

Reconfiguración de los procesos educativos y de la organización escolar durante la pandemia, algunas notas para un abordaje propositivo en el escenario actual

Jorge Lorenzo*
Vanesa López**

Resumen

El presente artículo constituye un aporte que pretende echar luz sobre el impacto de la pandemia en los procesos educativos, a partir de la información relevada a docentes y directivos. Se propone identificar los principales desafíos que deben enfrentar el Sistema Educativo, las políticas públicas y los actores de la comunidad educativa ante el escenario pospandemia. Para ello, se describirán los hallazgos alcanzados a partir del procesamiento de datos relevados de la ENCP a Directivos y Docentes de nivel secundario, lo que permitirá comprender el papel que jugó la adopción de la tecnología en la reconfiguración y organización de los procesos educativos; así como identificar interrupciones y continuidades. Al mismo tiempo, se propone revisar lo ocurrido en las instancias acreditadoras en vista de los resultados de los operativos nacionales de evaluación educativa Aprender 2022 y 2023. En tal sentido, las dimensiones que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron las siguientes: comunicación con los estudiantes y sus familias, capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TICs, condiciones materiales de los profesores y estudiantes (dispositivos tecnológicos y conexión a Internet), evaluación acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico.

* Licenciado en Psicología. Especialista en Estadísticas Educativas y Sistemas de Información. Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: jlorenzo262@gmail.com

** Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Políticas Educativas, y Organización y Administración Escolar. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. CE: vanelopezjairala@gmail.com

Palabras clave: procesos educativos, organización escolar, políticas educativas, TICs, pos pandemia.

Reconfiguration of educational processes and school organization during the pandemic, some notes for a propositional approach in the current scenario

Abstract


This article is a contribution that aims to shed light on the impact of the pandemic on educational processes based on information gathered from teachers and school administrators. It aims to identify the main challenges to be faced by the Educational System, public policies and the actors of the educational community in the post-pandemic scenario. To this end, we will describe the findings obtained from the processing of data collected from the ENCP from secondary school teachers and managers, which will allow us to understand the role played by the adoption of technology in the reconfiguration and organization of educational processes, as well as to identify disruptions and continuities. At the same time, it is proposed to review what has happened in the accrediting instances in view of the results of the national educational evaluation operations Aprender 2022 and 2023. In this sense, the dimensions taken into account in the analysis were the following: communication with students and their families, training and competences of teachers in the use of ICTs, material conditions of teachers and students (technological devices and internet connection), accreditation evaluation and maintenance of the pedagogical link.

Keywords: educational processes, school organization, educational policies, ICTs, post pandemic.

Reconfiguração dos processos educativos e da organização escolar durante a pandemia, algumas notas para uma abordagem proactiva no cenário atual

Resumo

Este artigo é uma contribuição que visa lançar luz sobre o impacto da pandemia nos processos educativos a partir da informação recolhida junto de professores e gestores. Pretende identificar os principais desafios que se colocam ao sistema educativo, às políticas públicas e aos actores da comunidade educativa no cenário pós-pandémico. Para o efeito, descreveremos os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados recolhidos no ENCP junto de professores e gestores do ensino secundário, que nos permitirão compreender o papel



desempenhado pela adoção de tecnologias na reconfiguração e organização dos processos educativos, bem como identificar rupturas e continuidades. Paralelamente, propõe-se analisar o que se passou nas entidades acreditadoras face aos resultados das operações de avaliação educativa nacional Aprender 2022 e 2023. Neste sentido, as dimensões tidas em conta na análise foram as seguintes: comunicação com os alunos e suas famílias, formação de professores e competências no uso das TIC, condições materiais de professores e alunos (dispositivos tecnológicos e ligação à internet), avaliação da acreditação e manutenção do vínculo pedagógico.

Palavras-chave: processos educativos, organização escolar, políticas educativas, TIC, pós-pandemia.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha impactado en todos los ámbitos de la sociedad y especialmente en el sistema educativo. A partir del decreto de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (297/2020) impuesto por el Gobierno Nacional argentino a través del Ministerio de Salud de la Nación, la vida cotidiana de los ciudadanos, sus usos, costumbres y modos de vinculación, se trastocaron de manera dramática. La vigilancia epidemiológica de una enfermedad infectocontagiosa de la que poco o nada se sabía, impuso medidas extremas y de un alcance poco previsible. Al inicio del año 2020, las medidas de aislamiento se anunciaban como transitorias, pero con el correr del tiempo y en vista de lo que ocurría en los países del hemisferio norte, estas fueron adquiriendo un carácter estricto. El normal funcionamiento de todo lo conocido se vio afectado y el modo en que se abordó esta inclemencia sanitaria tuvo mucho de improvisación al inicio, debido a la falta de antecedentes epidemiológicos, baste mencionar que el acontecimiento más cercano de un evento similar fue la gripe española de 1918. Sin establecer comparaciones históricas, la pandemia de COVID-19 encontró al mundo desarrollado en mejores condiciones técnicas a las cuales recurrir para no interrumpir la comunicación entre diversos actores sociales. Las mediaciones digitales sirvieron como eslabón entre las personas luego de la restricción a la libre circulación que puso un paréntesis a la presencialidad. En este sentido, el funcionamiento del sistema educativo en general y específicamente el de las instituciones escolares se vio seriamente alterado. En el caso de las escuelas, las variables que ordenaban la dinámica del espacio y el tiempo tuvieron que reorganizarse atendiendo a la disponibilidad de la tecnología que garantizara el contacto con el alumnado.

Recordemos que el inicio del aislamiento social, preventivo y obligatorio, fue un trance de alta incertidumbre. Solo con el paso del tiempo y la evolución de los datos epidemiológicos, se fue afianzando la idea de que la pandemia era un fenómeno de largo alcance. Frente a este escenario, la educación remota de emergencia fue la estrategia para garantizar la continuidad pedagógica en los diferentes niveles del sistema educativo. El espacio de encuentro dejó de ser el espacio público de las escuelas y devino en espacios individuales (los domicilios particulares de alumnos y maestros) de este modo, los vínculos sociales – en el ámbito de las escuelas– estuvieron mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Los encuentros por videollamadas, las clases grabadas, las tareas enviadas por mensajería o correo electrónico resultaron en una tenue semblanza de lo que antes estaba organizado desde un espacio comunitario. De la misma manera, se asistió a la alteración del tiempo reglado de la vida escolar, los momentos de clases devinieron en encuentros en videollamadas que se pautaban con periodicidad. El paso al formato digital tuvo como objetivo sostener la continuidad pedagógica; no obstante, en poco tiempo se vio la desigual dotación del piso tecnológico de las escuelas, de los docentes y de las familias, lo

cual obligó a recurrir a otras materialidades tales como los cuadernillos físicos, para sostener tal continuidad.

En síntesis, la actividad escolar en la que se desarrollan procesos de transmisión y aprendizaje que implican procesos de comunicación pedagógica, interacción entre pares, participación comunitaria, entre otros, debió reinventarse para seguir aconteciendo. La premura por elaborar alternativas al vaciamiento escolar se dirimió en dos frentes principales: el contacto con el alumnado y su familia, y formas alternativas a la presencialidad. La continuidad pedagógica apuntó especialmente a mantener un contacto estrecho con los estudiantes a medida que se establecían nuevos criterios para brindar los contenidos curriculares. El paso a la virtualidad se jugó en la apropiación de las TICs útiles para sostener el cursado y la acreditación de los saberes escolares. Esto último ha sido un punto nodal y crítico ya que los modos en que se aplicaron las evaluaciones fueron muy heterogéneos según los diferentes contextos escolares. Un aspecto común en todas las modalidades y niveles del sistema fue el seguimiento de los aprendizajes, como paliativo a la acreditación.

