos los involucrados cuenten con los recursos necesarios, y que se preste especial atención a la capacitación de docentes y estudiantes, para que estos aspectos no marquen una diferencia entre quienes pueden acceder y quienes no. (Entrevistas: 2,3)
- La implementación de tecnologías en educación es de ayuda para momentos de necesidad, pero estas nunca van a reemplazar a la educación presencial. (Entrevistas: 3,5,6,7,9,10)

De la misma forma, se pudieron identificar algunos rasgos institucionales que ejercieron influencia en la concepción de estas definiciones y creencias respecto del objeto de representación.

- Cultura institucional: en ambas instituciones, al tratarse de instituciones de carácter confesional, se hace hincapié en la práctica y la promoción de valores como la solidaridad

y la colaboración, lo cual se pudo ver reflejado en los dichos de, por ejemplo, los entrevistados Nro. 6 y 10, quienes consideraron como determinante el haber contado con el apoyo tanto de sus colegas como de las autoridades institucionales para resolver sus dudas y consolidar los conocimientos necesarios para afrontar sus tareas a través del uso de TIC. Ya que, si bien, no existieron estrategias de capacitación formales desde las instituciones, los conocimientos que cada docente iba adquiriendo por su cuenta luego eran compartidos con aquellos colegas que los necesitaban.

Otro aspecto similar resaltado por los docentes, fue la oportunidad de contar con espacios en los cuales compartir las dificultades y experiencias que iban atravesando durante este período, a los cuales denominaron como “recreos virtuales” (Entrevista Nro. 7)

- Cercanía entre docentes y familias: en el caso de ambas instituciones, al encontrarse inmersas dentro de comunidades relativamente pequeñas y en crecimiento, tanto los docentes como las autoridades institucionales eran cercanas con las familias de los estudiantes, lo que les permitió a los docentes identificar necesidades y problemáticas a medida que estas iban surgiendo, para actuar de forma acorde en cada caso. Aunque, de todas formas, los entrevistados aclararon que esta tarea era más efectiva durante la educación presencial.

En este mismo sentido, también se presentaron de forma prevalente ciertos aspectos relacionados a las condiciones laborales:

- Recursos disponibles: la dependencia de recursos aparece como una variable destacada por los entrevistados que afecta tanto a docentes como a estudiantes. Desde el lado de los docentes, los entrevistados identificaron dificultades a la hora de realizar correcciones sobre las producciones de los estudiantes y a la hora de planificar nuevas actividades, en ambos casos se les dificultaba a los docentes asegurar una experiencia uniforme para todos los involucrados, ya que dependiendo del tipo y calidad de recursos con los que contaban, la experiencia podía variar enormemente. Estos factores llevaron a que algunos entrevistados (por ejemplo, los entrevistados Nro. 5, 7 y 8) consideren a la experiencia de utilizar TIC en educación como desigual, basada en los recursos con los que cuenta cada persona involucrada. Si bien la mayoría de los docentes promovió la idea de implementar las TIC en educación, en base a las ventajas que estas aportan, al mismo tiempo, reconocieron que todos los involucrados deben contar con los recursos necesarios para asegurar una experiencia positiva.
- Sobrecarga laboral: Al no haber contado con un tiempo prudencial dedicado a la preparación y capacitación necesaria para aplicar una nueva metodología de enseñanza, los entrevistados afirmaron haber sentido una gran sobrecarga de trabajo en un tiempo reducido, ante la cual

debieron dedicar muchas horas extra para obtener los conocimientos necesarios que demandaba la nueva modalidad de trabajo.

- Trabajo remoto: al encontrarse trabajando de forma remota durante la pandemia, los espacios laborales y familiares coinciden en la misma ubicación, lo que conllevó una modificación de las dinámicas familiares en los hogares de los entrevistados. Esta situación motivó a que los mismos califiquen esta experiencia como caótica y compleja. Al hacer referencia a este período, algunos entrevistados manifestaron haberse sentido “desbordados” por la situación. Por otro lado, otros entrevistados calificaron a esta experiencia como agotadora y estresante, por lo cual resaltaron la importancia de contar con un espacio en donde compartir sus experiencias con otros colegas, así como lo hacían durante la educación presencial.

