



Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación

BIBLIOTECA OSCAR GARAT

**AULA, MEDIACIONES, TECNOLOGÍAS Y PANDEMIA: EL ROL DOCENTE EN LA
VIRTUALIDAD EN EL CASO DE UN C.E.N.M.A**

Antonella Abigail Diaz Heredia

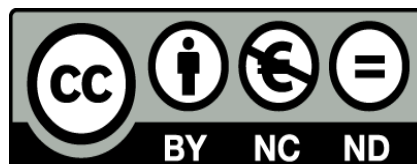
Juliana Mirta Pino

Cita sugerida del Trabajo Final:

Diaz Heredia, Antonella Abigail; Pino, Juliana Mirta. (2022). "Aula, mediaciones, tecnologías y pandemia: el rol docente en la virtualidad en el caso de un C.E.N.M.A". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inédita). Disponible en Repositorio Digital Universitario

Licencia:

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional





Universidad
Nacional
de Córdoba



FCC
Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Trabajo Final de Grado
Licenciatura en comunicación social

*Aula, mediaciones, tecnologías y pandemia: el rol docente en la virtualidad en el caso de
un C.E.N.M.A*

Autor/es:

- Diaz Heredia Antonella Abigail

41.712.161

- Pino Juliana Mirta

41.962.893

Tutor/a:

César Rogelio Zuccarino

Co-tutor:

Pedro Luis Figueroa

2022

Agradecimientos

A la universidad pública por ser nuestra segunda casa.

A nuestra facultad y a nuestros profesores por estos años recorridos, en el que intercambiamos saberes y conocimientos.

A nuestra familia perruna y gatuna por brindarnos apoyo emocional durante este camino.

A nuestras amistades por estar presentes en esta etapa.

A nuestras familias por acompañarnos en el transcurso de todos estos cinco años de carrera.

A nuestro tutor y co-tutor de tesis por ayudarnos, aconsejarnos y guiarnos en esta importante y última instancia.

Al coordinador y a los docentes del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú y a la Radio Rimbombante por su predisposición y atención ante cada cosa que necesitábamos para el desarrollo de nuestra investigación.

*A mi compañera de tesis (**sope**) por motivarme y ayudarme a seguir adelante en cada momento de las instancias recorridas juntas.*

*A nuestro **mikrokosmos** “En esta noche oscura (no te sientas solo) Así como todas las estrellas (nosotros brillamos). No desaparezcas porque nuestra existencia es grande. Brillemos”.*

ABSTRACT

Este trabajo final de grado propone describir las características de las *mediaciones tecnoeducativas*, a partir de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, en el caso de un centro educativo con la modalidad de educación permanente para jóvenes y adultos de la Ciudad de Córdoba durante el 2021.

En el desarrollo de nuestro trabajo se observó y describió algunos conceptos como *mediaciones tecnoeducativas; sujeto pedagógico; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), brecha digital y generacional; encuentro pedagógico*, entre otros. Teniendo, a su vez, presente las reglamentaciones existentes en materia de educación a nivel nacional y provincial.

Desde una perspectiva cualitativa y un esquema exploratorio de investigación nos permitió responder nuestra problemática central entrelazando los conceptos anteriormente mencionados con los resultados obtenidos a través de los testimonios de los docentes del CENMA. En ese sentido, en este trabajo se caracterizó a las *mediaciones tecnoeducativas* en torno a la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje como reconfiguración de las prácticas, vínculos e interacción social en el aula.

ÍNDICE

Tema de Investigación	7
Prólogo	8
Introducción	10
CAPÍTULO I:	13
Justificación	13
Problema de investigación	15
Objetivos de investigación	16
CAPÍTULO II:	17
Marco de Antecedentes	17
Estrategias Directivas para la integración de TIC en la escuela secundaria: el rol institucional. Políticas y programas educativos. Desigualdad social. Falta de compromiso.	19
“Aprender a aprender”. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como agentes y/o promotores de la socialización.	22
Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual.	23
Imaginario tecnológico y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización	24
CAPÍTULO III:	27
MARCO TEÓRICO	27
Sociedad de la Información y Conocimiento (SIC)	29
Una aproximación a la SIC	29
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el campo de la educación	32

Definición y características representativas de las TIC	32
“Brecha digital”. Un “abismo digital” en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC): la contracara de los eslogans	36
Brecha generacional: la edad como factor que marca una distancia en el uso de las TIC	38
Comunicación, Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	40
Políticas públicas y TIC en la educación	40
Mediaciones tecnoeducativas, encuentro y sujeto pedagógico	43
Mediaciones, apropiación, usos alternativos de las TIC en los procesos educativos como mediadores del aprendizaje	43
Educación y encuentro pedagógico	44
El “sujeto pedagógico”. La educación como práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos	45
CAPÍTULO IV:	48
MARCO METODOLÓGICO	48
Enfoque de investigación	48
Universo y unidades de análisis	49
Técnicas de recolección de datos	49
Herramientas metodológicas: instrumentos para la recolección de datos	50
1. Encuesta	50
1.1. Variables y operacionalización de variables para el diseño de instrumentos	50
1.2. Cuestionario. Diseño y presentación del instrumento	51
1.3. Preguntas del cuestionario	52
2. Entrevista	52
2.1 Sujetos	52
2.2. La entrevista semiestructurada	52

2.3. Las preguntas de la entrevista	53
2.4. El guión: diseño y presentación del instrumento de recolección de datos	54
CAPÍTULO V:	55
TRABAJO DE CAMPO: RESULTADOS	55
Parte 1: CENMA: espacio de encuentro entre el sujeto pedagógico	57
1. Centro Educativo de Nivel medio Adultos (C.E.N.M.A)	57
1.1. La modalidad de educación para jóvenes y adultos	57
1.2. Los sujetos de la modalidad de la educación permanente de jóvenes y adultos	58
2. CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú	59
2.1. Ubicación	60
2.2 Funcionamiento del CENMA	61
3. Sujeto pedagógico de un CENMA	62
Parte 2: INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	67
1. Brecha digital	68
1.1. Herramientas y dispositivos digitales	69
1.2. Competencias, conocimientos y capacitaciones en el uso de TIC	72
1.3. Brecha generacional	74
Parte 3: MEDIACIONES TECNOEDUCATIVAS	76
1. Las tecnologías como mediaciones entre docentes y alumnos	76
2. Diseño, contenidos y planificación de las clases	81
Conclusiones	84
Referencias Bibliográficas	91

ÁREA TEMÁTICA:

Comunicación y Educación

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

Mediaciones tecnoeducativas a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú en el año 2021.

PRÓLOGO

Ante la aparición en nuestro país de los primeros casos de personas enfermas a causa de COVID-19, en marzo de 2020 el Ministerio de Educación de la Nación estableció, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación y en coordinación con todos los organismos competentes, la Resolución 108/2020 que consistió en la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles de todas las modalidades por el tiempo de 14 días. A raíz del aumento de casos por COVID-19, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, ASPO, continuó y por ende la suspensión de las clases también.

De ese modo, interrumpidas las clases presenciales, las escuelas, a través de sus equipos directivos y de docentes, se vieron en la necesidad de implementar canales de comunicación por fuera de la vía institucional tradicional con el fin de comunicarse con su comunidad educativa, en pos de sostener la continuidad pedagógica con los y las estudiantes. Es así, que el uso de las TIC se convirtió en el medio preponderante para llevar adelante las prácticas de enseñanza y bajo el cual se fueron desarrollando distintos tipos de estrategias de vinculación.

Cabe destacar que antes de la pandemia, existía un esquema de educación a distancia, propuesto como un servicio de educación a los ciudadanos argentinos que residen en el exterior brindándole la posibilidad de continuar con sus estudios, dicha modalidad contempla todos los niveles educativos. En particular, en la provincia de Córdoba, existía desde el 2000 la modalidad semipresencial de jóvenes y adultos, pero la misma se desarrollaba mediatizada a través de manuales y con una experiencia por TIC desde 2015 (CENMA 111 sede SiReLyF) en tanto que primera y única oferta pública a distancia para dicha modalidad. A pesar de esto resulta interesante analizar el alcance de la virtualidad en el contexto de aislamiento que vino a desplazar la presencialidad y tomar protagonismo en una población estudiantil, como es el caso del Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (de ahora en más “CENMA”) Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, cuyos estudiantes se caracterizan por condiciones de desigualdad social, económica y en términos de avances tecnológicos y de comunicación.

El 2021, a un año de la pandemia, se caracterizó por dos etapas de restricciones sobre la población que influyeron también en la modalidad del dictado de clases hacia un retorno a

la presencialidad “plena”. Desde el CENMA, se optó por continuar con la modalidad virtual durante la primera mitad del año escolar. En este sentido, siguieron implementando la modalidad de dictado de clases y herramientas digitales del 2020. Estas fueron: el uso de classroom, como espacio de encuentro y de organización del material áulico, las reuniones con meet o zoom, y el uso de Facebook como canal principal de comunicación. No obstante, se sumó otra forma y/o de herramienta para acercarse a los jóvenes que no contaban con internet, datos en su celular o para tomar las clases virtuales, a través de a través de la Radio Rimbombante, la cual , la cual cedió un espacio al CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba. También prevaleció la posibilidad de asistir a tutorías presenciales.

A través del Decreto Nacional N° 67/21 se estableció que podrán reanudarse las clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales de acuerdo a los parámetros de evaluación, estratificación y determinación del nivel de riesgo epidemiológico y condiciones establecidas en las Resoluciones N° 364/20 y N°370/20 del Consejo Federal de Educación. A raíz de esto, en la segunda etapa del año, si bien se anunció la posibilidad de volver a las aulas, a muchos estudiantes del CENMA se les dificultó el regreso a la presencialidad. En este caso se tomó la decisión de implementar un esquema de semipresencialidad para el dictado de clases: una semana virtual y otra dos semanas presenciales. Las clases eran programadas y dictadas en el mismo horario, tanto en el espacio del aula (presencial) como en la virtualidad.

En 2022 volvieron en su totalidad a la modalidad presencial de clases y las herramientas digitales, como el aula virtual, se siguen utilizando como complemento material de estudio y, esencialmente, como vía de comunicación entre docentes y estudiantes.

Este trabajo, intentará - entonces - abordar el fenómeno de las mediaciones tecnoeducativas, desarrolladas por los docentes del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba en el año 2021, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a fin de realizar un aporte desde la Comunicación Social que permita comprender, al mismo tiempo, el campo de la educación desde una perspectiva de las TIC- en un intento de alejarse de una visión totalmente instrumental sobre éstas- promoviendo así un conocimiento de las características, experiencias y condiciones actuales en la que se implementa la educación de adultos en estos espacios.

INTRODUCCIÓN

(...) “el optimismo que existe frente a la posibilidad de ir construyendo una SIC, considero que el problema de la infraestructura tecnológica, el de la capacitación de los usuarios y el de igualdad de oportunidades para intervenir y decidir, aún no son atendidos como conjunto. La ausencia de políticas públicas explícitas para enfrentar el abismo digital como problema de base tecnológica, de conocimiento y participación, está aún atravesada por la desesperanza que representan los intereses económicos y políticos presentes en cualquier propuesta que se formule” (Crovi Druetta: 2002;P30).

Para dar comienzo a este trabajo, nos resulta pertinente definir el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya que hay muchas conceptualizaciones sobre este término, que varían según el contexto y la época en que fueron formuladas. Por lo tanto:

Definimos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como el conjunto de herramientas y dispositivos digitales que permiten nuevas formas de comunicación facilitando la “interactividad; interconexión; instantaneidad”¹ entre las personas, propiciándoles que se puedan comunicar con otros sujetos que no se encuentren en su mismo espacio físico. Es decir, las TIC conecta a diferentes individuos que están en distintas partes del mundo en un espacio de intercambio virtual.

La incorporación de las TIC es una promesa de agenda de los Estados, que se plantea desde el surgimiento de Internet, para el desarrollo y actualización de las sociedades como productoras de conocimiento en esta era de la digitalización.

Dichas incorporaciones, en diferentes ámbitos sociales permitió, dado al contexto de aislamiento por la pandemia del COVID 19, que las personas puedan seguir comunicándose

¹ BELLOCH ORTÍ, Consuelo (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C). Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. España. Artículo disponible en <https://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>

entre sí. Esto se vio reflejado en el sistema educativo ya que las clases presenciales fueron atravesadas por las tecnologías. Por lo tanto, el espacio áulico se mudó hacia un espacio virtual estableciendo nuevas relaciones y experiencias entre los docentes y alumnos.

A lo anterior, debe agregarse que este trabajo surge como consecuencia del interés que nos motivó por estos asuntos el haber participado en el proyecto de Compromiso Social Estudiantil (CSE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), específicamente en el Programa UPAMI, en el año 2021. Dicho programa se desarrolló bajo un convenio entre la UNC y PAMI con el objetivo de incluir a los adultos mayores en diversos talleres y espacios de la universidad, “iniciativa centrada en la promoción de la salud y el envejecimiento activo, desde una perspectiva integral de salud como derecho humano”².

Por el contexto de emergencia sanitaria, por primera vez el proyecto se llevó a cabo de manera virtual. Los talleres de UPAMI están planificados y coordinados por un docente de la UNC, a su vez acompañado por estudiantes universitarios avanzados que realizan actividades de extensión ad honorem.

En esta oportunidad, ambas participamos de dicho programa de extensión y nuestro rol principal fue el de ser un nexo entre una profesora y sus estudiantes, como así también ayudar a ambas partes con el uso de las herramientas y plataformas tecnológicas. Además, tuvimos la oportunidad de observar cómo se desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cómo fue la relación de los adultos con las TIC, el vínculo entre el docente y el estudiante, etc., durante este contexto de aislamiento, pandemia y virtualidad. Es importante señalar que, al tratarse de un grupo de diverso rango etario, los conocimientos y/o competencias en el uso de las TIC no eran las mismas ya que algunos adultos mayores tenían conocimientos previos y otros aprendieron a utilizarlas durante el cursado del taller.

Esto condujo a que nuestro objeto de estudio sea el CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, dado que los sujetos a quienes se dirige, al igual que en el Programa UPAMI, es una población adulta que tiene como objetivo común continuar o finalizar sus trayectorias educativas, seguir adquiriendo conocimientos, cerrar una etapa de sus vidas, tener una salida laboral, entre otros, donde la educación como derecho sea un propulsor de la equidad social.