Desde el inicio de la pandemia hasta el presente, mucho es lo que se ha escrito sobre el impacto de las medidas sanitarias sobre el sistema educativo, los efectos observados fueron y siguen siendo discutidos tanto en foros locales como internacionales (a modo de ejemplo, ver informe del Banco Mundial, abril 2020; Resumen de Políticas, Naciones Unidas, abril 2020; Giovine y colaboradores, 2023; Cadena López, y Ramos Luna, 2023). En el ámbito local, la mayoría de las políticas sanitarias que alcanzaron al sistema educativo, se publicaron y difundieron mediante comunicaciones oficiales del Ministerio de Educación y el de Salud. Una de las iniciativas que pretendió acercar información de carácter cuantitativo para la toma de decisiones durante el transcurso de la pandemia fue el proyecto Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC) COVID-19. Dicho proyecto, lanzado en junio de 2020 por la Agencia I+D+i, generó un instrumento de indagación en pos de entretener aportes de las ciencias sociales para comprender y pensar a futuro las transformaciones sociales arrastradas por la pandemia. Este programa nucleó a la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y el Consejo de Decanas y Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Mediante la creación de redes de investigación organizadas en nodos federales, la convocatoria permitió la construcción de bases de datos de libre acceso. Entre los insumos de investigación disponibles, se encuentra la Encuesta Nacional de Continuidad Pedagógica (ENCP) llevada a cabo durante el año 2020¹, la que consta de informes y bases de datos a los cuales puede accederse desde el sitio dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional, recientemente denominado Capital Humano. A partir de la información recogida por esta iniciativa, se planteó una línea de indagación sobre: a)

¹ Toda la información sobre la Encuesta puede obtenerse del sitio dispuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, recientemente denominado Ministerio de Capital Humano. Las bases de datos y los documentos metodológicos con las que se trabajó están accesibles en el siguiente enlace: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>

apropiación y uso de la tecnología, por parte de docentes de nivel medio de la Argentina y b) continuidades y interrupciones en las evaluaciones de los aprendizajes.

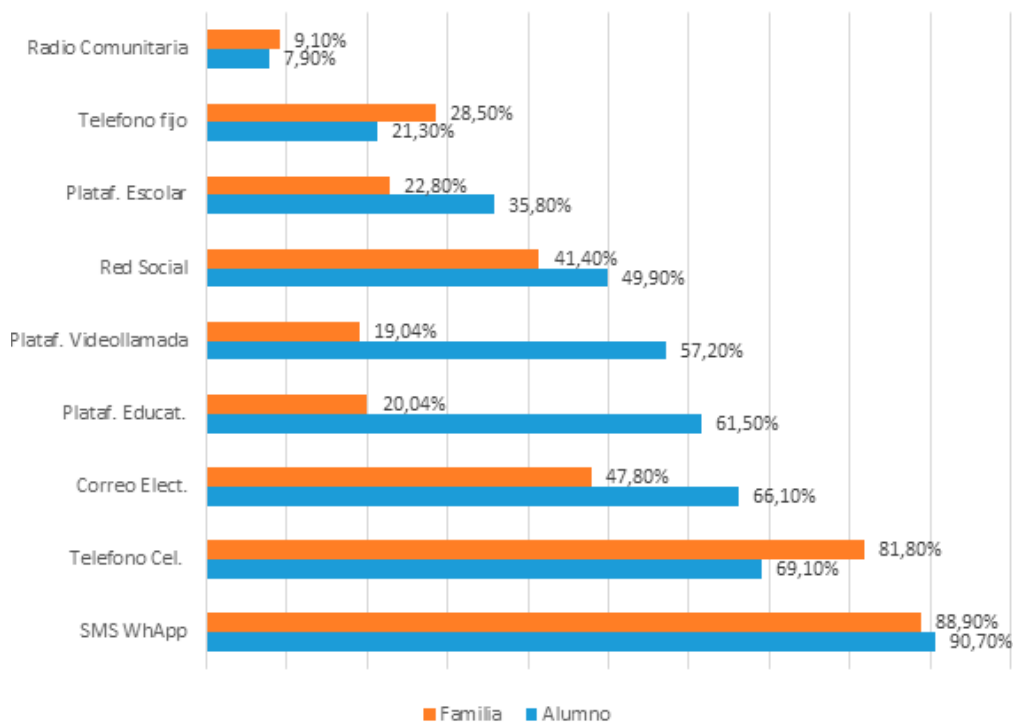
En tal sentido, en el presente artículo se describirán los hallazgos alcanzados a partir del procesamiento de datos relevados de la ENCP a directivos y docentes de nivel secundario, lo que permitirá comprender el papel que jugó la adopción de la tecnología en la reconfiguración y organización de los procesos educativos; así como identificar interrupciones y continuidades. Al mismo tiempo, se propone revisar lo ocurrido en las instancias acreditadoras en vista de los resultados de los operativos nacionales de evaluación educativa Aprender 2022 y 2023. En tal sentido, las dimensiones de la ENCP que se tuvieron en cuenta en el análisis fueron las siguientes:

- Comunicación con los estudiantes y sus familias.
- Capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TICs.
- Condiciones materiales de los profesores y estudiantes (dispositivos tecnológicos, conexión a Internet).
- Evaluación Acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico.

Comunicación con los estudiantes y sus familias durante la pandemia

Mencionamos en el apartado anterior que las variables de tiempo y espacio se vieron alteradas tanto al inicio de la pandemia como a lo largo del período de aislamiento, denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). La comunicación con el estudiantado y sus familias fue uno de los aspectos centrales de la organización escolar que debieron reconfigurar prontamente. Según revela la ENCP realizada a directivos y docentes de establecimientos secundarios de todas las jurisdicciones, las primeras acciones destinadas a paliar el efecto del aislamiento social fue mantener la comunicación con los alumnos y sus familias. Es en este punto donde irrumpieron masivamente las tecnologías de la información y la comunicación. En el gráfico 1 se muestran, en orden de importancia, los principales medios utilizados para este fin.

Gráfico 1: Medios de comunicación a través de los que se mantuvo la comunicación con los estudiantes y la familia



Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

El dato relevante es la multiplicidad de medios utilizados para mantener un canal de diálogo fluido con los alumnos y sus familias. La imposibilidad de contacto directo entre personas le dio primacía a lo digital, donde se aprecian notables diferencias en las tecnologías utilizadas. Ordenadas de menor a mayor importancia, se tiene que las radios comunitarias asistieron principalmente a los sectores de población más vulnerable carentes de conexión a Internet y de dispositivos, estas iniciativas resultaron fundamentales en poblaciones rurales (Hecht y colaboradoras, 2020). La telefonía fija sirvió también como enlace con los hogares y, cabe especular en este punto que se trata de un dispositivo marginal en la comunicación, atendiendo a que actualmente son pocos los hogares que solo disponen de este medio sin la conexión a Internet. Las plataformas escolares se impusieron como iniciativas de las escuelas que encontraron en las prestaciones de Facebook y Google Drive una manera de acercar materiales de estudio y consignas de trabajo a los estudiantes. Asimismo, sirvió para el monitoreo de las familias de la labor desplegada por las escuelas. Estas iniciativas, en algunos casos, se abandonaron pronto ante las plataformas propuestas tanto por los Ministerios de Educación de algunas provincias y/o por el Ministerio de Educación de la Nación. La plataforma Juana Manso fue un desarrollo creado por el Ministerio de Educación de la Nación que incluye aulas virtuales para el apoyo a las clases presenciales, módulo de seguimiento e investigación a través de la producción de datos abiertos, recursos educativos abiertos