Con el fin de responder al segundo objetivo específico planteado, mediante el cual se intentaría relacionar las representaciones sociales con la utilización de las TIC y su influencia en educación durante el contexto de pandemia, se consideró al contexto de pandemia como dividido en dos períodos de diferentes características. En primer lugar, se encuentra el período de virtualidad, al comienzo de la pandemia, y por el otro lado se encuentra el período denominado como bimodalidad, en el cual se alternaban momentos de presencialidad con momentos de virtualidad, al dividir al cupo de estudiantes en burbujas y rotarlas entre estos momentos, para evitar la aglomeración de personas en las aulas y poder contar con una distancia segura para no correr riesgos de contagio. Del mismo modo, se retomaron las formas más generales en las que los docentes utilizaban a las TIC, para comparar el uso que hacían los docentes de estas tecnologías en cada período de la pandemia y relacionarlos con el contenido de las representaciones sociales de los docentes para pensar que influencia podrían llegar a tener las mismas.

Como se aclaró anteriormente, durante el período de pandemia los docentes hicieron uso de las TIC de las siguientes formas: medio de comunicación, brindar acceso a información, utilizar plataformas interactivas, y como soporte multimedia.

En torno al uso de TIC como *medio de comunicación*, esto respondía a la necesidad producida por el contexto de pandemia de lograr comunicarse con personas (ya sean docentes, autoridades o estudiantes) a la distancia, con el fin de no arriesgarse a generar situaciones que posibiliten el contagio de COVID-19. Los docentes manifestaron que la decisión de dictar las clases de forma virtual les pareció inesperada, y existieron muchos cambios que se dieron sobre la marcha de esta modalidad. Esto podría explicar el porque su uso declinó al pasar al período de bimodalidad, la gran mayoría de los docentes ya no las utilizó de forma predominante con este fin al tener que asistir de forma presencial a las aulas.

En lo que respecta al uso de TIC para *garantizar el acceso a información*, durante el período de virtualidad fueron 9 los docentes quienes destacaron este modo de implementación, principalmente manifestaron que les ofrecían ventajas como: fomentar la motivación de los estudiantes, ahorro de

tiempo, producir un menor impacto ambiental. Al llegar al período de bimodalidad, fueron 8 de los docentes quienes siguieron dándole este uso a las tecnologías (entrevistados Nro. 1,3,4,5,6,7,8,10), si nos basamos en los resultados anteriores, estos mismos docentes son quienes definían a las TIC como recursos tecnológicos que permitían almacenar y compartir material digital y consideraban que las mismas podían ser integradas a la educación de forma gradual, por lo que, se puede entender que este aspecto es muy importante para su forma de implementar las TIC en educación.

En relación al uso de estas tecnologías como *soporte multimedia*, se pudo observar que durante el período de virtualidad 6 docentes manifestaron implementar esta estrategia, para complementar lo que iban comentando durante sus clases, utilizando presentaciones de diapositivas y videos de plataformas como YouTube. Durante la bimodalidad, el número de docentes que aplicó las tecnologías con este fin se redujo a 5, lo que significa que solo uno de ellos no continuó con esta estrategia de implementación. Los docentes que continuaron con este uso fueron los entrevistados Nro. 4,5,8,9 y 11, algunos de los cuales consideraban a las TIC como herramientas útiles para resolver ciertas situaciones.

Por último, en lo que respecta al uso de *plataformas interactivas*, durante el período de virtualidad algunos docentes decidieron incorporar el uso de plataformas digitales para diversificar las actividades a trabajar y para fomentar la motivación de los estudiantes. A partir del período de la bimodalidad, solo uno de estos docentes dejó de utilizar las TIC de esta forma, por lo que los docentes que continuaron implementando esta estrategia fueron los entrevistados Nro. 1,5,6 y 10, algunos de los cuales definieron mediante sus dichos a las TIC como herramientas que permiten adaptar la educación a nuevas situaciones y a las nuevas generaciones.