² Extensión Universidad Nacional de Córdoba: <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/upami>

La pregunta que orienta la investigación es *¿Qué características tuvieron las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza durante el ciclo lectivo 2021?*

En virtud de lo anterior, el objetivo general de nuestra tesina es *describir las características de las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ciclo lectivo 2021.*

A su vez, establecimos una serie de objetivos específicos con el fin de que nos sirvan como guía para encontrar respuestas a nuestra problemática de investigación. Cabe señalar entonces, que el presente trabajo está organizado en tres partes a saber:

En primer lugar, en la parte 1 hará un breve recorrido histórico de la normativa vigente referida a Educación de Jóvenes y Adultos, haciendo especial hincapié en lo que atañe a nuestro objeto de estudio. Asimismo, analizaremos el sujeto y/o los sujetos que trabajan en este centro educativo, retomando la noción teórica del *sujeto pedagógico* de Adriana Puiggrós (2006).

En segundo lugar, nos centraremos en la parte 2 que se focaliza en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje atravesado por la incorporación de TIC puntualizando, a su vez, en los tipos de *brechas* que subyacen de la integración de estas tecnologías en el ámbito educativo.

En tercer lugar, la parte 3 nos posibilita articular lo investigado y dar un cierre a los desarrollado en la parte 1 y 2 del desarrollo permitiéndonos centrar nuestra temática de investigación, es decir poder pensar la categoría de *mediaciones tecnoeducativas* de manera “situada”, con respecto a nuestro caso de estudio. Para lograr lo dicho, resultó importante tener en cuenta cómo se diseñaron y planificaron las clases en el CENMA durante el año 2021.

CAPÍTULO I

Justificación

En primera instancia, cabe aclarar que la elección de un CENMA (centro de educación de nivel medio para jóvenes y adultos) se corresponde con un criterio de selección en base al cual creemos y coincidimos, de acuerdo a lo planteado por un documento del Ministerio de Educación de Argentina en el 2020, que esta modalidad educativa constituye un derecho fundamental. Sin ésta seguirán “quedando personas excluidas de los beneficios de una educación”(2010:P5), entendiendo así también a la educación como transformadora que debe concebir a la educación para jóvenes y adultos como “una operación de desarrollo cultural de la sociedad y de la persona en la sociedad” (Ídem).

En este sentido, elegimos específicamente el Cenma Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba. Esta selección hace hincapié principalmente, en los docentes, dado principalmente por la inquietud sobre estos sujetos como productores de conocimiento, en un ámbito escolar distinto a la escuela secundaria "común", o si se quiere, del sistema público estatal "tradicional", con una población de jóvenes y adultos, con realidades sociales, económicas, y trayectorias de vida diferentes, que deciden terminar su formación pasada la edad preestablecida en las expectativas de la educación básica obligatoria. Además, nos interesa investigar a dicho sujeto de la enseñanza, para conocer cuáles son las razones para trabajar en la modalidad de educación para jóvenes y adultos, y no en otra.

Por otra parte, resulta interesante estudiar este caso desde una perspectiva que recupere la noción de “periféricos” que "carga" de sentido a la población objeto de estudio, operando como una disputa de territorio en la cuál nos encontramos, ligadas como ciudadanas. Esto remite a su vez a términos de lo periférico como comunidad, entonces, resulta interesante pensar y analizar este anexo en cuanto a “comunidad educativa”, una educación y educadores que co-construyen conocimiento con los alumnos. En concordancia con esto, apostamos por la idea de que “el barrio” le otorga identidad a la comunidad, un sentido de pertenencia, en otras palabras, una configuración de lo colectivo.

En cuanto a su pertinencia al campo de estudios comunicacionales, sostenemos que

estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva de los estudios de comunicación, constituye un aspecto fundamental para comprender la incorporación de TIC en el campo educativo, específicamente en la educación para adultos. Esto plantea un desafío y la necesidad de discutir sobre las metodologías y estrategias comunicacionales que se desarrollan, a fin de dar cuenta de los efectos que se promueven en cuanto a la reorganización de saberes, como así también sobre las transformaciones a nivel de las conductas que desarrollan los sujetos, fundamentalmente en este estudio atendiendo a los docentes, en tanto que diferentes usos y/o apropiaciones e incorporaciones de las tecnologías digitales están presentes en las interacciones en el aula y por ende en los procesos y vínculos institucionales educativos.

Es decir, pensar a las TIC en la relación comunicación - educación no sólo como herramienta sino también como eje crucial del conocimiento, como espacio de construcción e inclusión social. Lo que, al mismo tiempo y tal como se desarrollará más adelante, favorece cambios simbólicos y culturales a nivel de la comunidad educativa.

En este sentido, si bien es cierto que el impulso de futuras políticas públicas pueden impulsar los usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diferentes ámbitos y/o formatos educativos, resulta valioso para este trabajo conocer las características, experiencias y condiciones actuales en las que se desarrolla la educación de adultos (en particular en la ciudad de Córdoba).

Con esta investigación apuntamos - en síntesis - a una reflexión crítica en el ámbito educativo provincial en relación a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como así también atender al desarrollo de la comunicación como aspecto troncal de esta perspectiva.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué características tuvieron las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza durante el ciclo lectivo 2021?

Interrogantes:

- ¿A través de qué vía y/o canales de comunicación utilizaron los docentes, del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú mediados por TIC durante el ciclo lectivo 2021, para la interacción entre ellos?
- ¿Qué herramientas y dispositivos digitales tenían acceso los docentes del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú, dado a la implementación de la virtualidad, para el dictado de las clases en el 2021?
- ¿Qué conocimientos y competencias en el uso de las TIC, disponían los docentes del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú durante el ciclo lectivo 2021?
- ¿Qué factores incidieron en los docentes, del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú, para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el 2021?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- DESCRIBIR las características de las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ciclo lectivo 2021.

Objetivos específicos:

- IDENTIFICAR las vías y/o canales de comunicación utilizadas en la interacción entre los docentes del Cenma Periféricos de Arguello de Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, mediadas por TIC durante el ciclo lectivo 2021.
- INDAGAR en aquellas herramientas y dispositivos digitales utilizados por los docentes del Cenma Periféricos de Arguello de Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, dado a la implementación de la virtualidad, para el dictado de clases en 2021.
- INDICAR los conocimientos y las competencias en el uso de las TIC de los docentes del Cenma Periféricos de Arguello de Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba durante el ciclo lectivo 2021.
- RECONOCER qué factores incidieron en los docentes, del Cenma Periféricos de Arguello de Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, para la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ciclo lectivo 2021.

CAPÍTULO II

Marco de Antecedentes

Para tener una mirada amplia sobre nuestro tema de investigación acerca de las mediaciones tecnoeducativas a partir de la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes en una institución, en este caso un Centro de Educación Media para Adultos (CENMA), es necesario dar cuenta de los trabajos, proyectos e investigaciones relacionadas con el tema.

Si bien el objeto de estudio que construimos no ha sido abordado hasta el momento, existen estudios que se han interesado por temáticas similares. Si bien la lista es extensa, en la búsqueda de trabajos previos se priorizaron aquellos que conceptualizaban y mostraban nociones prácticas y metodológicas acerca de los factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que, en los antecedentes expuestos a continuación se puntualiza a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como aspecto transversal, asimismo, esto se planteó como un criterio de búsqueda y selección desde lo comunicacional, entendiendo así a las tecnologías como agentes de socialización implicados en la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la construcción de este marco de antecedentes realizamos la búsqueda a través de plataformas especializadas (como Google Académico), como así también en repositorios digitales tales como el de la Universidad Nacional de Córdoba (RDU), y en el sitio web de Argentina.Gob.Ar bajo el nombre de Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) que comprende a todas las instituciones universitarias del país.

Algunas de las palabras claves utilizadas en la búsqueda de investigaciones científicas, artículos o ponencias, fueron las siguientes: *TIC y Educación; incorporación de TIC en centros educativos; procesos de enseñanza-aprendizaje mediado por TIC; comunicación y TIC; brecha digital en los centros educativos; tecnologías y adultos mayores; mediaciones tecnoeducativas; enseñar con TIC en el aula.*

Los artículos que se utilizaron para la construcción del marco de antecedentes son cinco:

En primer lugar, utilizamos como referencia el trabajo final de grado de Fernanda Dominoni, presentado en 2016 para la obtención del título de licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés titulado “Estrategias directivas para la integración de TIC en escuela secundaria”.

En segundo lugar, está el artículo titulado “Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (2018) de los autores Madelin Sánchez Otero, Jesús García Guliany, Ernesto Steffens Sanabria y Hugo Hernández Palma.

En tercer lugar, empleamos el texto de Sara Neiret y Agustín Álvarez Ferrando titulado “Las TIC en la escuela secundaria: un recurso para la enseñanza de la habilidad de aprender a aprender” (2014).

En cuarto lugar, utilizamos el artículo de Mónica Sobrino “Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual” (2015).

En quinto lugar, y último, recurrimos al escrito “Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización” de María Belén Fernández Massara (2013).

Estrategias Directivas para la integración de TIC en la escuela secundaria: el rol institucional. Políticas y programas educativos. Desigualdad social. Falta de compromiso.

El primer antecedente que nos parece pertinente tomar es el Trabajo Final de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación para la Universidad de San Andrés, provincia de Buenos Aires, titulado *Estrategias directivas para la integración de TIC en escuela secundaria* por Fernanda Dominoni (2016).

A través de una metodología cualitativa para realizar su estudio exploratorio a partir de dos casos de escuelas secundarias que han sido destinatarias del Programa Conectar Igualdad y del Plan Escuelas de Innovación, su trabajo se centra en la integración de las TIC como un proceso de mejora institucional y el rol protagónico de los directivos en las escuelas. En relación a esto, Dominoni se centra en dar su aporte para comprender cómo las TIC “alcanza y se mantiene en el tiempo” y cómo el rol directivo podría “explicar los niveles alcanzados y de su sustentabilidad” (Dominoni; 2016: 9/10).

Por otra parte, la autora hace un recorrido de cómo han sido las experiencias, específicamente en nivel secundario, de integración, no tan solo en uso y acompañamiento pedagógico sino también en equipamiento e infraestructura, de las TIC en el sistema educativo en las últimas décadas. Además, Dominoni va a presentar una serie de debates de expertos que refieren a integrar las TIC en la educación y los que no. Por lo que, la autora lo va a separar en dos enfoques:

“por un lado existe la discusión entre los que consideran que la integración de las TIC en educación es deseable y posible (...), y los que consideran que es una tarea difícil, costosa y con poca evidencia de resultados positivos en los aprendizajes” (Id: 14/15).

Estos dos enfoques evidencian la falta de un compromiso para la integración de las TIC en la educación, pensado para la reducción de desigualdades sociales *a través de políticas educativas*. Es decir, las tecnologías provocan desigualdades y es de suma importancia el papel que juegan las “responsabilidades estatales” en dar acceso a poblaciones más vulnerables (Id: 18).

También va a señalar otros argumentos teóricos que las TIC no implican mejoras o retrocesos para la enseñanza y el aprendizaje, sino que “su integración debería ir acompañada de la construcción de un sentido pedagógico” para su uso. (Id: 21).

Por último, el proceso de integración de las TIC implicaría para una institución escolar diversos cambios. En este sentido, a modo de cierre la autora destaca que “dos escuelas con recursos similares podrían tener recorridos diferenciados en cuanto al proceso de integración de TIC” (Id: 86).

Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (PEA): estrategias pedagógicas en constante cambio. Innovación tecnológica y educativa. La transformación en el aula.

El segundo antecedente es el artículo *Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2018)* de los investigadores colombianos Madelin Sánchez Otero, Jesús García Guliany, Ernesto Steffens Sanabria y Hugo Hernández Palma.

Este texto destaca cómo la inserción de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo que han implicado en la innovación y creación de nuevas estrategias pedagógicas, han fortalecido significativamente la labor docente. Mediante una metodología cualitativa y por medio de un recorrido histórico sobre el avance, desarrollo e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios educativos en Colombia, el trabajo se orienta a la obtención de conclusiones y reflexiones sobre el fortalecimiento de la educación mediadas por TIC.

Dicho artículo, además, señala cómo hacia mediados de la Década del 80 se empezó a hablar de las TIC, reconociendo el papel fundamental de estas en nuestra sociedad. En esta línea, se hace referencia sobre cómo los primeros estudios definieron a las TIC en base a un componente tecnológico y en un componente informativo. Los autores señalan que

“la presencia de las TIC en las actividades sociales y productivas del individuo actual, han llevado a desarrollar todo un mundo alrededor de la generación de información masiva, interacción de comunidades, integración comercial, comunicaciones electrónicas, noticias, formación, investigación, desarrollo científico e innovación entre otros aspectos” (Arkoful y Abaidoo citado por Sánchez Otero et.al:2018;278).

Esto evidencia un impacto a nivel global, que trasciende los límites fronterizos y de espacio-tiempo, interpelando a todos los sujetos. Asimismo, los autores destacan el rol del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) de Colombia, en cuanto a la promoción del acceso y uso de las TIC, reconociendo con ello “la importancia

de llevar las TIC a las aulas, impulsando iniciativas como la dotación de las aulas de clase de colegios oficiales con tabletas digitales y computadores, como estrategia de integración de toda la población” lo que dió paso, siguiendo a los investigadores, a la experimentación de nuevos métodos de enseñanza y alternativas de capacitación extendidas hacia el cuerpo docente (2018;278).

En cuanto a las perspectivas y/o fundamentos teóricos tomadas por los investigadores se centraron sobre las estrategias pedagógicas en el procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con esto, se insistió en la necesidad de mejorar estos en base a los avances tecnológicos, con ello el diseño de estrategias de enseñanza con el fin último de la transformación del aula. Al mismo tiempo que se fortalece el rol del docente en la educación. Por otro lado, hicieron referencia a la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza, las cuales son definidas como “un conjunto de herramientas y recursos que estimulan y contribuyen a la interacción dinámica entre individuos facilitando así el aprendizaje y la divulgación de los saberes” (Vasovic y Milasinovic 2014, citado por Sánchez Otero et.al:2018; 280).

La revisión documental se apoyó en la consulta de estudios previos, en aquellas investigaciones que “hayan tenido por objeto central, analizar las TIC y su impacto en la educación superior” lo que posteriormente fue agrupado en dos grandes áreas de discusión sobre la información obtenida: la primera “el uso de la TICs en el proceso educativo” y la segunda “las TICs en el proceso pedagógico universitario” (Sánchez Otero et.al: 2018; 281).

A modo de conclusión, los autores hacen hincapié en el hecho de fortalecer el uso de las TIC por parte de los docentes, insistiendo en la capacitación constante, para un posterior desarrollo de competencias y habilidades tecnológicas en el ámbito de la educación superior. Así las TIC deben incluirse en el currículo de los futuros profesionales, destacando así la comprensión de una

“diversidad en las modalidades educativas que se desarrollan actualmente, aunado en las nuevas formas para impartir el conocimiento, tales como e-learning, m-learning, v-learning y b-learning, ponen de manifiesto los cambios profundos que requiere el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante y profesional moderno” (Sánchez Otero et.al: 2018; 284).

“Aprender a aprender”. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como agentes y/o promotores de la socialización.