federales de 21 jurisdicciones, entre los que se cuenta con material del Portal Aprender, cursos para docentes organizados por el Instituto Nacional de Formación Docente, Educar y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica y una biblioteca digital (Plataforma Federal Juana Manso, 2023). Además, se complementó con la entrega de netbooks a estudiantes y docentes, especialmente de sectores de alta vulnerabilidad. A nivel provincial, también se propusieron alternativas que cubrieron demandas de recursos digitales en los niveles inicial, primario y secundario (en algunos casos los niveles superior, especial y de adultos). Todas estas iniciativas pueden resumirse como plataformas de acceso a materiales educativos que los docentes disponen para la planificación curricular y, en este caso, se registra una continuidad más allá de la pandemia (Argentinos por la Educación, 2020). Las redes sociales, según los datos de la ENCP, fueron importantes en un principio, antes de que se afianzarán las plataformas educativas; la más relevante fue Facebook, dado que permitía la comunicación personal y el uso de videos dentro de su ecosistema. No obstante, fue rápidamente suplantada por aquellas aplicaciones que contaban con videollamadas de las cuales destacan Google Meet, Zoom y Jitsi (en orden de importancia). El principal uso de la videollamada fue la clase virtual, aunque también fue importante para las reuniones con las familias. Sin embargo, las desiguales condiciones de conectividad (de docentes y estudiantes) hicieron que menos del 60% de las escuelas secundarias mantuvieran un desarrollo permanente de la escolaridad por esta modalidad. Al respecto Álvarez y colaboradores (2020) señalan que la preexistencia de brechas digitales de primer orden (acceso a dispositivos y conexión) en la población estudiantil y docente, profundizó la segmentación educativa. Mencionamos anteriormente que las primeras iniciativas de contacto con las familias y el alumnado se realizó por iniciativa del cuerpo docente, pero de modo individual y desarticulado hasta la aparición de las aplicaciones de videollamada y plataformas educativas. Estas últimas junto con el uso combinado del correo electrónico logró captar entre el 61% al 64% del estudiantado, y casi el 50% de las familias en el caso del correo electrónico. Estas mediaciones digitales fueron imprescindibles para las actividades asincrónicas, especialmente en la asignación de tareas escolares y el seguimiento de su resolución.

El uso del teléfono celular y la aplicación de WhatsApp merecen un comentario aparte. En el gráfico 1 se destaca la importancia del dispositivo y la aplicación en conjunto. El teléfono celular resultó un dispositivo ubicuo que propició el contacto con las familias y el estudiantado, principalmente a través de la mensajería y la disponibilidad de datos para el acceso a Internet. Asimismo, la aplicación WhatsApp se transformó rápidamente en un medio para sostener el vínculo pedagógico, concentrando casi el 90% de la comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Si bien esta aplicación no es una herramienta educativa, se le reconocen ventajas y desventajas en su uso. Entre las ventajas destaca la facilidad y rapidez en la interconexión para la comunicación, la aplicación aportó disponibilidad en todo horario, propiciando la actividad asincrónica. La desventaja obvia fue la limitación de uso por falta de conectividad. Sin embargo, al ser utilizada en grupos, la masificación dificultó la organización y el control de la comunicación. En los casos en que se utilizó con grupos

de estudiantes, la falta de privacidad y seguridad en la información compartida resultó problemática (Rosas y Alvites-Huamaní, 2021).

Sintetizando lo expuesto, tenemos que, de las herramientas digitales utilizadas, el teléfono celular predomina sobre el resto. De las herramientas comunicacionales, se destaca la aplicación Whatsapp. Las redes sociales (Facebook), superaron a las incipientes plataformas escolares creadas por los docentes (Blog). Las plataformas educativas que se adaptaron rápidamente como alternativa a la educación remota de emergencia, fueron prontamente acogidas por los docentes (principalmente, Google Classroom y Moodle; en menor medida Edmodo, Xhendra, Fígaro, otras). Aquí resultaron muy importantes las iniciativas de los gobiernos provinciales y del gobierno nacional en la provisión de plataformas educativas que lograron sostenerse en el tiempo. La integración con la videollamada (Google Meet, Zoom, Jitsi), resultó un recurso importante para la planificación y organización del dictado de clases.

Las plataformas y aplicaciones a las que nos referimos posibilitaron la utilización de recursos para la enseñanza tales como clases grabadas en audio o video, podcast, etc. No obstante, en aquellas poblaciones con dificultades de acceso a dispositivos y conectividad, la alternativa ante la brecha digital consistió en el uso de cuadernos de la serie Seguimos Educando, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación o por el Ministerio de Educación de la jurisdicción correspondiente.

¿Cómo afecta esto a los procesos educativos y la organización escolar tras la vuelta a la presencialidad? La pospandemia incorpora visiones dispares sobre las TICs, especialmente aquellas que propenden a los modelos educativos híbridos y los modelos pedagógicos que estas implican. No obstante, lo que puede observarse es que pensar la relación entre tecnología y educación requiere trabajar desigualdades entre quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no. Más adelante se abordará el tema de las brechas tecnológicas de primer y segundo orden, que afectan no solo al estudiantado, sino a la escuela y sus diversos actores.

Educación mediada por tecnologías en el escenario actual

La mediación digital, denominada generalmente como virtualización, resultó la alternativa más utilizada para la continuidad educativa. La apropiación de TICs para sostener el cursado se produjo en escenarios de alta desigualdad (entre docentes y estudiantes) que se estudiaron en todo el territorio nacional (Expósito y Marsollier, 2021). El piso tecnológico incentivado por programas de fortalecimiento a las escuelas como el Programa Conectar Igualdad y la capacitación docente en el uso de tecnologías digitales fueron puntos críticos en el traspaso de contenidos presenciales al formato digital, que se agudizó en el contexto de pandemia.

Resulta reveladora la respuesta dada por los docentes de educación secundaria en la ENCP a la pregunta por la formación profesional: un 79% demandó formación en el uso de

tecnologías y entornos virtuales (la mayor solicitud). Le siguió la necesidad de contar con herramientas que les permita manejar con experticia tecnologías digitales orientadas a su disciplina, con un 57% de la demanda. La siguiente categoría más importante de formación docente no ligada al uso de TICs estuvo representada por los enfoques inclusivos en educación, concentrando el 34,3% de la demanda (más adelante se discutirá en profundidad este tema, utilizando otras fuentes relevantes de información). Aunque la ENCP fue realizada en plena pandemia, estimamos que estas necesidades no se han modificado sustantivamente. Al respecto, Flores y colaboradores (2023) destacan que la construcción de saberes didácticos, tecnológicos y disciplinares del profesorado de educación secundaria está condicionada por las experiencias de formación y la praxis docente, siendo estos los principales ejes que estructuran los conocimientos profesionales del profesorado. Sin duda, la pandemia aceleró la necesidad de experiencias formativas en tecnologías digitales capaces de plasmarse en prácticas significativas.

Para Lugo y colaboradores (2020), la virtualidad representó un desafío importante para los docentes de secundaria, destacando que menos del 60% poseían competencias para integrar dispositivos digitales en la instrucción. No obstante, expresan que las tecnologías maximizan las oportunidades de aprendizaje al crear modelos híbridos de enseñanza, alcanzando a más estudiantes en distintos territorios y contextos. Esta visión optimista de la inclusión de la tecnología en la educación no es ampliamente compartida. Para Marotias (2021), existen riesgos de intentar imitar la presencialidad mediante tecnologías digitales no adecuadas, especialmente las que intentan replicar la presencialidad. El uso excesivo de recursos tecnológicos excluye a quienes no tienen acceso.

La presencialidad plena se retomó en el año lectivo 2022, anteriormente solo se implementó una presencialidad acotada e intermitente (burbujas). La llamada vuelta a la presencialidad estuvo acompañada de demandas que subsistieron, tales como la necesidad de contar con plataformas educativas, modalidades de clases asincrónicas y alternativas a la presencialidad.