En lo que respecta a la influencia de las representaciones sociales, al examinar los diferentes discursos de los entrevistados nombrados previamente, se puede observar que en cada uno de los modos de implementación de las TIC en educación retomados previamente (medio de comunicación, brindar acceso a información, utilizar plataformas interactivas, y como soporte multimedia) los entrevistados, en su discurso, hicieron un mayor número de referencias a los desafíos o retos que implican implementar estas tecnologías dentro del ámbito educativo, que las referencias hacia las potencialidades que ofrecen las TIC, sin embargo, la gran mayoría de los entrevistados continuó haciendo uso de las TIC de alguna manera. Dentro de los aspectos considerados como “negativos” o como desafiantes de la tarea de utilizar las TIC en educación, se pueden destacar los siguientes: la dependencia de recursos (que marca una diferencia entre quienes pueden acceder a ciertas tecnologías y quienes no), la necesidad de contar con capacitación para afrontar estas tareas, la necesidad de contar con tiempo extra para preparar las actividades, la necesidad de incorporar una gran cantidad de conocimientos en poco tiempo y bajo presión, la necesidad de ejercer mayor control durante la clase y en base a todo lo anterior, la sensación de estar sobrecargados de trabajo. Por otro lado, dentro de los aspectos considerados como “positivos”, o que encierran las potencialidades que ofrecen las TIC, se encuentran principalmente: la oportunidad de aprender, la capacidad de fomentar la motivación de los estudiantes y el ahorro de tiempo en ciertas tareas.

En base a esto último, se puede reflexionar que las representaciones sociales relacionadas a los desafíos y dificultades que implican el uso de TIC en educación no ejercen una influencia tan determinante como las representaciones relacionadas a las potencialidades que estas ofrecen a la hora de hacer uso de estas tecnologías en el ámbito educativo.

Reflexiones acerca de los resultados:

En base a la información obtenida, se puede pensar que, los resultados que fueron obtenidos a partir de las representaciones sociales de los docentes entrevistados concuerdan con lo reportado por otros autores respecto a temáticas similares. Las representaciones formuladas por los entrevistados respecto a los retos de la virtualidad se asemejan a lo reportado por Casillas (2020), quien ejemplifica las dificultades con las que se fueron encontrando algunos docentes al emprender procesos de educación a distancia, una de estas se relacionaba con los recursos disponibles con los que contaban los docentes, los cuales obraban como un limitante para su capacidad y calidad de trabajo. Por otro lado, Tiramonti (2021) aporta que son los estudiantes de entornos más desiguales quienes experimentan más pérdidas educativas en estos contextos digitales, ya que contar con dispositivos tecnológicos acordes y conexión a internet es uno de los requisitos mínimos de participación. En esta misma línea, Navarrete y Peña (2021) consideran que, durante el período de educación virtual en el contexto de pandemia, la necesidad de contar con ciertos recursos materiales específicos para participar en la educación digital constituyó un verdadero desafío para los casos estudiados.

Otro de los grandes retos mencionados por estos autores es el hecho de que los docentes cuenten con la capacitación necesaria en el uso de TIC para lograr estar lo suficientemente familiarizados con las tecnologías. En este sentido, Lago Martínez et al. (2012) manifiesta que los docentes al tener que implementar las TIC dentro del aula, manifiestan sentimientos de preocupación respecto a contar con los conocimientos necesarios para abordar esa nueva experiencia, y concuerdan con Almirón (2014) en el hecho de la que la capacitación docente es fundamental para reconfigurar el rol docente, de forma que puedan aprovechar las diversas posibilidades que ofrecen las TIC. Ya que, como opina Alderete et al. (2019), si bien el uso de TIC en educación implica algunas mejoras, por sí solas no logran una diferencia notable. Pero al contar con un docente idóneo en el uso de TIC, estas tecnologías pueden ser aprovechadas plenamente. La formación en metodologías digitales es muy importante además para autores como Hurtado Talavera (2020), ya que permitiría que los docentes acompañen a sus estudiantes en su proceso, contando con las herramientas adecuadas para minimizar las consecuencias del contexto de pandemia. De similar manera, García-Peñalvo, F. et. al. (2020) agrega que la capacitación, planificación y flexibilidad del docente, son los elementos que permiten sacar provecho a las nuevas tecnologías.