El tercer antecedente que seleccionamos es el artículo de Sara Neiret y Agustí Álvarez Ferrando (2014) titulado *Las TIC en la escuela secundaria: un recurso para la enseñanza de la habilidad de aprender a aprender*.

Mediante una investigación cualitativa aplicando la triangulación, los autores nos comparten experiencias de actividades realizadas bajo el término “aprender a aprender”. Las mismas fueron llevadas a cabo con alumnos de sexto y séptimo año de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°5 de la ciudad de La Plata, Buenos Aires.

En dicha investigación se conceptualizan términos como *brecha digital*, *nativos digitales*, *aprender a aprender*, *trabajo colaborativo*, *Sociedad de la Información* y *Sociedad del Conocimiento*. En relación a estos conceptos, los autores remarcan la desigualdad, “brecha digital”, que se genera por dos razones: la de factor generacional y socio-económico. La primera, citan a Marc Prensky, hace alusión a las diferencias de desigualdad que “existe entre las personas que nacieron, crecieron y se educaron con las nuevas tecnologías (nativos digitales) y aquellas nacidas en una época anterior (inmigrantes digitales)” (Neiret y Álvarez Ferrando:2014;19).

En cuanto a la segunda, la desigualdad se centra en torno al “acceso a Internet y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como los teléfonos celulares, las notebooks, las tablets, los ebooks y otros dispositivos” (Neiret y Álvarez Ferrando:2014;19). Por otra parte, citan a Jaques Delors para referirse a los cuatro pilares de la educación en torno al tópico de *aprender a aprender*, entre ellos distinguen el dominio de cuatro ejes vertebrales de dicho proceso: *el autoconocimiento*; *la metacognición*; *el metaaprendizaje*; *la autocorrección*.

Los autores con las actividades de *aprender a aprender* quieren implicar que “el alumno pueda tener el control y conciencia de su propio proceso de aprendizajes” (Neiret y Álvarez Ferrando:2014;19). A su vez, señalan la importancia del rol docente como “guía y facilitador de los procesos de comunicación entre los grupos” (Neiret y Álvarez Ferrando:2014;27). El docente a cargo debe mantener “(...) participar activamente en las interacciones” sin dejar solos a los alumnos durante el desarrollo de las actividades de *aprender a aprender* (Neiret y Álvarez Ferrando:2014;27).

Por último, los resultados demostraron que “el uso de las TIC en un contexto donde se promueve el diálogo, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo” no sólo ayuda a los jóvenes a tener una destreza y habilidad de *aprender a aprender*, sino que “estimula a llevar a cabo otras actividades sociales, que trascienden las paredes del aula y que (...) favorecen su formación como seres de relación” (Sara Neiret y Agustí Álvarez Ferrando:2014;27).

Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual.

El cuarto antecedente que elegimos es de la investigadora Mónica Sobrino *Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual* (2015).

Mediante un estudio exploratorio la autora se propone brindar un recorrido histórico, descripción y análisis del desarrollo de la experiencia Educación Secundaria Rural Virtual en la Provincia de Río Negro.

En el proyecto se desarrollan las características del contexto rural, la estructura del nivel y modalidad, los objetivos generales, la normativa, la planta funcional, mediaciones sociales e instrumentales, recursos tecnológicos y conectividad. La propuesta se presentó como una alternativa que hiciera posible tanto el acceso; como la permanencia y el egreso. Incluye voces de los protagonistas, resultados y reflexiones finales.

El artículo es un avance del Proyecto: *La comunicación didáctica mediada por soportes digitales de enseñanza: un estudio exploratorio en las escuelas secundarias rurales del Alto Valle de Río Negro - Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.*

La investigadora hace mención que la Provincia de Río Negro, a partir del año 2006, estableció los Centro Educativos Medios (CEM) Rurales de entornos virtuales ante las exigencias de la Ley de Educación Nacional 26.206 de garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria (Sobrino:2015;P100). Por lo que, parafraseando a Sobrino, gracias a las herramientas tecnológicas se garantiza a los rionegrinos que viven en sectores desfavorecidos el derecho a la educación secundaria (Ídem). Además, la autora destaca que la conectividad “ha permitido incluir a sectores sociales que estaban fuera de las prácticas socio tecnológicas a ingresar a este universo material y simbólico del uso de tecnologías en la educación formal” (Sobrino:2015;P101).

“El equipo de investigación que trabaja en el proyecto, plantea indagar los aportes que este escenario educativo, cultural, social y económico le está proponiendo a docentes y estudiantes de la escuela media del lugar. Para ello, se trabajará en dos líneas una vinculada a las mediaciones que desde la comunicación didáctica plantean quienes enseñan y otra referida a las mediaciones que realizan los estudiantes (quienes aprenden) sobre las propuestas que le presentan a través de los soportes digitales utilizados” (Sobrino:2015;P101)

Como hemos mencionado anteriormente, Sobrino ofrece un recorrido histórico de cómo el escenario socio educativo se ha transformado y junto a ello las formas de comunicarnos, y con la llegada de los dispositivos digitales a las aulas se da cuenta de este fenómeno. Además, la investigadora destaca que más allá de las desigualdades en el acceso a las tecnologías, los artefactos tecnológicos culturales estarán presente siempre en el escenario áulico, por lo que indica que las prácticas de enseñanza deben pensarse desde algunas de estas herramientas (ídem).

“El cambio de escenario que significa la llegada de las herramientas digitales a las escuelas, es radical y evidencia cómo la tecnologización de la vida en el siglo XXI avanza incesantemente, estén o no preparadas las instituciones educativas para procesar la velocidad de los cambios que esto conlleva” (Sobrino:2015;P102).

Es decir, parafraseando a la autora, la digitalización de la cultura conjuntamente con los cambios en las formas de socializar e interactuar en torno a las herramientas tecnológicas, propone nuevas formas de planeación didáctica para trabajar con el alumno en el espacio áulico (ídem). Sobrino enfatiza que no todas las escuelas secundaria de Rio Negro cuenta con conectividad o aparatos tecnologico por lo que “las implicancias tecno educativas obligan a la educación formal a incluir oportunidades en la comunicación didáctica desde los soportes digitales existentes en otras escuelas secundarias de la misma provincia” (Sobrino:2015;P102).

Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización

El último antecedente que seleccionamos para nuestra investigación es el texto “Imaginarios tecnológicos y subjetividades juveniles en condiciones de mediatización” de María Belén Fernández Massara (2013).

En cuanto a la metodología empleada, la investigadora recurrió al uso de las siguientes técnicas de recolección de datos: observación no participante, entrevistas en profundidad y grupos focales.

La investigadora realiza una investigación cualitativa, desde una perspectiva sociodiscursiva y transdisciplinaria de la comunicación que expone una dimensión política, en la cual indaga acerca de los imaginarios y los usos tecnológicos que realizan los estudiantes de una escuela secundaria técnica de la ciudad de Olavarría, en la provincia de Buenos Aires.

En otras palabras, se centra en “los *jóvenes estudiantes de la escuela secundaria*, sus discursos y representaciones asociados a las TIC”(Fernández Massara:2013;P15), con el objetivo de describir no sólo cómo es la interacción entre estos jóvenes y las tecnologías sino también cómo se construyen esos *escenarios complejos de interacción* que propician, parafraseando a la autora, la elaboración de nuevas modalidades de constitución de la subjetividad, las cuales adoptan características particulares y/o distintas.

Para adentrarse e introducirnos en su temática de investigación, Fernández Massara (2013) resalta la incidencia de la *Sociedad del Conocimiento*, como un acontecimiento clave en la configuración y transformación de las sociedades, y sobre todo en lo que respecta a los procesos de comunicación, o tecno-comunicacionales, en nuestras sociedades. A respecto de esto, la investigadora señala el papel fundamental que juegan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como elemento clave, en cuanto a los “procesos de subjetivación”, y como eje central “de los debates que atraviesan las ciencias sociales” (P14). En este sentido, hace hincapié en que la *cultura* se transforma, alejando su conceptualización como tal de una mirada instrumental para centrar su análisis sobre el aspecto simbólico, donde resulta imprescindible enfocarse en la emergencia de las tecnologías como productoras de nuevas formas de ser y estar en el mundo, de comunicarse, nuevos lenguajes, prácticas y experiencias sociales. En relación con esto, es clave para la autora traer a colación el término de la *mediatización*.

En sus consideraciones teóricas, por lo que respecta a la *dimensión significativa de las TIC*, la autora expone el contexto socio-económico de la región como, a su vez, recupera el concepto de *mediatización*, como “deudora de la noción primigenia de *mediación* acuñada por Jesús Martín Barbero” (Fernández Massara:2013;P16).

A la par realiza un recorrido histórico sobre el *sujeto mediatizado*. A partir del cual, además, habla de las subjetividades juveniles, hace foco específicamente en el modo en que estos grupos construyen sus identidades, a partir de la incorporación de internet y las tecnologías a sus vidas. Fernández Massara (2013) cita a Muñoz González quién señaló la cuestión de la problemática de las culturas juveniles, las cuales se ven atravesadas por “mutaciones desde otros lenguajes y formas de comunicación, las profundas dislocaciones espacio-temporales, como los nuevos modos de autoperibirse y percibir a otros” (P20). Tanto las TIC y la escuela ocupan un lugar prominente en el análisis. La escuela, por un lado, como *espacio sociopolítico estratégico*, y las TIC como, parafraseando a Fernández Massara (2013), componente configurador de la vida de los jóvenes.

A modo de conclusión, la autora expone cómo las tecnologías median y se inscriben en los procesos de apropiación de los jóvenes, donde además éstas adquieren un lugar fundamental y constitutivo en las prácticas y experiencias de estos sujetos. No obstante, la autora destaca que en los imaginarios de los jóvenes aún persiste una concepción instrumentalista ya que se puntualiza en las posibilidades de uso de las TIC en la escuela, alejándose del vasto espacio que brindan los adolescentes para concebir a las TIC como un “fuerte dinamizador de formas de reconocimiento, de interacción social y de posicionamiento en el mundo” (P 32).

En relación con esto último la autora cierra su texto con la siguiente reflexión:

(...)” La escuela deberá superar un modo tecnicista de pensar y usar las TIC, para incluir una dimensión simbólica que se revela eminentemente política: cuando encierra la posibilidad de recuperar los procesos de mediatización a partir de los cuales los sujetos se constituyen (o pueden constituirse) en sujetos críticos y agentes de transformación social” (Fernández Massara:2013;P 33).

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

A continuación se exponen y analizan una serie de conceptos, teorías y/o enfoques teóricos que sirven de fundamento y encuadre de nuestra investigación.

En este sentido, considerando que nuestro tema de investigación tiene como eje temático y articulador a la Comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), decidimos ubicarnos desde un paradigma que nos permita pensar las posibilidades que existen en cuanto a conceptos como comunicación-educación-tecnologías, puntualizando en problemáticas que tienen que ver con respecto a la transformación de la educación propiciado por la difusión de las nuevas tecnologías como producto de los procesos de globalización.

Con ello, el análisis nos servirá como una guía hacia el cumplimiento de los objetivos planteados. Estos parten de uno general que busca describir las características de las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el CENMA Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ciclo lectivo 2021.

Los más específicos buscarán identificar las vías y/o canales de comunicación utilizadas para la interacción entre los docentes, indagar en las herramientas y dispositivos digitales utilizados por ellos, indicar los conocimientos y competencias en el uso de las TIC, y por último reconocer los factores que incidieron en los docentes para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El marco teórico está organizado en 3 partes:

En la primera, se expondrá una historización del concepto de Sociedad de la Información y Conocimiento, el cual nos introduce a la segunda parte, donde hablaremos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Aquí, se hará especial hincapié en conceptos de *brecha digital*, *nativos e inmigrantes* y *educación-TIC* en Argentina.

En segunda instancia se hará un breve recorrido sobre la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de la Provincia de Córdoba 9.870, donde aparece la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al sistema educativo, y la correspondiente reglamentación e incorporación de la modalidad de educación para jóvenes y adultos, bajo nombre de Centro de Educación Media para Adultos (CENMA).

Finalmente, se abordarán categorías y conceptos constitutivos de nuestro tema a saber: mediaciones tecnoeducativas, encuentro y sujeto pedagógico.

El término *mediaciones tecnoeducativas* se recupera del trabajo *Mediaciones, apropiación, usos alternativos de las TIC en los procesos educativos como mediadores del aprendizaje* de María Belen Fernández Massara. La autora aporta una articulación analítica entre la categoría de mediaciones y la de apropiación en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el libro de Adriana Puiggrós *Sujetos, Disciplina y Currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 - 1916)* recuperamos la categoría de *sujeto pedagógico*. La autora sostiene que la educación es práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, por lo que es una *mediación*. Y siguiendo la línea de la autora, la educación es un sujeto mediador, es decir un *sujeto pedagógico*.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO (SIC)

Una aproximación a la SIC

La *Sociedad de la Información y el Conocimiento* (SIC) presenta una serie de características y ofrece una serie de retos que hicieron que los gobiernos se preocupen por el diseño de estrategias públicas que les permitan a sus respectivas sociedades disfrutar de los posibles beneficios.

El concepto de Sociedad de la Información y el Conocimiento surge cuando diversos autores del tema observan cómo la sociedad industrial se transforma en otro tipo de sociedad, que se diferencia de las anteriores en la posibilidad de tener un acceso casi ilimitado a la información generada por otros, en contraposición con el acceso a los bienes materiales.

La Dra. Delia Covi Druetta (2004) aclara que “la construcción de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, SIC, constituye un tema polémico”, ya que puede ser considerada de diversas maneras según “las condiciones económicas, políticas y sociales de los estados de los cuales se esté desarrollando” (P9). La autora considera que las SIC “responde a dinámicas sociales particulares que imprimen matices y variantes específicas según el país del cual se trate (...)” (P19). Además, sostiene que debido al componente informativo de las SIC, el desarrollo de la misma en cada país “se articula con los procesos comunicativos en todos sus niveles: intrapersonal, interpersonal, intermedio y masivo, en los cuales se manifiesta una clara tendencia a la mediatización tecnológica” (P20).

Covi Druetta se refiere a los antecedentes y características de la SIC, los mismo pueden encontrarse en varios escenarios, entre ellos, el histórico, el político- económico, el tecnológico y el social.