Existe actualmente un modelo educativo que aboga por la hibridación de la educación. Esta se entiende como una combinación de clases presenciales y virtuales, en las cuales las TICs desempeñan un papel preponderante. Este modelo educativo supone desafíos, especialmente en infraestructura, recursos y equipos tecnológicos, conectividad y competencias por parte de los docentes. Por consiguiente, son muchos los retos que se deben enfrentar para hacer efectiva esta modalidad de enseñanza (Manley Baeza, 2023). Esto es especialmente cierto para el nivel medio, aunque se reconoce un inexorable movimiento hacia este tipo de modelo pedagógico en las distintas modalidades (para una revisión ver Lion, 2023).

Si la pospandemia deja como corolario un modelo educativo que se dirige inexorablemente hacia la incorporación de las mediaciones digitales que se cristalizan en los modelos virtuales o híbridos, resulta conveniente repasar la dotación tecnológica con que se cuenta actualmente, mirando con detalle aspectos de peso para el modelo planteado. Al

respecto, advertimos que tanto la conectividad como la disponibilidad de dispositivos resultan condiciones necesarias, más no suficientes para la utilización de plataformas educativas; a ello debe sumarse la expresa necesidad de capacitación del cuerpo docente para su utilización. Al respecto, los datos arrojados por la ENCP muestran que los principales entornos virtuales de aprendizaje adoptados en secundaria fueron Moodle (23%), Google Classroom (15%) y Microsoft Teams (14%). Destacamos que solo Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje gratuito, de código abierto y distribuido bajo la Licencia Pública General. Los otros entornos virtuales de aprendizaje tienen una gratuidad acotada y son gestionados por las empresas de referencia. Se sigue de esto que la adopción de entornos virtuales de aprendizajes, usualmente definidas como aulas virtuales, supone una arquitectura de conectividad y disponibilidad de dispositivos importante. De sostenerse la tendencia de utilizar aulas virtuales, la conectividad se vuelve un tema central en la dotación de recursos para las instituciones.

Actualmente, se cuenta con un indicador macro de conectividad, denominado tasa de penetración de Internet. Dicho indicador se define como el porcentaje de la población de un área geográfica que utiliza Internet, en comparación con el total de la población en esa área, durante un período de tiempo (usualmente un año). Esta métrica se utiliza para ponderar el acceso a Internet en una región y es un indicador clave del nivel de conectividad. El informe de la consultora DIGITAL muestra que el uso de Internet en Argentina incluía a 39,79 millones usuarios en enero de 2023. La tasa de penetración de Internet se situó, en promedio, en el 87,2% de la población total a principios de ese año (DIGITAL, 2023). Según la misma fuente, entre 2018 y 2019, la tasa de penetración de Internet fijo se mantuvo en un 62% aproximadamente. Luego, entre 2020 y 2022, el índice pasa de 62,86% a 77,21% respectivamente, alcanzando el valor de referencia del 87,2% en 2023. Estos datos son suficientes para mostrar la importancia de Internet como recurso para la comunicación y la enorme influencia que tuvo sobre el sistema educativo durante la pandemia. No obstante, los datos del Ente Nacional de Telecomunicaciones (ENACOM, 2023), muestran que la distribución de Internet en el ámbito nacional es muy dispar. En Formosa, la penetración de Internet fijo cada 100 hogares es de 39,41%, mientras que en La Pampa alcanza el 94,8% y en Tierra del Fuego este indicador llega al 100%. Tomando como referencia estas tres provincias, vemos que existen importantes diferencias en la cobertura del servicio a nivel nacional, lo cual obliga a pensar en la nivelación de la base de acceso que garantice la implementación de políticas educativas basadas en TICs.

Sin dudas, en el período de pospandemia veremos acelerarse la incorporación de herramientas TIC en las aulas, por lo cual la garantía de acceso a Internet se torna fundamental frente a la posibilidad de que la desigual distribución del servicio contribuya a la fragmentación del sistema educativo. En otras palabras, la brecha tecnológica de primer orden es aún hoy un problema a resolver ante una futura educación mediada por la conectividad a la red.

El piso tecnológico de docentes y estudiantes

La brecha tecnológica de primer orden no solo remite a la conexión a Internet, también involucra la disponibilidad de aparatos que facilitan el acceso a la red. El gobierno nacional (en periodos previos, durante y pospandemia hasta 2023) ha reconocido la importancia de cerrar la brecha digital de primer orden en vastos sectores de la población escolarizada, proporcionando dispositivos tales como netbooks y tabletas. Una de las principales políticas educativas en este sentido ha sido el Plan Conectar Igualdad. Entre 2010 y 2015, la concreción de este proyecto insumió el 12,9% del presupuesto en educación. Esa política se debilitó a partir del cambio de gobierno entre 2016 y 2019.

Al comienzo de la pandemia, y tras un nuevo cambio de gobierno, se relanzó el Programa, llevando las erogaciones presupuestarias del Ministerio de Educación del 0,8%, en que se encontraba, al 3,6% en 2021 (Informe Argentinos por la Educación, 2022). El desafío es grande para un país que actualmente se encuentra atravesando un ciclo económico recesivo, no obstante, la evaluación general de esta política indica que su continuidad es necesaria (Kliksberg, 2016). Mediante la misma, se llevó a cabo una política de dotación de tecnología para docentes y estudiantes, que intentó fortalecer capacidades instaladas en materia de creación de materiales didácticos para la enseñanza, así como la capacitación docente. En el escenario de pospandemia se impone compensar la desigual dotación tecnológica y fortalecer la formación docente en el manejo de recursos digitales. La capacidad de respuesta del Estado nacional para ampliar el piso tecnológico y adecuar la oferta de formación docente fue fundamental, tal como se mencionó anteriormente con el lanzamiento del Plan Federal Juana Manso en 2020.

Durante la pandemia, todos estos esfuerzos tanto del Estado nacional como de las jurisdicciones, han contribuido al sostenimiento del vínculo pedagógico y se proyectan como continuidades hacia el escenario de pospandemia. No obstante, contrastando con datos de otras fuentes, el panorama merecería un estudio que profundice el impacto de las tecnologías digitales en la educación. En este sentido, interesa mostrar lo que surge de datos secundarios provistos por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) para el cuarto trimestre de 2022 (Indec, 2022). Estos datos revelan un incremento en el acceso a Internet y una disminución en uso de las computadoras en los hogares. Al desagregar esta información por aglomerados urbanos, se observan disparidades que pueden resumirse como sigue: la utilización de la conexión a la red se materializa principalmente a través del teléfono celular y, en menor medida, con Internet fija y computadoras. Centrando la atención en los grupos de 4 a 12 años y de 13 a 17 años, que corresponde aproximadamente al período de escolaridad primaria y secundaria, tenemos que en el primer segmento etario un 81,5% usa Internet, 63,5% usa teléfono celular, pero solo el 32,7% utiliza computadora. En el segundo segmento etario, un 95,7% usa Internet, un 93,9% lo hace desde el teléfono celular, y el 53,2% desde la computadora. Aquí interesa destacar que se estaría dando una desaceleración del uso de la computadora como dispositivo de conexión a Internet y un incremento de la telefonía

móvil. Frente a una nueva configuración de la educación mediada por TICs, es posible que, a futuro, las experiencias de usuario en materia de software educativo deban orientarse más hacia los dispositivos móviles. En este sentido, las discusiones en torno al uso del teléfono celular dentro del aula pueden quedar rápidamente obsoletas. De sostenerse esta tendencia, el modelo de dotación tecnológica deberá ser reformulado. Resulta complejo trazar una prospectiva en relación a las nuevas tecnologías que pudieran resultar disruptivas en cuanto a los procesos educativos y la organización escolar, pero sin dudas la ubicuidad del teléfono celular, el acceso a Internet, sumadas a otras tecnologías exponenciales (chat-GPT), obligan a repensar la agenda de investigación en cuanto a la apropiación y uso de la tecnología por parte de docentes de nivel medio.