En relación a la concepción de los docentes acerca de la brecha entre las competencias digitales de los estudiantes, se encontraron resultados similares a lo detallado por Lago Martínez et al. (2012),

quien incluye entre sus resultados el hecho de que los docentes suelen sobreestimar las competencias digitales de sus estudiantes. De forma similar, Diaz Puppato (2015) concuerda en que los docentes cuentan con una percepción errada respecto del dominio del lenguaje digital de los estudiantes, considerando que cuentan con mayores capacidades que los docentes. En ambos casos, y en los resultados de esta investigación, surge que, en la práctica, los estudiantes desconocían las capacidades necesarias para sacar provecho de las tecnologías dentro del ámbito educativo y se encontraron con la necesidad de adquirir nuevos conocimientos específicos al uso de TIC en educación.

Las representaciones relacionadas a las vivencias del trabajo remoto coinciden con los resultados de Casillas (2020), en el hecho de que los espacios personales y recursos con los que contaban los docentes también limitaban o afectaban en cierta forma el ejercicio de su práctica durante el período en el que se encontraron trabajando desde sus hogares. Además, el contenido de estas representaciones también hacía referencia al hecho de la sobrecarga laboral a la que estuvieron expuestos al comienzo de este período de educación virtual, lo cual, coincide con lo concluido por Escriba et. al (2020) y Pequeño et al. (2020), quienes afirman que los docentes entrevistados en sus estudios manifestaron que se vieron sobre exigidos en lo que respecta a su labor profesional, principalmente por el hecho de tener que aplicar nuevas metodologías con poco tiempo de preparación.

Al superar estos diversos desafíos que se fueron presentando, los docentes pudieron adquirir las competencias necesarias para explotar el potencial que ofrecen las TIC dentro del proceso educativo. Gracias a esto los docentes pudieron expresar testimonios respecto al potencial de las TIC en educación, dentro de los cuales resaltaron la posibilidad de superar distancias que ofrecen dichas tecnologías, resaltando su importancia en base a las condiciones particulares en las que se encontraron por el contexto producido por la pandemia. La posibilidad de comunicarse a distancia de forma asincrónica fue el pilar de la modalidad de clases virtuales. Otra de las ventajas resaltadas por los docentes se refiere a la capacidad de acceder de forma inmediata a recursos didácticos de múltiples formatos y de diferentes fuentes de información. Esto concuerda nuevamente con los resultados de Diaz Puppato (2015), quien manifiesta que dentro de las representaciones sociales de los docentes respecto de las TIC se resalta la capacidad de cooperación y vinculación entre pares, o estudiantes y docentes, que ofrecen estas tecnologías. Las mismas generarían diversas posibilidades de trabajo en comparación con otras modalidades. De la misma forma, los docentes participantes del estudio del autor nombrado anteriormente, resaltaron la capacidad que tienen estas tecnologías de facilitar el acceso a la información de forma inmediata y sin restricciones, siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios. Este último aspecto resaltado fue una de las razones por las cuales los docentes que se entrevistaron en este estudio manifestaron seguir haciendo uso de las posibilidades que ofrecen las TIC dentro del proceso educativo, aun cuando ya se encuentren dando clases de forma presencial.

Conclusiones

El presente trabajo describió las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de tecnologías de información y de comunicación en educación durante la pandemia de COVID-19. Para lograr esto se realizó el análisis de una serie de entrevistas realizadas a docentes de nivel secundario de las instituciones Nro. 159 y 245.

Con el fin de alcanzar el objetivo de advertir las representaciones sociales que presentan los docentes de nivel secundario respecto del uso de TIC en educación se describieron los contenidos de las representaciones sociales de los docentes entrevistados, los cuales fueron organizados en base a categorías (condiciones de emergencia, retos de la virtualidad, vivencias del trabajo remoto, potencial de las TIC en educación y modos de integración de TIC en el proceso educativo), además se describieron los campos de actitud (reuniendo evaluaciones, opiniones y juicios respecto del uso de TIC en educación), información (fuentes de consulta de información respecto al uso de TIC en educación) y el campo de representación (definiciones y creencias sobre el uso TIC en educación).