El origen de la Sociedad de la Información es a mediados de los años setenta, cuando ciertas innovaciones tecnológicas relativas al procesamiento de la información aceleran su desarrollo. Varios autores (Nora y Minc, 1980; Tremblay y Lacroix, 1995; Negroponte, 1995; Miège, 1998; Castells, 2000, entre otros) destacan la importancia que adquieren las nuevas máquinas y los contenidos que manejan, cada vez con mayor velocidad y volumen, al relacionar su surgimiento con la economía neoliberal. Durante la década de los ochenta, en América Latina, marca el inicio de las políticas neoliberales y las reformas estructurales del Estado. Y en los años noventa se ven los cambios efectuados por este proceso conjunto en los

ámbitos de la política, la economía, la filosofía, la comunicación o la sociología. Reflejo de este impulso definitivo es la incorporación del término “conocimiento” al nombre con el que se denomina a la sociedad actual. Peter Drunker, citado por Covi Druetta, fue quien introdujo la noción de Sociedad del conocimiento. Por lo que para Drunker “la nueva forma de trabajar está relacionada con el manejo de la información” (P41), es decir este cambio le permite hablar del paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.

Durante el pasar de las décadas se produce un crecimiento rápido de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), que repercuten en todos los sectores sociales. Además de los cambios tecnológicos que produjeron y producen las TIC, Covi Druetta afirma que estos cambios también abarcan “la digitalización y la microelectrónica, que conducen ampliar el volumen de información disponible, así como a hacer más rápida y eficaz su transmisión”, por lo tanto, estas innovaciones técnicas que sirven para comunicarnos “transforman los sistemas de producción, distribución, recepción y almacenamiento de la información” (P33).

La incorporación de estas innovaciones tecnológicas en diversas actividades de la vida cotidiana como en el, Covi Druetta destaca, “trabajo, educación, entretenimiento, participación política y social, entre otras, actividades que han incorporando parcialmente el uso de estas nuevas tecnologías (...)” (P33) y las TIC lograron una mediatización de las relaciones sociales. Es decir, la interacción que anteriormente se daba cara a cara ahora “se realiza con mediación tecnológica y ofrece posibilidades de interacción diversas (correo electrónico, chat, grupos de discusión) que pueden traducirse en acciones sociales concretas” (P38). Por lo tanto la SIC, posee una parte dura (*hardware*) y una parte blanda o lógica (*software*), “es una sociedad atravesada en todas sus actividades (...) por procesos comunicativos” (P43).

Covi Druetta afirma “(...) como consecuencia del salto tecnológico, implicará necesariamente que la sociedad mejorará su acceso y capacidad de intercambio” (P116). En Argentina desde 1997 se formularon iniciativas gubernamentales sobre Sociedad de la Información. Entre ellas, dos programas: el Programa “argentin@internet.todos” (1995-1999) y el Programa Nacional para la Sociedad de la Información (PSI) en 1999-2001. Durante esos años se crearon programas y proyectos que se pueden observar “la falta de una política prioritaria de la Argentina en la materia” (P116).

La Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) tiende a convertirse en el elemento central donde se sustenta la economía, lo político y las relaciones sociales que estructuran la sociedad actual, mediante el uso progresivo de TIC, las cuales han conllevado a ciertos cambios que de cierta manera se presentan como nuevos retos para la sociedad.

Además, los que cada sociedad hace de las innovaciones tecnológicas y hacia dónde orienta la aplicación de su potencial técnico, hablan también de sus condiciones económicas, sociales e históricas. Por otra parte, “el desarrollo tecnológico es producto de un conocimiento específico, en una sociedad determinada y en un momento histórico también determinado, lo que refuerza la idea de que la tecnología es una parte importante de la sociedad que interactúa con otros factores” (Roberto Aparici: 2010; P106).

Por último, entendemos por SIC “el proceso de construcción de un nuevo paradigma social articulado en torno a la comunicación y los procesos informativos que tienen lugar a partir de convergencia tecnológica” (Crovi Drueta citado por Roberto Aparici: 2010; P 109). Por lo tanto, se puede decir que la “SIC se caracteriza por el rápido crecimiento de las tecnologías de la información, así como por el reemplazo de los bienes industriales por servicios de información, lo cual propicia un cambio de paradigma en las sociedad modernas según el cual la producción de riqueza y la generación de valor se relacionan con el acceso a la información” (Crovi Drueta citado por Roberto Aparici: 2010; idem).

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Definición y características representativas de las TIC

En primera instancia, para hablar de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resulta interesante destacar, tal como sostiene Diego Levis y María Luisa Gutiérrez Ferrer (2000), “el rápido desarrollo de las redes multimedia” producto del avance y la sucesiva incorporación de la telemática y de la World Wide Web en la sociedad, que asimismo, planteó nuevos desafíos al ámbito educativo (P7). A este suceso, se le suma “una serie de servicios y productos surgidos de las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C), innovaciones de las cuales también participan los medios de comunicación de masas” (ídem).

Lo anteriormente mencionado produce el desplazamiento de los medios tradicionales abriendo paso a una nueva etapa en el que los mensajes y contenidos captan e “invaden los sentidos y la atención, influyendo especialmente en niños y adolescentes” (Levis y Gutiérrez Ferrer:2000; P8). Este acontecimiento produce un proceso de desestructuración en el campo de la comunicación abriendo paso a nuevas posibilidades, formas de ser y estar, y nuevas significaciones sociales, etc. Esto nos presentaría una “alternativa” en las formas de comunicación.

En este sentido, definir a las TIC implica tener en cuenta no sólo aquellos medios y tecnologías tradicionales, sino también tener en consideración las nuevas herramientas tecnológicas y/o dispositivos desarrollados. Según Cabero éstas giran en torno a tres medios básicos:

“la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexión, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (1998:P 198).

A su vez, algunas de las características representativas de las TIC que el autor menciona son: “inmaterialidad; interactividad; interconexión; instantaneidad; elevados parámetros de calidad de imagen y sonido; digitalización; mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos; penetración en todos los sectores (culturales, económicos,

educativos, industriales); innovación; tendencia hacia automatización; diversidad” (Cabero 1998 citado por Consuelo Belloch Ortí:2012;P1-3).

- La primera característica: la inmaterialidad, a simple vista, podríamos tomarla como lo opuesto a lo material (lo tangible), por ende este término aludiría a conceptos más de corte abstracto y de gran alcance. En este caso, hace referencia al *mundo interconectado* en el que estamos insertos. Siguiendo a De Pablos la inmaterialidad alude a ese “mundo interconectado, donde toda la información se puede localizar, exponer , intercambiar, transferir, recibir, vender o comprar en cualquier lugar, en tiempo real”(citado por Mario Grande, Ruth Cañón e Isabel Cantón: 2016;P 224).
- La interactividad es una característica de vital importancia ya que ella adquiere, además, la ventaja de no tener límites en cuanto a la relación que se establece entre las TIC y las personas. En esta línea, la interactividad permite “adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos, en función de la interacción” (Belloch Ortí: 2012; P 2).
- El término interconexión apunta a la posibilidad de interrelación, es decir, específicamente a la “conexión entre dos tecnologías” (Ídem). Esto provoca que la unión entre dos o más tecnologías tenga mayor impacto y alcance que las tecnologías individuales. Tal como señala el ENACOM (Ente Nacional de Comunicaciones) la interconexión es:

“la conexión física y lógica de las redes de telecomunicaciones de tal manera que los usuarios de un licenciatario puedan comunicarse con los usuarios de otro licenciatario. Los servicios podrán ser facilitados por las partes interesadas o por terceros que tengan acceso a la red”³.
- Otras de las características, mencionadas anteriormente, es la instantaneidad. Para Cabero (1996) esta “rompe con las barreras temporales y espaciales de naciones y culturas” facilitando un “acceso a la información muchísimo más rápido” (citado por Mario Grande, Ruth Cañón e Isabel Cantón: 2016; P 225). Belloch Ortí (2012) afirma que se han facilitado de una forma rápida el uso de servicios, que permiten la comunicación y transmisión de la información, entre lugares alejados físicamente.

³ https://www.enacom.gob.ar/interconexion_p135

- Con respecto a “elevados parámetros de calidad de imagen y sonido”, la investigadora Belloch Ortí indica el amplio abarcamiento del proceso de transmisión de la información, puntualizando en aspectos como la fiabilidad y/o veracidad de la información difundida.
- La digitalización está intrínsecamente relacionada con otras características como la instantaneidad e inmaterialidad de las TIC. En este caso, alude a la capacidad de transformación. Es decir, a la transformación de información, en el sentido de que esta pueda ser transmitida en un formato único.
- Por otra parte, tenemos el rasgo de las TIC de “mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos”. Esta tiene que ver con la adquisición de conocimientos por parte del usuario, es decir, que ante la predominancia de un gran flujo de información disponible en internet, el sujeto toma un rol activo en el que debe encargarse de construirse como así también construirse colectivamente con las demás personas. De la mano de esta característica podemos hablar de la introducción de las TIC en todos los sectores (cultural, económico, educativo, industrial).
- Innovación. Esta característica tiene que ver con el hecho de que las tecnologías, según Belloch Ortí, están produciendo un constante cambio en todos los ámbitos sociales produciendo con ello una simbiosis con otros medios.
- La tendencia hacia la automatización implica “la aparición de diferentes posibilidades y herramientas que permiten un manejo automático de la información en diversas actividades personales y sociales” (Belloch Ortí:2012;P 3).
- Por último, diversidad se refiere al uso que hacen las personas de las tecnologías, en otras palabras, el fin puede ser puramente comunicativo o incluso se puede utilizar como factor para desarrollar más información.

Tal como señala Diego Levis (2000), a partir de las características mencionadas anteriormente, podemos pensar cómo Internet y con ellos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un “factor imprescindible, aunque no desencadenante, del proceso de transformación de la estructura económica mundial, acompañado por una homogeneización creciente de los hábitos de consumo de una parte cada vez mayor de la población mundial” (P19).

En esta línea, el investigador señala cómo en las últimas décadas las TIC giraron en torno a un discurso instrumental que se sustentaba sobre el discurso de la informática como factor clave de desarrollo. Con respecto a esto, se enfoca en la expansión del uso social de la informática, proceso denominado como “tecno-globalización de la actividad mercantil”, en la cual una de las ideas más recurrentes era pensar al progreso tecnológico como aquello que “asegura una mejora en las condiciones de vida”, con ello la comunicación se presenta como “un factor de integración y de racionalización de los recursos disponibles” (Levis y Gutiérrez Ferrer:2000;P20).

Sin embargo, los autores apuntan hacia el aumento de la desigualdad entre países, esto se enmarca especialmente “en una gigantesca operación comercial cuyo fin es trasladar hacia las redes el mayor número posible de actividades sociales y económicas”, aquí “quienes controlan la información y la comunicación son los grandes grupos empresariales del mundo” (Levis y Gutiérrez Ferrer: 2000; P21).

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación transformaron el ámbito educativo, con ello modelo educativo tradicional basado en una relación jerárquica maestro-alumno, lo que en palabras de Levis y Gutiérrez Ferrer resulta insuficiente hoy en día. Así las TIC resultan muy importantes para el proceso de formación: “como herramienta educativa y como contenido de la educación” (2000;P85).

Ambos autores dirán al respecto que “ la introducción de las TIC en los centros educativos conduce a cambios significativos en la función de los profesionales de la enseñanza y a una modificación profunda del paisaje educativo” (Ídem). Esto supone un abanico de posibilidades, así como de herramientas, tanto para los docentes como los alumnos permitiendo, a su vez, el desarrollo de habilidades, la proliferación de la autonomía, la adopción de nuevas estrategias pedagógicas y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje como motor transmisor de saberes y conocimientos, entre otros.

Consecuentemente, siguiendo a Eva Da Porta (2015), las TIC adquieren un lugar central en el campo educativo, especialmente en la “conformación de los sentidos que allí se producen, en los modos en que se evalúa la educación, en la toma de decisiones y en la generación de experiencias y prácticas educativas” convirtiéndose, a su vez, en “parte del imaginario de lo que se cree como futuro educativo” (2015;P30). Cabe aclarar que desde la década de los 90 en adelante, el imaginario antes mencionado se hizo más evidente.

En otras palabras, en el marco del neoliberalismo las TIC aparecen vinculadas, tal como sostiene la investigadora, a “la idea de lo *porvenir*” (Ídem). No obstante, en la actualidad se desplazó ese ideal y se puso en auge una tendencia sobre las TIC como “realidad/entorno”, más bien como un “entorno tecnológico” en donde “las TIC no llegan a la escuela sino que están, son parte de los contextos sociales donde se encuentran las escuelas” proponiendo así “un esquema inclusión/exclusión del mundo actual” (2015;P31). Esto se encuentra estrechamente vinculado a la idea de una Sociedad de la Información que “opera como un marco de referencia al describir y prescribir los modos en que las TIC serían protagonistas de la estructuración en las sociedades contemporáneas” (Becerra y Mastrini, 2006 citado por Eva Da Porta: 2015;P31).

“Brecha digital”. Un “abismo digital” en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC): la contracara de los eslogans

Delia Covi Druetta (2002), en su texto “Sociedad de la Información y el Conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza”, remite al término de brecha digital. La investigadora parte de un interés por analizar, en sus palabras, el “abismo digital” que a lo largo del tiempo “han acompañado a la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento” lo cual “ha ocupado un lugar destacado en las reuniones internacionales... así como en las propuestas y diagnósticos del FMI y BM” (P20). En relación con esto, menciona cómo la brecha digital se incorpora a las agendas de los Estados como promesa de desarrollo, lo que pone el enfoque en el desarrollo de la infraestructura a nivel de cada país, dejando de la lado cuestiones como el uso que harían las personas de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, en esta línea, la autora indica que la brecha digital tiene tres dimensiones:

1. Una dimensión *tecnológica*. Esta se encuentra “ligada a proveer la infraestructura necesaria para que los países y las personas se incorporen al paradigma de la SIC” (Delia Covi Druetta:2002;P20).
2. Otra dimensión, la de *conocimiento*. Estrechamente relacionada con aquellas

“habilidades y saberes que deben poseer los individuos, para que sean capaces de apropiarse de las herramientas de la convergencia tecnológica y a partir de ello cambiar sus prácticas culturales cotidianas (trabajo, educación, relaciones interpersonales y entretenimiento)” (Ídem).

3. Por último, la dimensión de *participación*. En palabras de Delia Crovi Druetta (2002), esto significa que

“aquellos recursos aportados por la convergencia tecnológica puedan emplearse en un contexto democrático, con un marco legal y social adecuado para que los individuos y las naciones tengan igualdad de oportunidades para manifestarse, participar e intervenir en decisiones globales de la SIC” (Ídem).

Estas dimensiones para la investigadora son de vital importancia para abordar el tema de la brecha digital. ¿Pero a qué nos referimos cuando hablamos de brecha digital?

En primera instancia, se denominó brecha digital a la diferencia en el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación entre países, dicha definición es “promovida por los organismos financieros internacionales (FMI, BM, OCDE) que encierra una promesa de futuro: la posibilidad de acortar la brecha, de salvar el abismo” (Delia Crovi Druetta:2002; P 22). Esa promesa fue esbozada desde un discurso del neoliberalismo, reduciendo el significado a una falta de capacitación de uso por parte de los ciudadanos y, como así también, una falta de infraestructura adecuada que permita el acceso a las TIC, lo que se conoce como *analfabetismo informático*. Esto promueve que los países persiguen como finalidad el “insertar la economía nacional en un nuevo tipo de sociedad, la SIC, en la cual la información es insumo y producto de la buena parte de los procesos industriales, comerciales y de servicio” (Ídem).