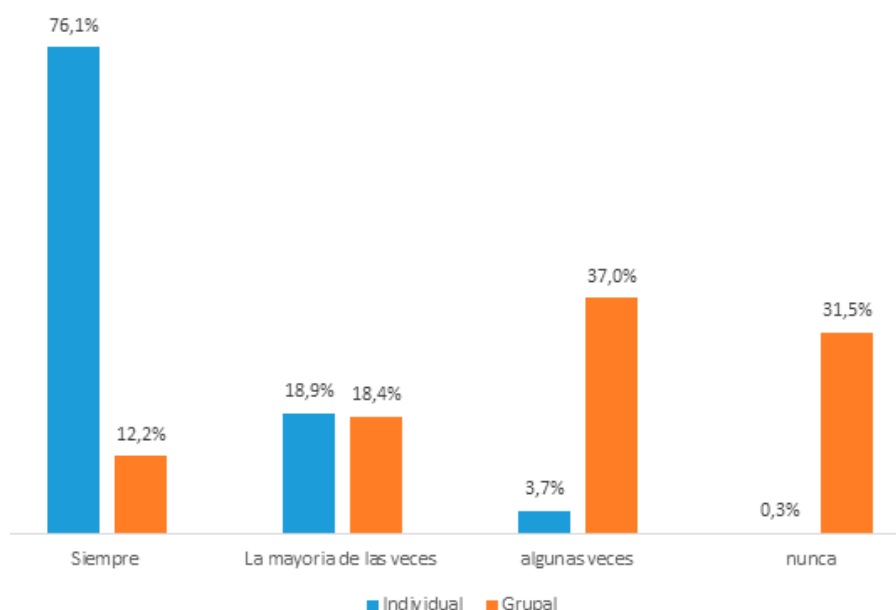
La evaluación acreditadora y sostenimiento del vínculo pedagógico

En este apartado, interesa abordar otra problemática que adquirió relevancia a partir de la publicación de las evaluaciones nacionales sobre rendimiento de estudiantes, concretamente, los operativos Aprender (secundaria 2022 y primaria 2023). Ya se ha mencionado que la pandemia instaló un escenario inesperado que puso al sistema educativo argentino ante desafíos de enorme magnitud (Pauli, 2020), no obstante, las estrategias desplegadas por el Ministerio de Educación de la Nación, en coordinación con sus pares provinciales, fue el sostenimiento de las trayectorias a través de propuestas de continuidad pedagógica que, según muestran los datos de la ENCP, alcanzó al 95% de los hogares durante todo el período del aislamiento. Los tiempos de adecuación de esta propuesta fueron variados según las jurisdicciones y las escuelas. Los datos de la ENCP reportan que el 79% de las instituciones declaró que pudo organizar el intercambio con sus estudiantes en menos de dos semanas de suspendidas las clases presenciales; el 16% señaló que tardó alrededor de un mes en organizar la continuidad, un 5% aún estaba buscando adecuar su propuesta de trabajo al momento en que se realizó la encuesta. La revisión y adaptación de contenido se enfocó principalmente en las exigencias que impuso el paso a la virtualidad, aunque en este caso cabe señalar que casi la mitad de los directivos (49%) señaló que continuó con la secuencia planificada antes de la emergencia sanitaria. La reticencia al cambio fue más acentuada en el nivel primario (58%) que en el secundario (39%). Estos porcentajes son indicativos de la necesidad que tuvieron en el nivel secundario para repensar las actividades áulicas en un nuevo formato, pero esta diferencia no resulta sorprendente dada la mayor heterogeneidad que existe en secundaria (bachillerato orientado en ciencias sociales, naturales, economía y administración sin contar con las particularidades de las escuelas técnicas o de orientación artística). Al respecto, un punto conflictivo en la reorganización de contenidos fue la evaluación, especialmente la evaluación acreditadora. Distintos informes han puesto énfasis en la necesidad de revisar las evaluaciones y sus metodologías tras las

adecuaciones requeridas por la modalidad no presencial (Fardoun y colaboradores, 2020; Informe CEPAL, 2020).

Queda claro que la evaluación quedó relegada a segundo plano frente a la necesidad de mantener contacto con el alumnado y sus familias. Datos relevados de la ENCP realizada a los docentes de secundaria revelan que el 99,1% se ocupó del seguimiento de los aprendizajes del alumnado. En el gráfico 2, se muestra la frecuencia de comunicación según haya sido esta individual o grupal.

Gráfico 2: frecuencia de comunicación con estudiantes durante el período de aislamiento

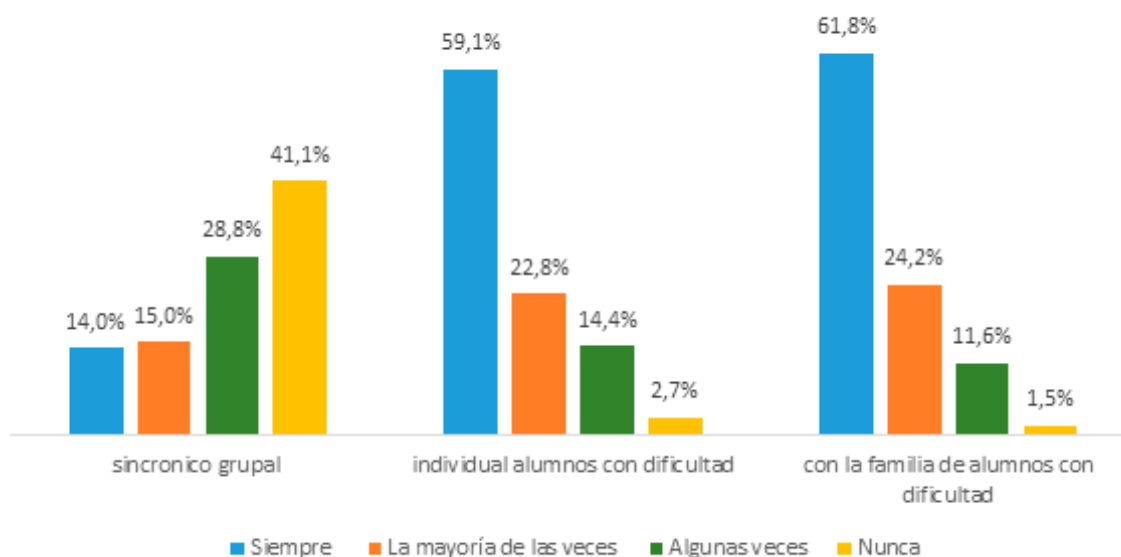


Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

El análisis de las respuestas abiertas de la ENCP revela que el modo preponderante de comunicación para el seguimiento de aprendizajes ha sido el contacto individual, mediado principalmente por mensajería en las plataformas educativas, correo electrónico o WhatsApp. En tal sentido, las devoluciones a las tareas propuestas pocas veces se realizaron de manera grupal. Es decir, en el seguimiento de las tareas se optó por la personalización cada vez que fue posible. Los datos indican que, si se toman juntas las categorías “siempre” y la “mayoría de las veces”, la comunicación individual alcanza el 95%, en comparación con la comunicación grupal que solo llega al 30,6%.

En el seguimiento de las trayectorias estudiantiles a los docentes, les fue posible detectar aquella parte del alumnado con mayores dificultades para cumplir con las tareas propuestas. Al respecto, la intervención de los docentes se focalizó en el contacto con el alumnado y con su familia. Los datos recogidos en este punto se muestran en el gráfico 3.