De la misma manera, con el fin de alcanzar el objetivo que implicaba relacionar las representaciones sociales con la utilización de las TIC y su influencia en educación durante el contexto de pandemia se tuvieron en cuenta dos períodos, nombrados como virtualidad y bimodalidad. Como resultado se logró ubicar la forma en que los docentes lograron integrar las TIC en ambos períodos del proceso educativo de diferentes maneras, tales como, utilizarlas como medio de comunicación, para garantizar el acceso a información, como soporte multimedia y mediante el uso de plataformas interactivas. La mayoría de los docentes entrevistados continuó haciendo uso de estas tecnologías incluso luego del período de virtualidad, aunque en sus representaciones se hayan destacado una mayor cantidad de aspectos conflictivos o desafiantes respecto del uso de TIC en educación en comparación con las potencialidades reconocidas del uso de estas tecnologías.

En base a esto último, si retomamos la hipótesis que orientó la elaboración de este trabajo, en base a la información recolectada se puede pensar lo siguiente:

- Las representaciones sociales que poseen los docentes de nivel secundario respecto de las TIC influyen el uso que estos hacen de ellas.
- No serían las experiencias satisfactorias o insatisfactorias las que pueden llevar a los docentes a fomentar o disminuir el uso de TIC en el proceso educativo, sino que como se pudo observar, por más que existan experiencias insatisfactorias o desafíos al implementar estas tecnologías, si los docentes creen que estas cuentan con ciertas potencialidades que aporten ventajas, tanto para estudiantes como para docentes, van a fomentar su uso.
- Es necesario cierto grado de conocimiento acerca de las TIC para sacar provecho a su máximo potencial en el ámbito educativo, pero esto no implica que sea necesario contar con un alto grado de conocimiento para comenzar a implementarlas en la práctica educativa.

Estos resultados podrían ser de interés para el campo de la Psicología Educacional, para reflexionar acerca de la formación docente y de la planificación y diseño de políticas educativas, de forma que estas permitan utilizar las TIC de manera efectiva dentro del aula. Además, sirven para pensar acerca del rol del docente y de los estudiantes en la actualidad. Por otro lado, estos resultados permiten conocer acerca de la experiencia de los docentes al desarrollar sus tareas en un contexto tan particular como lo es el de una pandemia.

Por último, en base a los resultados de este estudio y a la metodología utilizada, la cual implica la existencia de saturación de las fuentes de información se podría tener en cuenta como sugerencia para futuras investigaciones similares la posibilidad de aumentar el número de instituciones participantes, incluso de diferentes localidades, con el fin de contar con una mayor diversidad de fuentes de información que provean elementos adicionales para tener en cuenta a la hora del análisis de la información. De la misma manera, se podrían incluir dentro de la entrevista diferentes tipos de preguntas, para que la misma no esté limitada por la selección de preguntas que se utilizó en este caso.

Bibliografía

Antecedentes:

- ❖ Alderete M. V. Di Meglio G. y Formichella M. M. (2015). El acceso a las TIC en el hogar como determinante del rendimiento educativo en el nivel medio: un análisis para Argentina. *Investigaciones de Economía de la Educación*. Capítulo 18, vol. 10.
- ❖ Alderete M. V. Formichella M. M. y Krauss G. (2019). El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Número 24.
- ❖ Almirón M. E. (2014). La situación de las TIC en la educación argentina: un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- ❖ Casillas J. C., Rodríguez S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. L. Número Especial, 89-120. Recuperado de <http://192.203.177.185/handle/ibero/4941>.
- ❖ Díaz Puppato D. (2015). Representaciones docentes sobre el uso de tecnología digital en educación. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
- ❖ Escriba M. L., Maza C. M. y Vargas F. (2020). La vivencia de la educación a distancia y estrategias de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia, desde la voz de sus protagonistas. *Aula Virtual*. 2(4), 114-126. Recuperado de <https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/69>
- ❖ García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21- 26. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.
- ❖ Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*. 44, 176-187.
- ❖ Lago Martínez S. Marotias A. y Amado S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El programa conectar igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*. Número 62.
- ❖ Navarrete Cueto C. A. y Flores Peña, M. R. (2021). Retos de la educación a distancia para las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica en tiempos de COVID-19. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. 8(1). Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2556>

- ❖ Pequeño, I. Gadea, S. Alborés, M. Chiavone, L. Fagúndez, C. Giménez, S. y Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. Montevideo. InterCambios 7(2), 150-170.
- ❖ Tiramonti G., Volman, V. y Braga, F (2021). ¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales? Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado de https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/Consecuencias_de_interrupcion_de_clases.pdf