A pesar de todo esto, Delia Crovi Druetta (2002) señala que “contar con una infraestructura tecnológica amplia no lo es todo para resolver el problema del abismo digital” dado a que este, en otras palabras conocido como la brecha digital, “debe interpretarse también en términos de conocimiento y habilidades para el manejo de tecnologías” (P27).

Tal como afirma Ana María Martín Romero (2020), estamos insertos en un escenario que plantea cada vez más nuevas desigualdades sociales “ya que las TIC, en lugar de acortar las diferencias sociales existentes, van a aumentarlas”(P79) introduciendo con ello conceptos como el de brecha digital y el de la desigualdad social.

Entonces podemos decir que el término de brecha digital estaría relacionado con diversos factores, siguiendo a la autora anteriormente mencionada, como el de la “localización geográfica, el género, nivel de estudios o la edad”, incluyendo a su vez otros aspectos más específicos como “lo son las habilidades digitales, la actitud ante la utilidad de

nuevas tecnologías o el contexto de uso de las mismas”(Ídem). Al respecto la investigadora dirá que el concepto de brecha digital

“tiene un alcance más amplio. En efecto la brecha digital no solo se refiere al acceso a la red de internet, sino también a la disponibilidad de las herramientas relacionadas con las TIC, el *hardware*, y al uso que se hace de las mismas a través del *software*. La brecha digital tiene su origen en diferentes causas, aunque, sin lugar a dudas, no deja de ser la prolongación de otras brechas sociales preexistentes”(Ana María Martín Romero: 2020; P80).

Las “otras brechas” de la que habla la autora tiene que ver con las siguientes variables:

- El factor económico. Ha resultado una dificultad y barrera para el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, con el paso del tiempo el abaratamiento de los costos lograron que “cualquier persona pueda tener, por muy poco dinero, un dispositivo móvil con el que poder conectarse a internet” (Ídem).
- El nivel de formación de los ciudadanos en torno a las TIC.
- La localización geográfica denominada como brecha territorial. Esta variable marca la diferencia entre lo urbano y lo rural en torno al acceso y conexión a Internet.
- Lengua y conocimiento de idiomas.
- La brecha digital de género.
- El factor edad origina una brecha digital generacional. Marca “la distancia que separa a nativos digitales de los inmigrantes digitales” en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías (Ana María Martín Romero: 2020; P81).

Brecha generacional: la edad como factor que marca una distancia en el uso de las TIC

Guillermo Sunkel y Heidi Ullman (2019) en su texto “Las personas mayores de América Latina en la era digital: superación de la brecha digital” (2019) se centran en un estudio acerca de cómo las personas mayores se han apropiado y hecho uso de las TIC.

A lo largo de la historia, los autores sostienen que existió una tendencia a “subestimar la experiencia y los conocimientos” de las personas mayores considerándolas como “sujetos pasivos en el proceso de desarrollo de las sociedades y al margen del progreso social” (Sunkel y Ullman:2019;P 247). Es decir, no ha sido tomada en cuenta su participación en un contexto signado por las TIC, como si fueran meros receptores y no como protagonistas de los cambios que se producen y desarrollan con las tecnologías digitales.

Aún así, ambos investigadores señalan cómo desde los estados nacionales, en la actualidad, se han promovido políticas públicas que persiguen como finalidad deshacerse de esas ideas, impulsando así una “cultura del *envejecimiento activo*”.

Asimismo, cabe destacar que, sin embargo, las TIC marcan una diferencia entre dos grupos generacionales: los jóvenes y los adultos mayores. Lo que demuestra cómo influye el grupo etario en el uso de las tecnologías digitales, siendo las personas mayores el grupo que se encuentra más alejado en la apropiación de las mismas.

COMUNICACIÓN , EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Políticas públicas y TIC en la educación

Formular e implementar políticas es la esencia de la actualidad del Estado (Oszlak, 1984). Las decisiones de política educativa se traducen, desde un modelo relacional (Graglia, 2004) y un enfoque territorial (Claval, 1999; García, 1976 y 2006), en metapolíticas (internacionales), macropolíticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales) y micropolíticas (escolares), lo que supone por parte de los Estado el diseño y gestión de políticas que reconozcan, por un lado, la tendencia hacia la integración y la descentralización de competencias y recursos y, por otro, el protagonismo de los ciudadanos y del sector privado en sus respectivos territorios, en el marco de una “sociedad educadora” (Horacio Ferreyra: 2015; P33).

En la historia de las políticas educativas de Argentina, se debe considerar que a partir de los años cincuenta del siglo XX comenzaron a desarrollarse políticas con mayor fundamento y proyección en lo que respecta a educación de adultos. Las prácticas de educación de adultos se originan en relación con la satisfacción de distintas necesidades, es decir, el inicio o completamiento de la educación básica para la formación para el trabajo y la participación social y política para la resolución de necesidades vitales para una mejor calidad de vida y para el ejercicio de los derechos ciudadanos (Alicia Acín: 2007; P1).

En 1987, el Gobierno de la Provincia crea la Dirección Provincial de Educación del Adulto. La estructura de esta dirección está compuesta por cuatro departamentos encargados de los siguientes programas: Alfabetización y Primaria Acelerada, Educación Media Acelerada, Educación Técnica y Educación Popular. Sus líneas de acción son: 1) el fortalecimiento, la ampliación y la transformación progresiva de los servicios de educación de adultos (escuelas nocturnas, centros de alfabetización, centros de educación primaria, media y capacitación laboral); 2) la promoción de las nuevas modalidades de atención a la formación del adulto y el estímulo a los grupos constituidos y a las asociaciones que desarrollaban actividades orientadas a los distintos aspectos de la cultura popular (Horacio Ferreyra: 2015; P38).

Esta dirección absorbió los servicios de los CEA que fueron re-denominados Centros Educativos de Nivel Primario de Adultos (CENPA); los CECLA y los CENS pasaron a

llamarse Centros de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y las escuelas nocturnas; las misiones monotécnicas; las escuelas de la FFAA y las creaciones propias (Centros de Educación No Formal y Talleres de Libre Expresión) (Alicia Acín: 2007, P8).

A partir del año 2005, se sancionaron tres leyes de implicación directa que incluyen acciones de gobierno específicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: La Ley de Educación Técnico-Profesional, La Ley de Financiamiento Educativo y La Ley de Educación Nacional. Acompañando este proceso y con la finalidad de adecuar la normativa provincial a la nacional, a fines del año 2010 se sanciona la Ley de Educación Provincial (Propuesta curricular de la Dirección General de Enseñanza de Adultos: 2011; P6).

En 2006, la **Ley Nacional de Educación N° 26.206** reestructuró el sistema educativo en cuatro niveles (educación inicial, primaria, secundaria y superior) y ocho modalidades, entre ellas la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Esta última se definió como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, prevista por la ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida. Dicha Ley establece la finalidad de dicha modalidad y la necesaria intersectorialidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones con otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, Justicia y Derechos Humanos y Salud.

En cuanto al deber del Estado, este debe garantizar a todas las escuelas los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva y materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que se encuentren alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas. Por lo tanto, el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares para la inclusión de la sociedad del conocimiento.

Además, en dicha ley se establece una serie de objetivos y criterios para la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, entre ellos: diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura; otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral; desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia,

particularmente en zonas rurales aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados, etc.

En 2010, se sancionó la **Ley Provincial de Educación N° 9.870**. La misma establece a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las modalidades de dicho sistema. Esta modalidad está dirigida a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar capacitación técnico profesional a la población adulta, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social, abriendo posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Algunos de los criterios tenidos en cuenta para la promoción de esta modalidad, y su correspondiente organización curricular e institucional, son los siguientes: la formación básica de los estudiantes en torno a conocimientos y capacidades de expresión, comunicación y conocimiento, prestando especial atención a las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria; mejoramiento de la formación técnico-profesional; fomento de la inclusión de la población adulta mayor y de las personas con discapacidades; el diseño y desarrollo de acciones educativas presenciales y/o a distancia, asegurando la calidad e igualdad de sus resultados; promoción del acceso al conocimiento y manejo de las nuevas tecnologías; etc.

La provincia de Córdoba se caracteriza por ser una de las jurisdicciones que manifiesta un mayor crecimiento de la cobertura de educación de adultos en los últimos años: entre 2008 y 2010, la matrícula de EPJA (Educación para Jóvenes Adultos) ha crecido un 26 %, y así ha posicionado a Córdoba como la cuarta jurisdicción con mayor incremento en el período (Horacio Ferreyra: 2015; P41).

MEDIACIONES TECNOEDUCATIVAS, ENCUENTRO Y SUJETO PEDAGÓGICO

Mediaciones, apropiación, usos alternativos de las TIC en los procesos educativos como mediadores del aprendizaje

María Belen Fernández Massara (2016) recupera en su ensayo los aportes teóricos de Jesús Martín Barbero en torno a las *mediaciones*. Para ello considera pertinente realizar una serie de consideraciones teóricas con la finalidad de “aportar a una articulación analítica entre la categoría de mediaciones y la de apropiación” en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Fernández Massara:2016; P 197). En otras palabras, “se orienta a reelaborar la noción de mediaciones tecnológicas” con el fin último de “explorar las lógicas de apropiación y uso que se materializan en entramados tecnoeducativos” (Ídem).

En torno a la categoría de *mediaciones tecnológicas*, Fernández Massara (2016) señala que esto plantea una articulación en cuanto al uso con las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, lo que va más allá de la categoría de consumos culturales, y que más bien se corresponde con las “múltiples experiencias de apropiación simbólica que interpelan a los sujetos” a partir de sus interacciones con la tecnología (P205).

Es en este sentido que entra en juego la categoría de *mediaciones tecnoeducativas* propuesta por la autora. Entendiendo a éstas como aquellas mediaciones que se incorporan en los “procesos de apropiación donde las TIC asumen una presencia constitutiva, que permite a los sujetos a desarrollar una trama de prácticas reflexivas y modelizantes de sí mismos” (P 206). Resulta pertinente destacar que esta categoría, propuesta por la investigadora, no propone una mirada instrumental sobre las TIC, “no remite a unos artefactos ni a saberes estrictamente instrumentales”, sino que considera fundamental “los nuevos modos de percepción, lenguaje, narrativas y sensibilidades” que se ponen en juego a partir de las TIC (2016; P207).

En esta línea, la autora sostiene que la “apropiación digital” se hace presente en contextos y/o entornos particulares donde se desarrollan prácticas e interacciones entre los sujetos sociales. En relación con esto, cree necesario renovar la discusión de las TIC en el ámbito educativo, las TIC para una transformación educativa.

“Las tecnologías digitales condensan posibilidades de uso pedagógico en tanto puedan revertir los sentidos restringidos ligados al consumo, el uso instrumental o la mera navegación, para implicar en cambio el trabajo de seleccionar, moldear y estructurar la realidad, es decir, “no meramente la transmisión de un significado ya existente, sino la labor más activa de hacer que las cosas signifiquen” (Hall,2010,P.163)” (Fernández Massara: 2016; P 215).

En consecuencia, parafraseando a Fernández Massara (2016), los ámbitos educativos vienen a configurar los escenarios donde están presentes “los alcances y orientaciones de las prácticas tecnológicas” al mismo tiempo que se desarrolla una trama de “códigos, lenguajes y sensibilidades que las TIC habilitan en las experiencias juveniles, dentro y fuera de la escuela” (P 217).

Educación y encuentro pedagógico

Ana María Viscaíno (2021) en su texto propone reflexionar sobre el encuentro pedagógico de cómo se potencia desde “la efectiva presencia y participación de quienes transitan una experiencia educativa” (Viscaíno:2012;P 457). Es indispensable, parafraseando a la autora, que se produzca un sentido de pertenencia y participación común entre educadores y educandos para lograr el encuentro pedagógico (P458).

Este *encuentro pedagógico* se vio afectado por el contexto de pandemia ya que las prácticas de enseñanza fueron mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y esto generó que la *continuidad pedagógica* se viera afectada. Por lo que:

“La noción de presencia, de participación y vínculo pedagógico logran ser resignificadas ante el riesgo de perder la continuidad del encuentro y la necesidad de ingresar en un escenario desconocido y a través de la mediación tecnológica que nos impone la virtualidad” (Viscaíno:2021; P 459).

En concordancia con Viscaíno (2021) en este contexto de clases virtuales, debido al COVID 19, la labor docente se adaptó a las nuevas circunstancias y las tecnologías “se ofrecieron como plataforma de ruptura de aquellos automatismos de nuestro hacer educativo” (P 458). Es importante mencionar que las TIC que se plantearon como una forma de mediación que transformó “saberes, formas de acción, estilos de participación y la propia posición como educadores/as en el encuentro pedagógico” (Viscaíno:2021;P 459). En

consecuencia, las clases virtuales representaron para los educadores “el doble motor de lo físico y virtual” (Ídem).

Además, la investigadora destaca que “un encuentro pedagógico que, rompiendo con la lógica de producción moderna, pone en relación un tipo de vínculo que, lejos de presentarse regulado de antemano, tiene lugar en el devenir de una experiencia que logra potenciar el interjuego entre afinidad y diversidad” (Viscaíno:2012;P 460). Por lo que, parafraseando a la autora, el encuentro pedagógico en el contexto de la emergencia sanitaria y la virtualidad se generó un “desconcierto y desconocimiento, ahora compartido” de cómo seguir en esta nueva forma de dar clases (ídem).

Viscaíno (2021) destaca la “importancia y valoración que dan los sujetos de la experiencia al componente social, cultural y subjetivo del acto de educar” (P460). Es decir, dado al acontecimiento de la pandemia hubo un antes y después, diversas experiencias, en el *acto de educar* generando “un lazo que hizo posible acompañar(se), pensar(se) en ese devenir, y desde allí, transformarse” (Viscaíno:2021;P461).

El encuentro pedagógico, en el contexto de pandemia, sufrió diversas experiencias no tan solo educativas sino también a nivel humano. Por lo que Viscaíno destaca que en “tiempo de cambios profundos y estructurales que movilizan a la sociedad en su conjunto y en sus diversas dimensiones van configurando sentidos, prácticas y cosmovisiones que interpelan a producir un nuevo orden social” (P462). Vale aclarar, parafraseando a la autora, durante estos cambios educativos se generaron múltiples encuentros y desencuentros (Ídem).