Gráfico 3: frecuencia con la que se realizaron devoluciones de las tareas propuestas al alumnado con dificultades

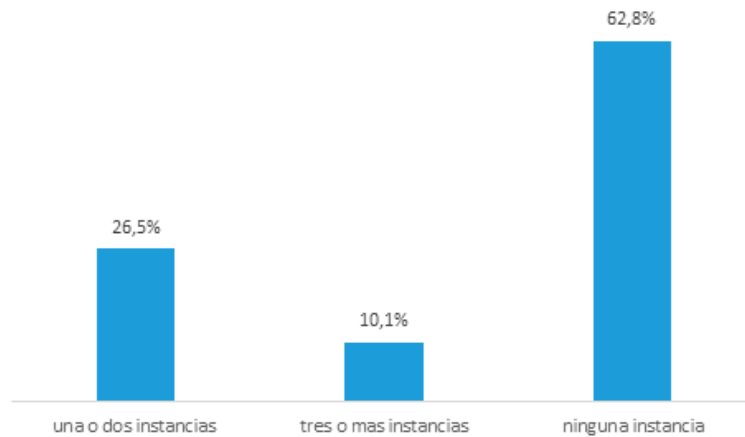


Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Las preguntas que debían responder los docentes en esta instancia eran de tipo multimodal, donde se evaluó la frecuencia de la comunicación con el alumno y la familia, al tiempo que se estimó si la comunicación fue grupal o individual. Tomando conjuntamente las categorías “siempre” y la “mayoría de las veces”, se aprecia que la comunicación grupal solo alcanza casi el 30%, de lo que se infiere que el 70% aproximadamente de la comunicación fue personalizada. En las opciones de respuesta, se incluyó las veces que se contactaron con el alumno y su familia, en lo que se aprecia que aproximadamente el 82% de las veces se contactó al alumno, al tiempo que el 86% de las veces se contactó a la familia. En conclusión, en la comunicación con aquellos alumnos con problemas en la resolución de las tareas asignadas, se realizó un esfuerzo importante por mantener contacto personalizado con él y su familia.

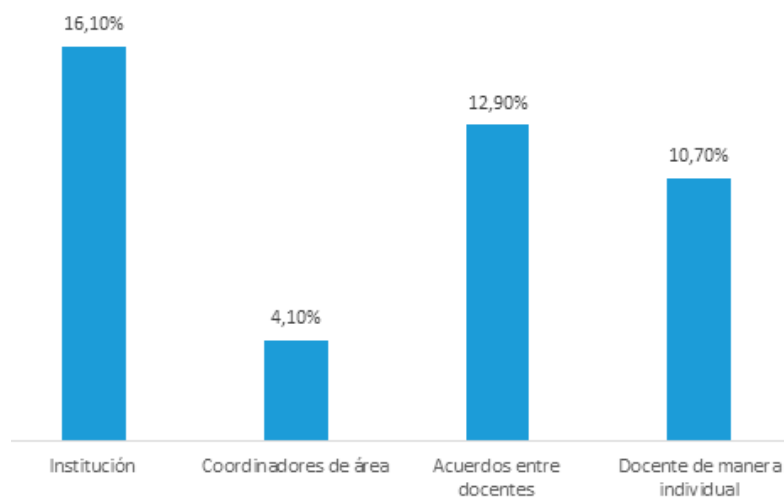
En cuanto a las evaluaciones acreditadoras en el nivel secundario, se aprecia que la mayoría de las instituciones se mostraron reacias a evaluar, tanto de manera cuantitativa como cualitativa. En este punto, cabe aclarar que las direcciones de los respectivos niveles educativos brindaron orientaciones y formularon políticas específicas ya iniciado el segundo semestre, y fueron cambiando de criterios; inicialmente, se propuso la evaluación formativa y cualitativa para, posteriormente, volver a la evaluación con criterio cuantitativo. En este sentido, solo el 36,6% de los docentes implementó alguna instancia evaluativa durante el año 2021. Esto supuso la suspensión de mecanismos acreditadores tales como se venían implementando en la presencialidad.

Tal como se muestra en el gráfico 4, los docentes que decidieron evaluar, lo hicieron mayormente con una o dos instancias, en menor medida con tres o más.

Gráfico 4: instancias de evaluación con calificación numérica o conceptual

Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Según muestra el gráfico 5, las decisiones sobre evaluar y calificar a los estudiantes se realizaron principalmente por iniciativa de los directivos de la institución, en acuerdo con el cuerpo de docentes, aunque es importante la cantidad de profesores que decidió tomar exámenes acreditadores de manera individual. La influencia en esta decisión por parte de los coordinadores de área fue marginal.

Gráfico 5: definición de la realización de evaluaciones acreditadoras

Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Las investigaciones que estudiaron los modelos pedagógicos-didácticos durante la enseñanza virtual han mostrado una importante opción por lo que se conoce como modelo

de aprendizaje autorregulado. Este contempló la posibilidad de que el estudiante maneje por su propia cuenta tanto la evaluación (cuánto ha entendido y qué ha aprendido), como las estrategias de aprendizaje (Chávez y Miramontes, 2021; Zambrano, 2016; Mazzintelli, Maturana y Macías, 2007). En este sentido, se observa que la apuesta principal de los docentes, especialmente en secundaria, se haya inclinado hacia el seguimiento de trayectoria más que a la evaluación acreditadora de aprendizajes a los fines de acompañar las trayectorias discontinuas de los estudiantes en relación a las condiciones de escolarización, tal como se refleja o se describió en apartados anteriores.

Como se mencionó anteriormente, respecto a la estrategia general de abordaje de los contenidos en el nivel medio (según la ENCP) no se aprecian innovaciones significativas advirtiendo que los profesores se concentraron en promover una adaptación de los mismos a las realidades de cada escuela e intentar llegar a la mayor población en el menor tiempo posible. Los datos de la ENCP muestran que el alumnado de nivel medio declaró haber aprendido contenidos nuevos durante el período de clases remotas. Frente al desafío principal del vínculo pedagógico, la acreditación pasó a ser un tema secundario. En los pocos casos en que las instituciones, junto con el cuerpo docente, llevaron adelante evaluaciones acreditadoras, se realizaron principalmente en modalidades asincrónicas mediante el formato de trabajo práctico. La pérdida de referencia sobre los niveles de logro de los aprendizajes alcanzados, ha sido parte importante de la reconfiguración de la organización escolar durante la pandemia, que ameritó una evaluación diagnóstica a escala, materializada en los operativos Aprender, los cuales se tomaron como referencia para determinar el estado de situación del sistema educativo en cuanto a los aprendizajes alcanzados. Volveremos sobre este punto.