Metodológica:

- ❖ Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. CES Psicología, 6(1), 122-133.
- ❖ Araya S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. Cuaderno de ciencias sociales. 127. Recuperado de <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>.
- ❖ Banchs, A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. Papers on Social Representations. 9, 3.1-3.15.
- ❖ Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (4a. ed.). México.
- ❖ Otzen, T. y Manterola, C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol., 35(1), 227-232.
- ❖ Salgado, C. M. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciencia y Salud Colectiva. 17(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>.
- ❖ Strauss A. y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia
- ❖ Taylor, S. y Bodgan, R (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Teórica:

- ❖ Abate, N. (2018). Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Recuperado de: http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/574/psicologia_cognitiva.pdf.

- ❖ Aizencang, N. (2004) La psicología de Vigotsky y las prácticas educativas: algunos conceptos que constituyen y contribuyen. En: Aprendizajes escolares.Bs. As. Manantial.
- ❖ Aladi/SEC (2003). La brecha digital y sus repercusiones en los países miembros de la Aladi. Estudio 157. Recuperado de: [http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/decd25d818b0d76c032567da0062fec1/169f2e26bfc7a23c03256d74004d6c5f/\\$FILE/157Rev1.pdf](http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/decd25d818b0d76c032567da0062fec1/169f2e26bfc7a23c03256d74004d6c5f/$FILE/157Rev1.pdf).
- ❖ Araya S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Costa Rica. Cuaderno de ciencias sociales 127. Recuperado de <http://www.efamilycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>.
- ❖ Ardini, C. Herrera, M. González, V. y Secco, N. (2020). Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Mutual Conexión. Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- ❖ Asociación Estadounidense de Psicología. (2011). El Camino a la Resiliencia. Recuperado de: <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- ❖ Ayala, E. Gonzales, S. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación. Fondo Editorial de la UIGV. Lima, Perú.
- ❖ Ballarini, F. (2018). ¿Cómo funciona la memoria y la atención? En Educando al Cerebro, Entre Ríos 2018. Paraná. Recuperado de: <https://www.entrerios.gov.ar/modernizacion/educando/>.
- ❖ Banchs, M. (1986). Concepto de "Representaciones sociales": Análisis comparativo. Revista Costarricense de psicología. 8-9, 27-40.
- ❖ Beck, A. T. (1979). Terapia cognitiva de la depresión. Guilford.
- ❖ Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., y Emery, G. (1983). Terapia cognitiva de la depresión. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- ❖ Belloch, A. Sandín, B. y Ramos, F. (1995). Manual de Psicopatología. 1. Madrid.
- ❖ Belloch, C. (2013). Las TICS en las diferentes modalidades de enseñanza/aprendizaje. Teleformación. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Recuperado de <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA2.pdf>.
- ❖ Benítez Larghi, S. (2021). Desigualdades sociales en tiempos de pandemia: un estudio del acceso, conectividad y apropiación de las TIC en el ámbito educativo en Argentina. Centro LATAM Digital. Recuperado de: <https://centrolatam.digital/publicacion/desigualdades-sociales-en-tiempos-de->

pandemia-un-estudio-del-acceso-conectividad-y-apropiacion-de-las-tic-en-el-ambito-educativo-en-argentina.

- ❖ Caballero, K. G. Paredes Sánchez, J. N. y Picón, G. A. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. Universidad Privada María Serrana.
- ❖ Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*. 9, 16-30. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>.
- ❖ Cáceres de Gill, V. Cáceres, N. y Galeano Benítez, M. (2020). Incertidumbre docente por pandemia COVID-19. *AcademicDisclosure*. 1(1), 96–108. Recuperado de: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>.
- ❖ Camacho, J. (2003). El ABC de la terapia cognitiva. Buenos Aires. Recuperado de <http://fundacionforo.com.ar/pdfs/archivo23.pdf>.
- ❖ Coll C. (2002). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, César; Palacios Jesús y Marchessi, Álvaro: *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Madrid, Alianza Editorial.
- ❖ Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro, R. Díaz, T. Toscano, J. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Santillana.
- ❖ Cruz Aguilar E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206, 2020. México
- ❖ Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/46107>.
- ❖ Decisión Administrativa 520/2022. Boletín Oficial República Argentina. 23 de mayo del 2022. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/263123/20220524>
- ❖ Decreto DNU 297/2020, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Boletín Oficial República Argentina. 20 de marzo del 2020.
- ❖ Decreto 459/2010, Programa Conectar Igualdad. Boletín Oficial República Argentina. 07 de abril del 2010.
- ❖ Diallo, G. (5 de junio de 2020). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>.