Por último, la investigadora sostiene como hipótesis que “la fuerza de la presencia con la que se transite una experiencia educativa estará en relación directa con el modo en que logren generar unos efectos que produzcan ligadura y oficien de lazo. Efectos y ligaduras que se verán potenciadas por una invitación a interrogar los contenidos académicos como objetos sociales a través de la inmersión crítica en espacios de la realidad” (Viscaíno:2021;P 463).

El “sujeto pedagógico”. La educación como práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos

Adriana Puiggrós (1990) señala la educación como una “práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós: 1990: P 29). Por lo que afirma que los *sujetos sociales* (hombres, mujeres, jóvenes, obreros, etc) participan de situaciones

educativas. En otras palabras, el sistema educativo “se trata de sujetos (educadores) que intentan incidir en otros sujetos (educandos) para lograr que se transformen en adultos, ciudadanos (...), o lo que fueren” (P 30).

La autora sostiene que la educación entendida como “práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos” es una *mediación*. Y es en esta línea que Adriana Puiggrós hace mención que con la educación se va construyendo un sujeto mediador, lo que domina *sujeto pedagógico*.

“Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos” (Puiggrós:1990 P 30).

Además, Puiggrós (1990) recupera la noción de *habitus* propuesta por Bourdieu, ya que es término es útil para comprender el *sujeto pedagógico*. Bourdieu establece una asociación entre *habitus* y *clase social*, de manera que el *habitus de clase* resulta un regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Clase y sexo son, según Bourdieu, “factores que intervienen en el proceso de conversión desigual del capital heredado en capital escolar” (Citado por Adriana Puiggrós: 1990 P31).

La autora no tan solo hace hincapié en la desigualdad de condiciones de producción, distribución y uso del capital cultural, sino también, en el desarrollo desigual de los *vínculos pedagógicos* entre las funciones sociales de educadores y de educandos.

“Los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos” (Puiggrós: 1990 P32).

Es decir, pensar en el *sujeto pedagógico* es referirnos al sujeto que se constituye a partir del vínculo entre el educador y el educando. Considerando la educación como una práctica formadora de sujetos, mediado por lo político, las didácticas comunicativas y por las tecnologías.

Cabe destacar, que la categoría de *hegemonía* es transversal a todo lo planteado por Puiggrós (1990). Esta categoría conceptual, tal como la presenta la autora en su texto, atraviesa el campo de la educación, como así también otros escenarios y/o ámbitos de la trama social. Esta será determinante y ordenadora “de las prácticas como producción de discursos que son transmisores de la cultura” como así también resulta imprescindible para

abordar de manera contextualizada el análisis de la “relación entre los proyectos, propuestas, experiencias educativas y los procesos políticos” (Puiggrós:1990;P29).

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de investigación

Por todo lo desarrollado hasta aquí y de acuerdo con María Cristina Dalmagro (2007) este trabajo se presenta bajo la categoría de un texto científico, dado a que es considerada en primera instancia como una producción intelectual para obtener el grado académico de la licenciatura en comunicación social. La redacción de dicha investigación parte de unos interrogantes principales que nos guiarán en el proceso, para lo cual dicha publicación del trabajo final deberá cumplir con los criterios y normas determinadas por la institución académica.

Dicha investigación adquiere un carácter práctico y empírico, basado en el abordaje de un anexo de un centro de educación media para adultos de la Ciudad de Córdoba. Esto se fundamenta en vistas a emprender un estudio en el que el investigador esté involucrado, activo, e interviniendo en la realidad. Busca un compromiso social a fin de que el investigador establezca una relación e identificación con el objeto de estudio, promoviendo así un proceso de construcción de conocimiento mutuo y continuo. Esto tiene el fin de trazar el camino para el desarrollo - desde una metodología cualitativa - de una investigación en acción que haga posible la transformación en el ámbito educativo y el aporte de conocimientos en el campo de la comunicación social en materia de educación virtual y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Basándonos en el autor Hernández Sampieri (2014) que habla de alcances de investigación distinguiendo los cuatro tipos (exploratorio, descriptivo, correlacional y/o explicativo), nuestro trabajo será un estudio de tipo exploratorio que, a su vez, antecede al descriptivo. Esto nos permite una flexibilidad y precisión sobre el objeto de estudio.

Por un lado, los estudios exploratorios, siguiendo al autor, “se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (P91). En otras palabras, se parte de una problemática novedosa o de la que hay pocos estudios previos, con la finalidad de indagar desde otras perspectivas y áreas de estudios. En relación a esto, el

contexto es un factor clave a la hora de la aparición de nuevos fenómenos sociales susceptibles de ser investigados.

Conforme a nuestro tema y problemática de investigación, al proponernos encarar una investigación de un fenómeno que se vio atravesado por el contexto de pandemia y, bajo la reglamentación de aislamiento social preventivo y obligatorio durante el 2020, esto significó y profundizó la incorporación de las TIC a diferentes espacios y/o ámbitos sociales, del cual en nuestro trabajo final de grado hacemos especial énfasis en el de la educación y la comunicación. O más bien, en el de la comunicación como aspecto troncal de la perspectiva TIC.

Creemos, que en ese sentido, es que la investigación adquiere un carácter exploratorio en una primera instancia. Así, podemos vislumbrar cómo en este tipo de estudios exploratorios se “determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables” (Hernández Sampieri:2014;P 92). En este caso, a raíz de la actual coyuntura es posible identificar que la tendencia promueve el desarrollo y apertura a estudios relacionados con la situación de pandemia por SARS COV-2, investigar temas, como por ejemplo, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en ámbitos como el educativo, en el trabajo, etc. Lo que abre la puerta a un conjunto de estudios relativamente nuevos y/o pocos estudiados, y de los cuales se pretenden generar nuevos conocimientos y posibles soluciones en materia de una acción transformadora.

Universo y unidades de análisis

El presente trabajo final de grado tiene como **universo de análisis** el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba.

Para esta investigación se tomará como **unidad de análisis** los docentes del tercer año de la orientación de economía y administración del CENMA anteriormente mencionado.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas son: encuesta y entrevista.

La primera técnica, encuesta, nos servirá para hacer foco en cuestiones planteadas en nuestros objetivos de investigación. Es decir, será como un primer acercamiento, de tipo

exploratorio, a nuestro sujeto de estudio. Creemos que nos brindará resultados que nos permitirá sistematizar la información y con ello nos abre paso al diseño de la entrevista. Con la encuesta lo que buscamos es indagar sobre las competencias y conocimientos previos en el uso de las TIC por parte de los docentes, conocer si contaban con herramientas y dispositivos digitales antes de la implementación de la modalidad virtual de clases, y si tenían conectividad.

Por otra parte, la entrevista resultará fundamental para abordar el análisis sobre las características tuvieron las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes, en el Cenma Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza durante el ciclo lectivo 2021. Creemos que es la adecuada para indagar en profundidad características, experiencias y/o significaciones sobre la forma en que se desarrolló la comunicación y participación entre los docentes de la comunidad educativa. Así como también, ahondar en cuestiones en torno a las experiencias, competencias y conocimientos en torno al uso de las TIC, y posiblemente haciendo hincapié en el uso de esto como complemento en los procesos de enseñanza en el aula, además se pretende vislumbrar sobre los factores que pueden haber incidido en la incorporación de estas en la enseñanza.

La riqueza de la información que nos puede proporcionar esta técnica tiende a la promoción de una futura profundización en nuevos aspectos y tópicos en el campo de la comunicación y educación, especialmente en materia de la educación virtual mediada por TIC.

Herramientas metodológicas: instrumentos para la recolección de datos

1. Encuesta

Esta técnica será llevada a cabo por medio de la implementación de un cuestionario, un Formulario de Google, instrumento que será llenado por los docentes de tercer año del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú.

1.1. Variables y operacionalización de variables para el diseño de instrumentos

Para el posterior diseño y presentación del instrumento de recolección de datos, correspondiente a la técnica de encuesta, resulta pertinente examinar cuáles son las variables con las que hemos decidido trabajar. Las variables que hemos identificado, durante la

formulación tanto de nuestro problema de investigación como en la redacción de nuestros objetivos, y que son pertinentes en la implementación de esta técnica, son: *TIC; Pandemia; Brecha Digital; Brecha Generacional*. Asimismo, para reducir el nivel de abstracción nos proponemos las siguientes dimensiones: Edad en años; género autopercebido; barrio de residencia; antigüedad como docente; herramientas y dispositivos tecnológicos; competencias y conocimientos en el uso de TIC; etc.

1.2. Cuestionario. Diseño y presentación del instrumento

Se trata de un instrumento precodificado dado a que este ya incluye una serie de preguntas y opciones de encuestas pre establecidas.

En cuanto al diseño, por un lado, dicho instrumento fue diseñado por medio de Formularios de Google, el cual permite un fácil acceso por parte de los encuestados a través de un link. Las respuestas ingresadas a través de este instrumento están disponibles, de manera online, exclusivamente a las propietarias y creadoras de dicho cuestionario.

Por otro lado, este cuestionario consta de tres secciones:

- La primera sección reúne preguntas para obtener información acerca de las características sociodemográficas, de formación académica, datos específicos sobre el perfil laboral de la muestra encuestada.
- La segunda sección tiene el nombre de “Herramientas y dispositivos tecnológicos”. Dicha sección contiene preguntas que están dirigidas a medir el conocimiento sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la realización de cursos de formación y capacitación en TIC, y conocer con qué dispositivos tecnológicos cuentan los encuestados tanto en su lugar de trabajo como en sus hogares.
- La tercera sección se llama “TIC y Pandemia”, cuyo objetivo es indagar sobre el uso de TIC, por parte de los docentes antes de la implementación de la modalidad virtual de clase, como así también está dirigida a conocer la opinión de los mismos en torno a la importancia que les dan ellos a la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza.

En cuanto a la presentación de dicho cuestionario, resultó apropiado agregar una nota de presentación dónde se explica el objetivo de la encuesta, la finalidad con los cuáles los datos serán utilizados como, así también, los sujetos y la entidad que lleva a cabo la misma.

1.3. Preguntas del cuestionario

En el cuestionario, presentado a los profesores de tercer año del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú, se formularon *preguntas abiertas y cerradas* (Dorado:2012; P 104), un total de 16 preguntas, divididas en tres secciones. Es importante resaltar que a la hora de pensar las preguntas cerradas se tuvo en cuenta que las opciones que se presentan deben ser *exhaustivas, exclusivas y excluyentes* (Ídem).

Las *preguntas abiertas* no presentan opciones de respuesta. Es decir, habilita a los encuestados a que respondan “libremente”. Este tipo de preguntas están presentes en la primera sección del instrumento de la encuesta.

Las *preguntas cerradas* sí presentan opciones de respuesta (categorías). Estas, a su vez, son *preguntas de elección múltiple* que presentan una serie de alternativas de respuesta, dentro de las cuales encontramos a su vez *respuestas en abanico* y de *estimación* (Dorado:2012). Este tipo de preguntas están presentes en todo el cuestionario, en las tres secciones en que se divide dicho instrumento de la encuesta.

2. Entrevista

Las entrevistas se realizarán a través de la plataforma de videoconferencia MEET de Google. Se prevé que las entrevistas no duren más de una hora de duración. Destinadas exclusivamente a los docentes de tercer año del CENMA Periféricos de Argüello, Anexo Villa Cornú.

2.1 Sujetos

Las entrevistas se realizarán a docentes del 3er año del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú. La elección de a quiénes se entrevistó, se realizó por medio del contacto con el coordinador, quien será el nexo entre los docentes y nosotras.

2.2. La entrevista semiestructurada

Ahora bien, para la implementación de dicha técnica, debemos pensar específicamente en el tipo de entrevista que deseamos realizar. Para nuestra investigación, utilizamos un tipo de entrevista *semiestructurada*, ya que esta nos da la posibilidad de contar con áreas temáticas que nos guió a través de la realización de la misma, dando margen al

desarrollo de otras preguntar por fuera de este guión, ya sea con el fin o no de ampliar preguntas, volver a un tema, y/o profundizar en otros tópicos.

2.3. Las preguntas de la entrevista

En primera instancia, las preguntas de la entrevista, basándonos en la clasificación de Patton (1980), son del siguiente *tipo* (Patton citado por Ortuzar: 2012; P 92):

- *Preguntas demográficas o biográficas.* Donde pretendimos indagar sobre el rol de los docentes a partir de la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el ciclo lectivo 2021. Así, en este sentido, se preguntará sobre el impacto de las TIC en su rol en el aula, observando consecuentemente cómo estos se adaptaron pedagógicamente a esos cambios a partir de la incorporación de las mismas. Asimismo, este tipo de preguntas aludió a aspectos vinculados a datos personales de los entrevistados para dotar de contexto a la información proporcionada por ellos en las entrevistas, ya sea en preguntas por los años de experiencia dando clases, etc.
- *Preguntas sobre la experiencia y conducta.* Éste tipo de preguntas pretendió, tal como sostiene Ortuzar (2012), que los entrevistados describan “experiencias, conductas, acciones y actividades”(P 94). En relación a nuestro tema de investigación, se pensó en la formulación de preguntas que se centró en si los docentes entrevistados recibieron o no capacitaciones en el uso de TIC antes de la pandemia, especificar qué tipos de herramientas y/o recursos didácticos utilizaron en el dictado de sus clases, con ello evidenciando el uso que hacen de las TIC, etc.
- *Preguntas de conocimiento.* Dado a que nuestra entrevistada es de tipo semiestructurada. Dejamos espacio a la realización de este tipo de preguntas para conocer qué sabe o qué conocimientos tienen nuestros entrevistados sobre el tema que estamos investigando, específicamente se podría puntualizar sobre las TIC, con ello indagar sobre herramientas, dispositivos y/o recursos digitales.
- *Preguntas de opinión o valor.* Este tipo de preguntas fueron pensadas para conocer las valoraciones de los entrevistados. Puntualmente, este tipo de preguntas tienen que ver, por un lado, con el uso de las TIC en el ámbito

educativo, también el uso de éstas en el contexto de pandemia. Por otro lado, en relación a lo anterior, también se consideraron las opiniones de los docentes en torno a la interacción entre ellos y los alumnos a través de la incorporación de TIC, ahondando en cuestiones como las facilidades que esto les proporcionó, etc.

Dado a que se trata de un tipo de entrevista *semiestructurada* estuvo presente la posibilidad de la formulación de preguntas que no sean preestablecidas, es decir, que surjan al momento de la realización de la entrevista. Sin embargo, los tipos de preguntas a realizar fueron de los tipos mencionados anteriormente, con el criterio de no alejarse del tema y los objetivos de nuestra investigación.

2.4. El guión: diseño y presentación del instrumento de recolección de datos

En concordancia a lo desarrollado en el párrafo anterior, nuestro instrumento de recolección de datos será un guión que contiene preguntas de aquellos temas que queremos tratar. Se diseñó un cuestionario de 16 preguntas, las cuales han sido formuladas como posibles preguntas a realizar, las cuales pueden ser formuladas o no al momento de la entrevista con el docente, a la cuales también se sumarán otras preguntas que surjan en el momento del diálogo con el entrevistado. En otras palabras, sirven como guía para orientar el tema de nuestra entrevista, con el fin de obtener información que responda a nuestros intereses principales de investigación.