Capacitación y competencias de los profesores en el uso de las TIC's

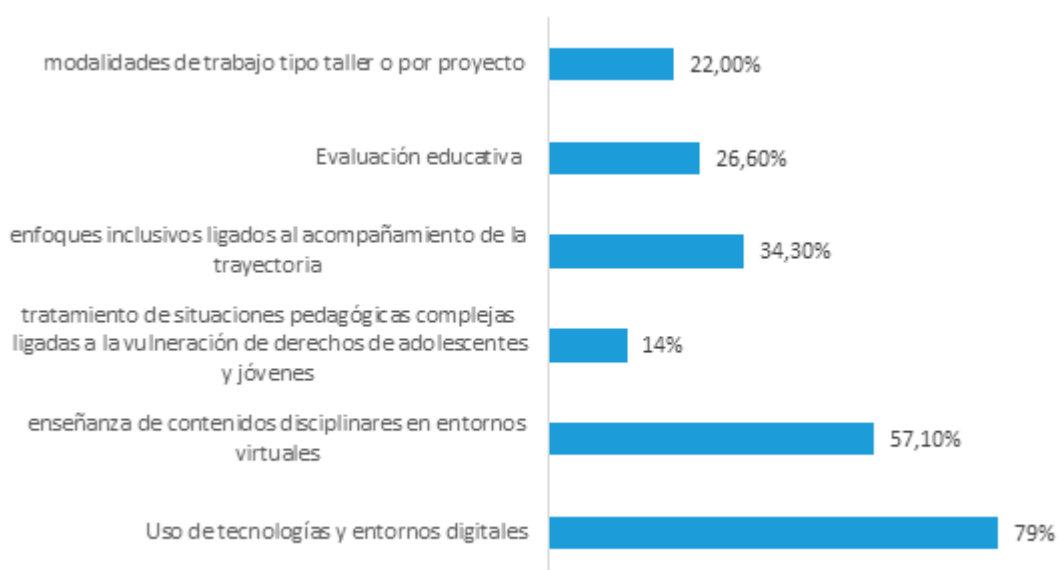
Anteriormente, en el apartado donde se abordó las demandas de formación, se mencionó lo que surgió como requerimientos de formación del cuerpo docente según lo relevado en la ENCP. Interesa en esta sección ampliar la mirada sobre este punto, cruzando distintas fuentes de información. En cuanto a la conectividad y la apropiación tecnológica, se tomaron datos del informe elaborado por CTERA Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19 (julio de 2020), la cual abarcó a una totalidad de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades de las 24 jurisdicciones del país. Este trabajo destacó la falta de recursos para trabajar desde el hogar, sea por falta de dispositivos adecuados o problemas de conectividad. Quienes desempeñaron sus tareas en zonas rurales se vieron más castigados, alcanzando al 73% del cuerpo docente. Este informe destaca que los docentes tuvieron que hacer frente a la pandemia con notables carencias materiales y de formación en el uso de las TICs. Lo cual los llevó a poner en marcha estrategias parceladas y adaptadas a sus posibilidades, creando experiencias enormemente fragmentadas y heterogéneas, especialmente cuando se consideran las zonas de emplazamiento de las

escuelas. El trabajo docente se concentró principalmente en la planificación de clases. Entre los aspectos que se modificaron en el trabajo cotidiano, sobresale el tiempo dedicado a elaborar estrategias para el acompañamiento y seguimiento de las propuestas pedagógicas, y sostenimiento de las trayectorias. Cabe destacar que los resultados de esta encuesta se reportaron al inicio de la pandemia, antes de que se pusieran en marcha planes de acceso a conectividad móvil y dotación de artefactos, muchos de los cuales se distribuyeron a través del Plan Conectar Igualdad.

Según los datos de la ENCP, la demanda de formación de los docentes ya anticipa las políticas educativas que deberían ponerse en marcha sin dilaciones. En este sentido, tal como lo muestra el gráfico 6, el uso de tecnologías en entornos digitales reporta una demanda del 79% del cuerpo docente, seguido por la enseñanza de contenidos disciplinares en entornos virtuales con un 57,1%. A la zaga se halla la demanda de formación en enfoques inclusivos y acompañamiento a las trayectorias (34,3%), la evaluación educativa (26,6%) y las modalidades de trabajo tipo taller o por proyecto (22%).

Se aprecia la necesidad de adquirir experticia en el uso de las TICs, lo cual debería ser una política educativa a priorizar en la formación de profesores. Estos datos son coherentes con los obtenidos por CTERA, donde se reporta que un 56% de docentes mencionan que la formación y experiencia previas en el uso de recursos educativos virtuales resultó insuficiente; un 66% manifiesta la necesidad de formación en el uso de tecnologías aplicadas a la educación y en la generación de materiales educativos para trabajar a distancia. Se aprecia, en estos reportes, las nuevas orientaciones que atravesará la organización escolar en los tiempos venideros.

Gráfico 6: principales demandas de formación según datos de la ENCP



Fuente: Elaboración propia en base a datos ENCP 2020 Secundaria.

Todo lo expuesto revela la enorme transformación que ha sufrido el sistema educativo durante el tiempo de pandemia. Recientemente han comenzado a publicarse estudios que intentan echar luz sobre la transición hacia la nueva presencialidad. En cualquier caso, es necesario continuar estudiando las consecuencias que ha dejado este tiempo extraordinario que atravesó la sociedad (Canaza Choque, 2021; Lugo y colaboradores, 2020; Díaz Fouz, 2021).

Evaluaciones Estandarizadas: diagnóstico de la calidad educativa pospandemia

Según el sistema nacional de indicadores educativos, la calidad se referencia en los niveles de aprendizajes del estudiantado en los operativos nacionales de evaluación, conocidos como operativos Aprender. Los datos recolectados de los informes ejecutivos muestran la sustancial pérdida que ha significado el período de pandemia, que se expresa en una caída importante de los niveles de logro. Para este trabajo, se ha tomado la disciplina más afectada: el área de matemática. Concretamente, el promedio nacional que se encontraban en las categorías por debajo del nivel básico era, en el período 2016 a 2019, de 70,4%. Esta cifra se elevó a 82,4% en 2022. La comparativa de gestión de la escuela muestra, para 2022, una diferencia sustantiva entre el sector privado y el estatal. Específicamente, en el sector estatal ese porcentaje asciende al 88,5%, mientras que en el sector privado se registra un 70,1%. En el caso de Córdoba, se realizó un operativo similar y los resultados fueron equiparables a los nacionales². El operativo PRISMA de la provincia evidencia que el porcentaje de alumnos de tercer año de secundaria que se halla en los niveles 1 A y B conjuntos es del 80%; en el año 2019, ese porcentaje alcanzaba el 72%.

Haciendo un ejercicio rápido de la función de pérdida (Lofthouse, 1999), que ofrece una forma de calcular la pérdida de calidad que ha sufrido el sistema educativo acerca de un objetivo de calidad fijado previamente, tenemos que, en relación a la línea basal del año 2019, la pérdida se cuantifica en 2,69%. No obstante, si trazamos como objetivo retrotraer los niveles inferiores de rendimiento solo a un cuarto de la población de estudiantes de secundaria, la pérdida acumulada entre 2019 y 2022 alcanza el 32,9%. Sin duda, este es otro gran desafío para las políticas educativas del período pospandemia.

Diferentes factores han influido en el impacto observado en el rendimiento educativo según se reporta en el operativo Aprender, uno de ellos es probable que se relacione con lo mencionado más arriba, la imposibilidad o la decisión de no implementar evaluaciones acreditadoras durante todo el tiempo de aislamiento. Según los datos aportados por la ENCP, en los casos en que se decidió proceder con la acreditación, estas fueron de los siguientes tipos: a) trabajos prácticos; b) evaluaciones escritas de respuesta abierta; c) evaluaciones escritas de respuesta cerrada (opción múltiple); d) evaluaciones orales; e) informe o trabajo monográficos; f) producciones audiovisuales. Entre ellas, la modalidad de evaluación por

² El operativo de evaluación de estudiantes realizado en Córdoba, ha recibido por denominación Evaluación PRISMA.

trabajos prácticos fue la más utilizada (93,6%), seguida por la evaluación escrita de respuesta abierta (68%) y la elaboración de informes monográficos (22%). Se destaca que la evaluación escrita de opción múltiple, la evaluación oral y la producción de recursos audiovisuales se utilizaron en muy pocas ocasiones (11,3% en total). Aunque este último tipo de evaluaciones fue muy poco escogido, se aprecia que las escuelas de gestión privada optaron mayormente por dichos formatos.

Las métricas de los operativos de evaluación son una aproximación endeble a una variable polifacética como la calidad educativa, pero sin dudas ha producido un gran impacto en la opinión pública. La manera en que el sistema educativo deberá responder desde sus aspectos organizacionales a esa evidencia, merece un estudio pormenorizado. No debe confundirse lo que se mide con lo que se valora. Para ello, es necesario pensar nuevos objetivos y acciones que orienten la toma de decisiones de los encargados de diseñar las nuevas políticas públicas en materia educativa.