- ❖ Elgueta, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. 7(2), 1–8.
- ❖ Farr, R. (1984). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici. *Psicología social*. Vol. II. Buenos Aires: Editorial Paidós
- ❖ Gadella Kamstra, L. S. (16 de diciembre de 2020). ¿Está afectando la pandemia a la motivación de los profesores? *The Conversation*. Recuperado de: <https://theconversation.com/esta-afectando-la-pandemia-a-la-motivacion-de-los-profesores-151004>.
- ❖ García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*. Abril. Año 4, 18, 4.
- ❖ Gil, P. (2002). Identidad y nuevas tecnologías: repensando las posibilidades de intervención para la transformación social. Recuperado de: <https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gil0902/gil0902.html>.
- ❖ Gil Quintana, J. Jurado Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*. 14(1), 91-121. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5>.
- ❖ González Elices, P. (2021). Consecuencias y uso de las TIC antes y después del coronavirus: un estudio piloto. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(2), 211–220. Recuperado de: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2175>.
- ❖ Guevara García. (2020). Educación durante la pandemia: La tecnología y su rol en el aprendizaje fuera del aula. *Revista Académica divulgativa Arjé*. 3(2).
- ❖ Gutiérrez, K. (2020). Acabemos con los mitos del diseño responsive en eLearning. *ShifteLearning*. Recuperado de: <https://www.shiftelearning.com/blogshift/mitos-del-responsive-design-elearning>.
- ❖ Gutiérrez Ochoa, S. M., y Díaz Torres, C. H. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), (131-149).
- ❖ Instituto de Investigaciones y Estadísticas. Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2020). Condiciones de trabajo docente en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el gobierno nacional. Recuperado de: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2020/05/Resultados-de-la-encuesta-sobre-condiciones-de-trabajo-docente-en-cuarentena-IIE-AGMER-2020.pdf>.
- ❖ Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

- ❖ Jodelet, D. (1986). Representaciones sociales. Capítulo 2. La Teoría de las Representaciones Sociales. Recuperado de http://www.mapama.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_6.pdf.
- ❖ Johnson M. Saletti, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia y Salud Colectiva*. 25(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>.
- ❖ Knapp, E. Mesa, M. y Suarez M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*. Universidad de la Habana. 20(1), 23-34.
- ❖ Laro, E. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa*. 21, 11-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/REJIE.2020.v0i21.7530>.
- ❖ Ley 9.890. Ley Provincial de Educación en Entre Ríos. Art. 13 (2008). Recuperado de: <https://isfdarientiers.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley%209890%20ley%20provincial%20de%20educacion.pdf>.
- ❖ Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 3 (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- ❖ Lizarazo Arias, D. (2013). La ansiedad cibernética docentes y tic en La escuela secundaria. Universidad Autónoma Metropolitana. Coyoacán. México.
- ❖ Lloyd (2020). Educación y pandemia: Una visión académica. *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- ❖ López Ahumada, J. E. (2021). Trabajo remoto y derecho a la desconexión digital ante el riesgo de la flexibilidad horaria. Universidad de Alcalá. Madrid. España.
- ❖ López López, M. Y. (2019). La importancia de la gamificación como técnica de enseñanza aprendizaje a nivel superior. *Insigne Visual*. 4(24). Recuperado de: <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/insigne/article/view/1442>.
- ❖ Maltaneres, V. (2014). Educar con TIC: claves para pensar la ciudadanía digital y convivencia en la red. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*. Número 9.
- ❖ Media Smarts. What is Digital Citizenship?. Canada's Centre for digital and media literacy. Recuperado de: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/what-digital-citizenship>
- ❖ Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. Burgos: *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Recuperado de: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.
- ❖ Montiel N., (2008). Tecnologías de información y comunicación para las organizaciones del siglo XXI. *Revista del Centro de Investigación de Ciencias*