En cuanto a la ejecución de la misma, por un lado, presentamos el objetivo de dicha entrevista y se les comunicó a los docentes que los resultados obtenidos serán utilizados con fines exclusivamente académicos y de la investigación aquí realizada. Por otro lado, se decidió que al momento de realizar las transcripciones de las entrevistas, se resguarde la identidad de los entrevistados, aquellos datos personales que identifiquen a los entrevistados, atendiendo a un criterio de confidencialidad. Se estableció como criterio que las entrevistas tengan una duración de una hora, y las mismas se realizaron a través de la plataforma de Meet de Google.

CAPÍTULO V

TRABAJO DE CAMPO

RESULTADOS

Para dar comienzo al desarrollo es pertinente mencionar que va a estar dividido en tres partes: *CENMA: espacio de encuentro entre el sujeto pedagógico; incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje; y por último, mediaciones tecnoeducativas.* A continuación se explica el contenido de cada uno de ellos.

La **primera parte**, *CENMA: espacio de encuentro entre el sujeto pedagógico*, nos coloca en el abordaje de nuestro objeto de estudio. Este es el caso de un Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A), centrándonos específicamente en el centro educativo/institución del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba. Además, se hará un breve recorrido en la creación de los C.E.N.M.A y, específicamente, en el funcionamiento de nuestro objeto de estudio.

Por último, una vez desarrollada la caracterización de nuestro objeto de estudio es de suma importancia mencionar la categoría de *sujeto pedagógico* de Adriana Puiggrós (2006). Dicha categoría propuesta por la investigadora nos servirá para analizar nuestro caso, ya que hace una división entre *educadores-educandos*, elementos constitutivos de su noción.

La **segunda parte**, *incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje*, se centra específicamente en lo que es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el centro educativo. En relación con esto, decidimos como subtítulo hacer mención a la *brecha digital*, donde se desarrollarán, a su vez, subtópicos de este término. Aquí nos referiremos puntualmente a: las *herramientas y dispositivos digitales*; a las *competencias, conocimientos y capacitaciones en el uso de las TIC* de los docentes; y a la *brecha generacional*.

La **tercera parte**, *mediaciones tecnoeducativas*, nos permite dar un cierre entre el capítulo 1 y capítulo 2 recurriendo a la concepción de *mediaciones tecnoeducativas* de María Belén Fernández Massara (2016), eje fundamental en nuestra temática de investigación.

Además, dicho concepto nos permite adentrarnos a exponer el diseño, contenido y planificación curricular durante el año 2021.

Cabe mencionar que el desarrollo de los capítulos que se expondrán a continuación, fueron redactados en base a los resultados obtenidos a través de nuestras técnicas de recolección de datos de investigación. La recolección de estos datos fueron exclusivamente delimitados al contexto de pandemia por el COVID 19, como línea temporal pertinente para nuestra temática de investigación.

PARTE 1:

CENMA: espacio de encuentro entre el sujeto pedagógico

1. CENTRO EDUCATIVO DE NIVEL MEDIO ADULTOS (C.E.N.M.A)

1.1. La modalidad de educación para jóvenes y adultos

La Provincia de Córdoba, en el año 2010, sanciona la Ley Provincial 9870 que reconoce en su *primer artículo* a la educación y el conocimiento como un bien público y social garantizado por el Estado. En este sentido, la sociedad, con la promoción de estos derechos viene a afianzar sus ideales de soberanía e identidad nacional, promoviendo el “ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo cultural, económico y social de la Provincia” (Artículo N°1 Ley 9870).

La oferta educativa de acuerdo a la Ley Provincial de Educación aporta al diseño de prácticas y articulaciones pedagógicas en los niveles y modalidades de la educación, otorgándole unidad y coherencia. Esto se sustenta sobre el *principio rector de la educación permanente*, contemplado en el *Artículo 15* de la presente ley que apunta a la

“continuidad e integralidad del proceso educativo del proceso educativo con el propósito de ofrecer posibilidades de formación, capacitación y perfeccionamiento a todos los habitantes en las distintas circunstancias y etapas de su vida” (Artículo N°15 Ley 9870).

A respecto de esto, la ley reconoce y establece la estructuración del sistema educativo en *niveles, ciclos, modalidades y otras formas educativas*. En el caso de nuestro tema de investigación hemos elegido un Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (CENMA) de la Ciudad de Córdoba, específicamente el CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú. Este corresponde, de acuerdo a lo establecido en el *Artículo 23* de la Ley 9870, al nivel de *educación secundaria* bajo la modalidad de *la educación permanente de jóvenes y adultos*.

Dicha modalidad está destinada a:

“garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no lo hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y a brindar capacitación técnico profesional a la población adulta, con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social, abriendo posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 53 Ley 9870).

1.2. Los sujetos de la modalidad de la educación permanente de jóvenes y adultos

De acuerdo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y a la Ley N° 9870 de la Provincia de Córdoba, esta modalidad está dirigida a todas aquellas personas que no hayan completado en la edad establecida en las reglamentaciones vigentes.

Según lo expresado en el documento de la Dirección General de Enseñanza de Adultos de la Provincia de Córdoba, el destinatario de esta modalidad educativa se determina por la variable de la edad, convirtiéndose en un destinatario de la Educación de Jóvenes y Adultos. Siguiendo a Lidia Rodríguez (1993), el término “adulto” forma parte de una operación discursiva dejando de lado a un sujeto que es “marginado pedagógicamente perteneciente a los sectores sociales subordinados” (P11). En esta línea, parafraseando a la autora se advierte el hecho de que la adultez se define desde la carencia y no desde las potencialidades y las capacidades desplegadas por los sujetos (Ídem).

El rasgo más característico de la población que asiste o es destinataria de esta modalidad educativa, se encuentra atravesado por lo sociocultural y laboral en cuanto a que la mayoría son sostén de su familia, como así también, sujetos que han tenido que subsistir en lo económico, generando “otros modos de relacionarse, autoorganizarse para satisfacer determinadas necesidades” (P12). Alicia Acín (2003) señala en este sentido la importancia de rastrear para así conocer a los sujetos, reconociendo “las huellas de una historia familiar, laboral y social” (Ídem) que hace a la identidad de los sujetos de esta modalidad de educación.

En relación con esto, la Propuesta Curricular indica la presencia de una *heterogeneidad de los sujetos* como rasgo distintivo, no exclusivo, de la modalidad que va más allá de la variable de la edad, incluyendo “muchos otros aspectos tales como trayectorias

sociales, educativas y políticas, situaciones específicas por las que atraviesan, pertenencia a determinados colectivos, entre otras” (DGEJA Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba : 2011;P12).

“En la población que asiste a los centros de Educación de Jóvenes y Adultos se encuentra, en mayor o menor medida, mujeres jefas de familia, adultos emigrados de los países vecinos, beneficiarios de distintos planes sociales, adultos mayores, jóvenes que necesitan completar la escuela, abandonada por urgencias laborales y devueltas a ella por las exigencias que el mercado de trabajo les impone. También ingresan grupos de jóvenes en conflicto con la ley, población en contexto de encierro (cárceles) y todos aquellos que el sistema educativo va perdiendo y se incorporan a esta modalidad (DGEJA Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba : 2011;P11).

A esta caracterización se le agrega la de trabajadores que se desenvuelven en

“en distintas ramas de actividad, afiliados a organizaciones sindicales, miembros de organizaciones sociales o movimientos nucleados en torno a alguna problemática, necesidad o reivindicación de sus derechos, madres y/o padres adolescentes o a disposición de los juzgados de menores, descendientes de pueblos originarios, personas que han asumido identidades sexuales diversas” (Ministerio de Educación:2011;P 12).

2. CENMA PERIFÉRICOS DE ARGUELLO ANEXO VILLA CORNÚ

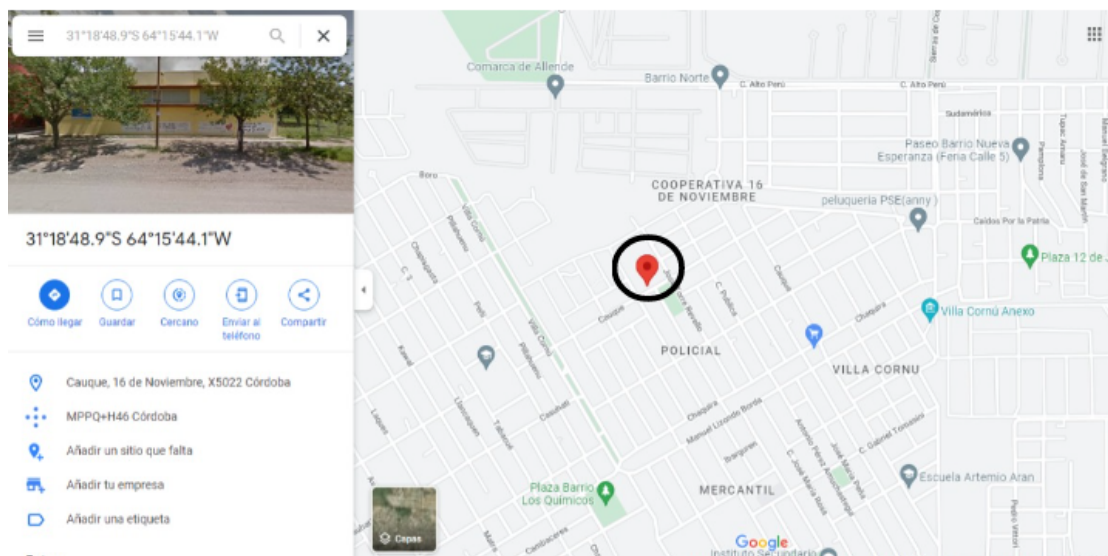
“Somos un grupo de profesores de este viejo CENMA que hoy recibe el nombre CENMA Periféricos de Argüello, Anexo Villa Cornú, que amamos estar frente al aula y ver la cara de nuestros estudiantes, el reflejo en sus ojos cuando aprenden algo. ¡Eso es impagable! Esa satisfacción que da al entender que algunos de nuestros estudiantes adquirió uno de esos conocimientos. Y que a pesar de que nos diga “No me cae la ficha profe”, “No entendí”, en sus ojos hay un brillo especial y eso es lo que nos enamora de esta castigada profesión” (Docente 5, en el Programa CORNÚ EN VIVO, Radio Rimbombante:2020).

El CENMA Periféricos de Argüello de Villa Cornú es un secundario dirigido para todos aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que por diversas razones no pudieron concretar sus estudios y que ahora están dispuestos a culminarlos.

De acuerdo, a la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, y a la Ley Provincial de Educación N° 9870, sancionada en 2010, esta institución tiene la modalidad de *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, prevista por la ley. A su vez, de acuerdo a la Ley Provincial, esta modalidad debe brindar capacitación técnico profesional a la población adulta, con vistas a promover el mejoramiento de su formación individual, la integración social de los estudiantes lo que abre paso a un mundo lleno de posibilidades de educación a lo largo de toda su vida.

2.1. Ubicación

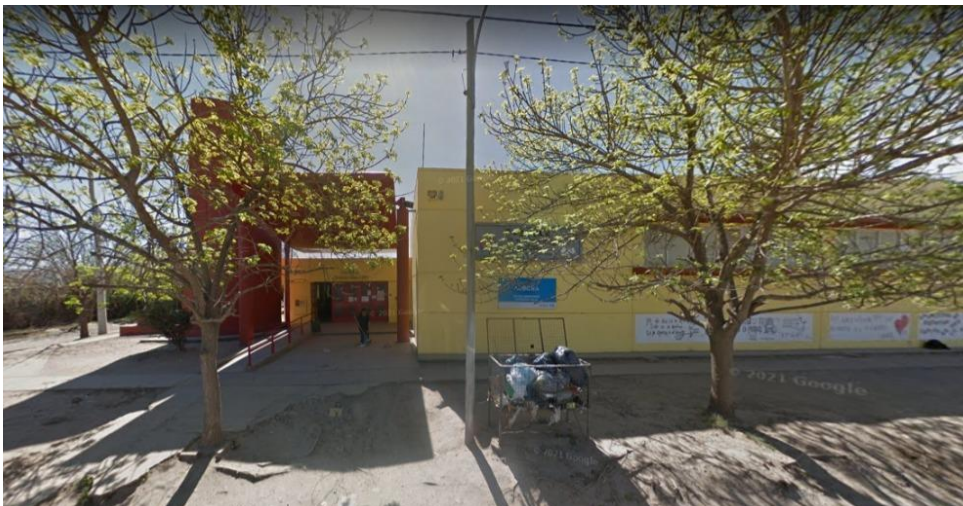
El CENMA Periféricos de Argüello de Villa Cornú está ubicado en el barrio 16 de Noviembre entre la Av. Central del Loteo y Esq. Pública.



[Mapa] Recuperado de: <https://www.google.com/maps>



[Mapa] Recuperado de: <https://www.google.com/maps>



[Mapa] Recuperado de: <https://www.google.com/maps>

2.2 Funcionamiento del CENMA

El Establecimiento es de modalidad presencial, de lunes a viernes y cuenta con un turno de cursado durante todo el año, turno noche (de 19 a 22:30hs). Las inscripciones generalmente son en febrero y finalizan en marzo.

Las aulas funcionan dentro de la Escuela René Favaloro que es una escuela polimodal ya que cuenta con nivel inicial, primario y secundario, incluyendo la modalidad permanente de Jóvenes y Adultos.

La duración total del CENMA es de tres años, en el primer año se obtiene el título de Ciclo Básico, y los dos años restantes el Ciclo de Especialización, bachiller orientado en Economía y Administración. Durante esos tres años, los alumnos del CENMA ven un total de 30 materias.

En 2021 la matrícula de estudiantes fue de 180. En relación con esto, se publicó a principios de ese año, en la página de facebook CENMA Cornú, los requisitos para la inscripción de los estudiantes, para la “Matrícula 2021”. En esto, un punto importante es que quienes ingresan al segundo año del CENMA deben tener aprobado el 1er, 2do, 3er año del IPEM (Instituto Provincial de Educación Media). Y para ingresar al 3er año el requisito es contar con el 1ro, 2do, 3er y 4to año del IPEM aprobado o hasta con dos materias previas. Cabe aclarar que las inscripciones y la atención se realizó a través de turnos solicitados a través de la página de facebook, de acuerdo a las medidas sanitarias se pedía que concurrieran a la escuela con barbijo o tapa boca, en el horario y día previamente acordado.