A modo de cierre, problemáticas conocidas en un nuevo escenario

En este trabajo, se abordaron temáticas vinculadas con la comunicación entre estudiantes y familia, capacitación docente en TICs, condiciones materiales de docentes, evaluación acreditadora y vínculo pedagógico en el contexto de transición entre pandemia y pospandemia. Todos estos temas abren una agenda de investigación cuyo eje fundamental se centra en la apropiación de modelos educativos atravesados por la tecnología. No obstante, se advierten importantes problemáticas que deberían debatirse. En este sentido, tal como lo señala Álvarez y colaboradores (2020), la preexistencia de brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de las condiciones reales de la población, las decisiones vertiginosas de los niveles de gobierno centrales combinado con la heterogeneidad de las resoluciones a nivel institucional y a nivel de grupo escolar, evidenciaron aspectos de profundización de la segmentación educativa. El sistema educativo argentino quedó en una situación donde emergieron problemas preexistentes a los que fue difícil reaccionar institucionalmente.

Se ha mostrado cómo la pandemia agravó condiciones de desigualdad, expresadas a través de distintos indicadores tales como: brechas digitales, problemas de competencias, capital cultural de las familias y salud mental. En todas las escalas, emerge el cuestionamiento al formato escolar clásico, especialmente el secundario, y el modo en que es desplegado por los equipos docentes (Servetto et al., 2022).

Al respecto, el balance que hace Puiggrós (2020) sobre el estado en que se encuentra hoy la educación Latinoamericana pospandemia refiere a la pérdida de comunicación entre docentes y alumnos como un hecho grave. Esta situación desemboca en el abandono escolar y es el

(...) resultado de un proceso en el cual ese hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. (p. 36)

Según la autora, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable del abandono escolar. La segregación escolar ha sido un tema recurrente pero que actualmente merece un estudio más profundo (Álvarez y colaboradores, 2020). Para Schwal (2022), se evidenció una segregación educativa entre los sectores público y privado, aumentada por la brecha digital existente que logró ser compensada con la vuelta a la presencialidad; tanto docentes como estudiantes, valoraron positivamente el regreso a las aulas (Correa y Lara, 2021).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 25-43.
- Argentinos por la Educación (2022). *Informe: Inversión en tecnología educativa marzo 2022 argentinos por la educación*. Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/04/Inversio%CC%81n-nacional-en-tecnologi%CC%81a-educativa-1.pdf>
- Argentinos por la Educación. (2020). Herramientas Educativas Provinciales. Recuperado de: https://cendie-redcor.cba.gov.ar/1240/1/Herramientas_provinciales_educativas_.pdf
- Cadena López, A. y Ramos Luna, L.L. (2023). Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la educación superior*, 52(205), pp. 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2367>
- Canaza Choque, F.A. (2021). Educación y pospandemia: tormentas y retos después del COVID-19. *Conrado*, 17(83), pp. 430-438.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chávez, E. y Miramontes, S. (2021). Hábitos de estudio de los estudiantes de secundaria durante la pandemia. *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 3(2), pp. 40-44. Recuperado de: <https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.3.2.2021.410.40-44>

- Correa, M. y Lara, N. (2021). Los desafíos de las políticas para la educación secundaria en contexto de emergencia sanitaria en la provincia de La Pampa, Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (15), pp. 48-60. Recuperado de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1198>
- CTERA (2020). *Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19*. Informe de la Encuesta Nacional. Recuperado de: <https://www.ctera.org.ar/index.php/salud-laboral/publicaciones/item/3611-informe-de-la-encuesta-ncional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid19>
- Díaz Fouz, T. (2021). Reestructurar la educación en tiempos de pos-pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(35), pp. 14-17.
- DIGITAL 2023: ARGENTINA (2023). [Página web]. Datareportal. Recuperado de: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-argentina>
- Ente Nacional de Comunicaciones (2023). Acceso a Internet. Información de mercado, oferta, demanda y cobertura de los servicios de comunicaciones (1er Trimestre 2023). Recuperado de: <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>
- Expósito, C.D. y Marsollier, R.G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, (39), pp. 1-22. Recuperado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4214/4771>
- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C. y Collazos, C.A. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21, 17. Recuperado de: [doi:10.14201/eks.23437](https://doi.org/10.14201/eks.23437)
- Flores, F.A., Chan-Te-Nez, A.F. y Rigoni, L.H. (2023). Trayectorias, posicionamientos y contextos en el proceso de apropiación de las TIC del profesorado de Bachillerato. *Mérito - Revista de Educación*, 5(15), pp. 47-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.33996/merito.v5i15.1170>
- Giovine, R., Acosta, F., Falconi, O., Fuentes, S., Garino, D., Graizer, O., Jacinto, C., Montes, N., Pinkasz, D., Servetto, S. y Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. pp. 293-371. En *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la pos pandemia: tomo III. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/244906/1/PISAC-COVID-19-III.pdf>
- Gobierno de Córdoba Noticias. (04/05/2022). Córdoba presentó los resultados de su evaluación Prisma. Recuperado de: <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/cordoba-presento-los-resultados-de-su-evaluacion-prisma/>

- Hecht, A.C., Enriz, N.M. y Garcia Palacios, M.I. (2020). Reflexiones e interrogantes acerca del impacto del aislamiento por la pandemia de COVID-19 en la educación de los pueblos indígenas de Argentina (NEA). *Desidades* 28, pp. 40-50.
- Herrero-Villarreal, D., Fussero, G.B., Gandolfo, N., Dalmasso, M.B., Echeveste, M.E., Guanuco, R.S. y Pérez, H.A. (2023). Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), pp. 426-449. Recuperado de: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- INDEC (2022). *Encuesta Permanente de Hogares. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación*. EPH. Cuarto trimestre de 2022. Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_239BB78E7691.pdf
- Lion, C., Perosi, J.J., Palladino, C. y Sordelli, O. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/06/Repensar-la-educacion-hibrida-despues-de-la-pandemia.pdf>
- Lugo, M.T., Ithurburu, V.S., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), pp. 23-36.
- Manley Baeza, M.C. (2023). Desafíos de la Educación Híbrida. *InterSedes*, 24 (Especial 1). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/isucr.v24inúmero especial 1.53762>
- Marotias, A. (2021). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8(14), pp. 173-177. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Mazzintelli, C.A., Maturana, C.I. y Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. *Enseñanza de las Ciencias* 2(25), pp. 217-228.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resumen_de_datos_informes_preliminares_directivos_y_hogares_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2023). Plataforma Federal Juana Manso. Argentina. gov.ar. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/152931/juana-manso>
- Pauli, M.G. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. *Clio & Asociados* (31), pp. 21-36. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13795/pr.13795.pdf
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la*

educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera, pp. 33-43.

Rosas, C.M.C. y Alvites-Huamani, C.G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut´ay*, 8(2), pp. 69-78.

Schwal, M.A. (2022). El confinamiento y la vuelta a clases en Argentina: relatos de docentes sobre la desigualdad en pandemia. *Texto Livre*, 15, e38009. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/tl/a/T8TTvthFc5pcYdVVCg9Jq6p/#>

Servetto, S., Fuentes, S.G., Balaguer, F., Tavella, M.E., Cuchan, N.S., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizari, L., Sanchez Escalante, M.C., Suertegaray, F. y Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Relapae. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 9, N° 16, pp. 14-26.

UNICEF. (2021). Encuesta COVID: Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia y las medidas adoptadas sobre la vida cotidiana. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/7866/file>

United Nations, Policy Brief (2020). *The Impact of COVID-19 on children*. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf

World Health Organization (2020). *Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19 Interim guidance*. Recuperado de: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf

Zambrano, C. (2015). Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. *Formación Universitaria* 3(9), pp. 51-60.