- Administrativas y Gerenciales. 5 (1). 77-86. Recuperado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/article/view/453>.
- ❖ Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. Buenos Aires.
 - ❖ Mota, K., Concha, C., y Muñoz, N. (2020). Educación virtual como agente transformador de los procesos de aprendizaje. Revista on Line De Política E Gestão Educacional, 24(3), 1216–1225. Recuperado de: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14358>.
 - ❖ Neisser, U. (1967). Psicología Cognoscitiva. México. Trillas
 - ❖ Osuna, C. M. y Rodríguez, J. (2004). Aportaciones de la psicología dinámica a los grupos su utilidad en el trabajo con equipos educativos. Educación social: Revista de intervención socioeducativa. 27, 1135-8629.
 - ❖ Páez-Quinde, C. Infante-Paredes, R. Chimbo-Cáceres, M. y Barragán-Mejía, E. (2022) Educaplay: una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19. Cátedra. 5(1), 32–46. Recuperado de: <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3391>.
 - ❖ Pichón Riviere, E. (1997). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ediciones Nueva Visión.
 - ❖ Pichón Riviere, E. (1970). Esquema Conceptual Referencial y Operativo. Primera escuela privada de Psicología Social. Recuperado de: <https://www.escuelapichonriviere.com.ar/psicologiasocial/2019/esquema-conceptual-referencial-y-operativo/>.
 - ❖ Real Academia Española. (1734). Diccionario de la lengua española. Tomo IV.
 - ❖ Resolución Ministerial 24/2010. Inclusión Digital Educativa. Boletín Oficial República Argentina. 20 de enero del 2010.
 - ❖ RIVIÈRE, A (1987): El sujeto de la Psicología cognitiva. Madrid. Alianza.
 - ❖ Román F, Fores A, Calandri I, Gautreaux R, Antúnez A, Ordehi D, Calle L, Poenitz V, Correa KL, Torresi S, Barcelo E, Conejo M, Ponnet V, Allegri R. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. JONED. Revista de Neuroeducación. 1(1); 76-87. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31727/31846>
 - ❖ Roy R. Potter, S. y Yarrow, K. (2008). *Designing low carbon higher education systems: Environmental impacts of campus and distance learning systems*. [Diseño de sistemas de educación superior con baja emisión de carbono: Impacto ambiental de los sistemas de aprendizaje a distancia y presenciales]. International Journal of Sustainability in Higher Education. 9(2). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/14676370810856279>.
 - ❖ Salcedo Ochoa, E. (2006). La psicología social fundamentos del orden y cambio social. Universidad Simón Bolívar. Colombia.

- ❖ Steinberg, C. Tófaló, A. (2015). Programa TIC y Educación Básica. Las TIC y la educación secundaria en la Argentina. Elena Duro, UNICEF. Argentina.
- ❖ Osuna Milán, N. Salgado Soto, M. y Sevilla, M. (2015). Envejecimiento activo. Las TIC en la vida del adulto mayor. Revista Iberoamericana Para la Investigación y El Desarrollo Educativo.
- ❖ Téliz, F. (2015). Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de las matemáticas: Estudio de las opiniones y concepciones de docentes de educación secundaria en el departamento de Artigas. Cuadernos de Investigación Educativa. 6(2), 13-31. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000200002&lng=es&tlng=es.
- ❖ Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del aprendizaje? Facultad de Psicología. UNR
- ❖ Tong, F. (2008). Videojuegos y violencia: Guía para la acción. Usar lo provechoso y reducir lo dañino. Organización Panamericana de la Salud. Fomento del Desarrollo Juvenil y Prevención de la Violencia.
- ❖ Ulloa Avellán, A. (2021). La influencia de la pandemia provocada por la COVID-19 sobre la aptitud docente y las técnicas empleadas para la incorporación de las TIC, TAC y TEP en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de undécimo año del Colegio El Carmen de Alajuela. UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL. Centro de Formación Pedagógica y Tecnológica Educativa. Recuperado de: <https://repositorio.utn.ac.cr/handle/20.500.13077/474>
- ❖ UNESCO (2014). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y El Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago.
- ❖ Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.
- ❖ Zanfrillo, A. Esteban, A. y Artola, M. (2017). Impacto ambiental de la virtualización de las carreras de grado. Comunicación presentada en XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata. Argentina.