Son 17 profesores que están a cargo de dictar las diversas materias que se ven en esos años. Hay varios docentes que se encargan de dictar dos o más asignaturas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Anexo Villa Cornú.

3. SUJETO PEDAGÓGICO DE UN CENMA

Antes de adentrarnos en el análisis del concepto de *sujeto pedagógico*, que abarca a su vez a *educadores/educando*, nos parece importante hacer hincapié en los objetivos de la formación docente expresada en la Ley Nacional de Educación N°26.206.

“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (Artículo 71, capítulo II Formación Docente, Ley Nacional de Educación N°26.206).

Esto puede verse reflejado, a continuación, en los siguientes testimonios:

- “El docente no solamente educa transmitiendo contenido o acercándolo al contenido,

educamos con los modales, con la forma de vestarnos, con la imagen, con la forma de dirigirnos a ellos. Y surgen temas en el aula eh... bueno que son tratados y conversados, y a veces se entrelazan con la ESI o con tema de violencia, y el aula es un espacio que sirve para eso, no solamente es el contenido de qué es un ecosistema, qué es la atmosfera no, no, no pasa por ahí solamente la tarea de educar” (Docente 3).

Adriana Puggrós, en “Sujetos, Disciplina y Currículo. En los orígenes del sistema educativo argentino (1886-1916)” (2006) concibe a la educación, como anteriormente mencionamos, como práctica productora entre el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje, reconocido por la autora como sujeto pedagógico en el que, a su vez, existe una mediación.

La investigadora recupera la categoría de *sujeto* como eje central de su investigación. En este sentido, recupera ese concepto y lo articula a la noción de la educación, ya que en palabras de la autora es una “práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós: 1990: P 29). En esta práctica, según Puiggrós, la entiende como “práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos” lo que alude al término de *sujeto pedagógico*. En el sistema educativo se distinguen dos sujetos, por un lado los *educadores*, y por otro lado los *educandos*. Es decir, los profesores y alumnos. En esta línea, resulta apropiado para nuestra investigación hacer hincapié en los *educadores* (sujetos de enseñanza) en el caso de un centro educativo con la modalidad de educación permanente para jóvenes y adultos.

En esta línea, para analizar el concepto de sujeto pedagógico y observar esa mediación que se da entre el sujeto de aprendizaje y el sujeto de enseñanza, podemos hacer énfasis sobre el vínculo y la experiencia desde la perspectiva de los docentes entrevistados con sus estudiantes y con el centro educativo (CENMA). A continuación citamos algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes:

- (...)”a veces, nos ha tocado veces que de repente arranca un año con muy mucha gente grande y con muchas ganas de estudiar y que la verdad le dan un dinamismo, le dan una pila” (Docente 1).
- (...)” me enorgullece estar en los colegios de jóvenes adultos eh... porque tiene que ver con esto de la inclusión. Y apostar a la educación de estudiantes que en su momento quizás abandonaron o quizás por otra circunstancia de la vida, hoy están” (Docente 2).

Estos relatos demuestran por un lado, una mirada sobre lo pedagógico donde el saber se construye de manera conjunta con los *sujetos pedagógicos* que participan y le dan dinamismo a la clase. Esto quiere decir, en concordancia a Puiggrós, que el encuentro entre docentes y alumnos se constituye como un *saber contrahegemónico* a los sistemas educativos tradicionales donde prevalece la idea de un *saber experto*. Por otro lado, los testimonios dan un lugar importante al tema de inclusión, lo que hace referencia al derecho a la educación. Esto se ve reflejado, también, tanto en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y en la Ley Provincial de Educación N° 9.870.

No obstante, los docentes, desde sus posiciones como sujetos de enseñanzas, dentro de este espacio enfatizan sobre otras vivencias dentro del aula que muchas veces se plantean como un “conflicto” en la mediación entre los sujetos pero que, al mismo tiempo, se constituye en un rasgo distintivo con respecto a otras modalidades. Esto se expresa en los relatos de los profesores:

- (...)”con tal con sólo el hecho de ser adulto es el trato sí o sí, puede haber alguno de estos chicos de 20 que sean medios malcriados, alguna chica y que venga alguna madre o alguna tía pero es muy excepcional, el trato es con uno entonces. No es como en el otro cole que te viene la tía, la abuela, la cosa que no está bien con las notas, qué sé yo...Entonces otro mundo, otro mundo” (Docente 1).
- (...)”Pero en el CENMA, el adulto no va por obligación sino porque realmente quiere terminar la escuela. Digamos que es como una materia pendiente en sus vidas” (Docente 4).

Además es fundamental destacar el compromiso de los docentes encuestados del CENMA Periféricos de Argüello, Anexo Villa Cornú, y el *saber contrahegemónico* que surge a través de la interacción del *educador* y el *educando* en el aula, que podemos analizar con el siguiente párrafo de la entrevista al docente n°5:

- “La verdadera importancia del aula, el aula como espacio físico pero como espacio del tiempo. Lo que nuestro estudiante le da a ese espacio de tiempo para el encuentro. Y eso es lo difícil. Si no tenés ese espacio de tiempo porque lo haces porque vas a un espacio físico, el aula, a la escuela, sino lo tenés, lo tenes que buscar en tu propia casa. Más con toda la familia alrededor. Esa es la principal dificultad” (Docente 5).

El sujeto de enseñanza, en este sentido, se pone en el lugar del sujeto de aprendizaje rompiendo con un esquema que pone al educador desde el lugar de un saber experto, como mencionamos al principio del análisis, demostrando que está comprometido en la situación educativa construyendo así un discurso desestructurante “de la relación entre opresor y oprimido en el proceso educativo” (Freire citado por Puiggrós:2006;P 32).

- (...) “hay un cambio que, incluso, es como que el rol del docente va hacia una especie de coordinador del curso. O sea no es tanto la relación de autoridad...si bien algunas partes, algunas cosas tienen que mantenerse para que esté, para que tenga un orden la clase pero ya tiene un costado más, es como una especie de un líder de la clase más que la cuestión más vertical que existía anteriormente. Es un respeto más ganado que lo que realmente te está brindando” (Docente 1).

En los párrafos anteriores, hicimos mención al lugar y la relación que tienen tanto los sujetos de enseñanza como los sujetos de aprendizaje con respecto a la educación, señalando, de acuerdo a Puiggrós la presencia de un discurso contrahegemónico del proceso educativo entendido como reproductor de una relación vertical entre educador/educando, entre opresores y oprimidos.

En este sentido, resulta fundamental traer a colación el pensamiento freiriano de la educación. Paulo Freire (1985) afirma que las relaciones educador-educando “presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*” (P17). Por lo que fundamenta dos tipos de educación: la *bancaria* y la *liberadora*.

Por un lado, el sujeto de la educación en la *educación bancaria* es el educador el que conduce al educando en “la memorización mecánica del contenido” (Paulo Freire: 1985;P18). Los educando son así una suerte de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. Es decir, “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Paulo Freire:1985;ídem). Por lo que, los educandos reciben los conocimientos, los memorizan y los repiten. Y es aquí cuando Freire hace hincapié en la educación como instrumento de opresión.

- “(...) cuarenta años atrás nos tocaba a nosotros que tenías un profe que te tocaba que te pegue con un cosito, ¿viste los punteros? (...) te pegaban en la cabeza como los cocachos “tac” y te pegaban” (Docente 1).

Por otro lado, en contraposición de la *educación bancaria*, Freire (1985) va a desarrollar la propuesta de una *educación liberadora* que pretende la “liberación de los hombres” (P24). Esto pone de manifiesto a la educación como *praxis* “que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire:1985;P 24-25). Esto quiere decir que los educandos ya no son vistos en su relación de verticalidad con los educadores en su contradicción, sino en su superación y ya como, en palabras del autor, “cuerpos conscientes”, una relación donde el diálogo entre ambas partes educa, es decir que son partes del mismo proceso. “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire:1985;P26).

Los testimonios de los entrevistados dan cuenta de esto. Los docentes no solo están en el aula para transmitir sus conocimientos sino para ser parte de la realidad de cada uno de sus estudiantes. Además, los educadores tienen en cuenta el contexto donde desarrollan sus actividades pedagógicas. Una práctica situada que toma consideración de las particularidades de los sujetos que constituyen a la idea de sujeto pedagógico. Mediación que funciona como encuentro situado y de compromiso entre el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje. En este sentido, el docente acompaña a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, es decir, ya no está en una posición de autoridad sino más bien funciona como un coordinador del curso, planteando una relación de horizontalidad entre educador y educando.

- (...)”el profesor justamente es el que va a poder guiar el recorrido” (Docente 2).

Parte 2:

INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

*“El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”
(Artículo 88 de la Ley Nacional de Educación N°26.206).*

Parafraseando a Delia Covi Druetta (2002), la Sociedad de la Información es un término que hace referencia a aquellas sociedades en donde prevalece un *modo de ser comunicacional* que se convierte en rasgo específico en todos los ámbitos de la vida cotidiana y en el desarrollo de diversas actividades, ya sea en el sector industrial, en el ámbito educacional, en la organización, en los servicios, en el comercio, etc (P16). En este sentido, la investigadora destaca, citando a Miège, el lugar de la información como fuente de riqueza en la organización social. A la par que “se produce un crecimiento rápido de las tecnologías de información y comunicación, TIC, las que repercuten en todos los sectores sociales” (Covi Druetta:2002;P16).

La incorporación de estas innovaciones tecnológicas en diversas actividades de la vida cotidiana como en el, Covi Druetta destaca, “trabajo, educación, entretenimiento, participación política y social, entre otras, actividades que han incorporado parcialmente el uso de estas nuevas tecnologías (...)” (P33).

En el caso de nuestra investigación decidimos centrarnos en el 2021, dado que las clases fueron dictadas desde una modalidad mixta, atravesada por la pandemia COVID-19. Es decir, las clases fueron dictadas de manera virtual y presencial, las mismas estuvieron atravesadas por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

- (...)“Nosotros tuvimos muchos estudiantes que no quisieron, no pudieron volver a la presencialidad. Con lo cual nos obligó así a hacer un esquema mixto. (...) este esquema mixto hablaba de dos semanas de clase presenciales y (...) una semana virtual con clase programada en los mismos horarios, pero de forma virtual, y una semana de clase presencial. Y así terminamos el año, de esa forma” (Docente 5)

Como se ha mencionado anteriormente la educación presencial se vio afectada por el Covid-19 por lo que la interacción con el alumno y el contenido áulico se vio “afectado” y atravesado por las TIC. Esto generó que los educadores se vieran “obligados” a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y actividades incorporando a las tecnologías y medios masivos tradicionales en sus currícula.

- (...)“La población nuestra no se es una población que se caracteriza por tener los medios de comunicación más avanzados. Y eso fue lo que suscitó, por supuesto, el mayor inconveniente que tuvimos cuando de pronto, en marzo del 2020, tuvimos que dejar las aulas.. Entonces ahí nos encontramos con distintas realidades y enfrentar a reprogramar el dictado de una materia” (Docente 5).

1. BRECHA DIGITAL

“Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley” (Artículo 85 de la Ley Nacional de Educación N°26.206).

La brecha digital es un término al que analiza la autora Delia Covi Druetta (2002), en su texto “Sociedad de la Información y el Conocimiento”. Aquí, hace mención sobre cómo este término se ha incorporado a las agendas de los Estados como promesa de desarrollo, quienes históricamente han hecho hincapié en el tema de la infraestructura a nivel nacional, excluyendo, de esa manera, cuestiones vinculadas al uso que hacen o harían las personas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Delia Crovi Druetta (2002), afirma que dimensiones como la tecnológica, de conocimiento y de participación, son dimensiones fundamentales para abordar el tratamiento sobre la *brecha digital*. Omitir estas dimensiones de análisis en lo que es el tratamiento de la *brecha digital*, parafraseando a la autora, implica “incurrir en exclusiones o atender parcialmente una necesidad que se presenta tanto en el orden de la infraestructura, como del acceso y de la igualdad de oportunidades” (P20). Al mismo tiempo, resulta imprescindible atender a cuestiones del conocimiento, competencia y/o habilidades en el uso de TIC, esto marca también una dimensión de análisis interesante sobre el término de la brecha digital.

Para dar cuenta de la conceptualización propuesta por la autora se decidió analizar las dimensiones que giran en torno a la *brecha digital*. Los resultados de la encuesta y entrevistas realizadas a los docentes de tercer año del CENMA Periféricos de Argüello, Anexo Villa Cornú, nos permiten distinguir tres dimensiones de análisis para dar cuenta de la noción de *brecha digital*. Para ello hemos decidido centrarnos en tres ejes fundamentales: por un lado, las herramientas y dispositivos digitales; por otra parte, las competencias, conocimientos y capacitaciones en el uso de TIC por parte de los profesores. Por último, esto a su vez nos permite hablar, de otro eje de análisis importante, la *brecha generacional*.

1.1. Herramientas y dispositivos digitales

En la encuesta llevada a cabo a través de un Formulario de Google, en la sección de *Herramientas y dispositivos tecnológicos* se preguntó con qué dispositivos tecnológicos contaban los docentes en el establecimiento donde trabajan. El 71,4% de los encuestados indicó que contaban con un celular (smartphone), mientras que el 28,6%, de los profesores señalaron que disponían de computadoras portátiles (notebook). El resto de los encuestados respondieron que cuentan con computadora de escritorio y televisor (Smart TV).

También se preguntó por los dispositivos tecnológicos con los que cuentan los profesores en su hogar. Todos respondieron que tienen celular (smartphone), además señalaron que también disponen de computadora portátil (notebook) y computadora de escritorio. El 14,3% señaló que si bien cuenta con una tablet y otro con computadora que *está desactualizada*.

En las entrevistas realizadas a los docentes de tercer año hicieron mención a las herramientas y dispositivos digitales que utilizaron y adquirieron durante el 2021. En primer lugar, como canal o vía de comunicación los docentes respondieron que utilizaron el correo

electrónico y las redes sociales (la página de Facebook *Cenma Cornú* y los grupos de Whatsapp); en segundo lugar, señalaron diversas herramientas para el dictado de clases, tales como meet, zoom, classroom, las aulas virtuales, las fotocopias y un programa de radio *Cornú en Vivo*, en la radio Rimbombante. Y por último, mencionaron los dispositivos digitales que tenían y adquirieron, tales como el celular y computadora.

Como hemos mencionado anteriormente el rol del profesor se ha modificado a causa de la pandemia Covid-19. El *guía*, el *coordinador* del curso fue intervenido por una pantalla, en donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocuparon un lugar importante.

En primer lugar, resulta importante destacar cómo la red social Facebook, se convirtió en el principal canal de comunicación entre los estudiantes y profesores. La fuerte presencia e interacción en esta red social, se dio a través de la página CENMA CORNÚ, que empezó a funcionar el 17 de mayo de 2020, la cual se encuentra bajo la categoría de “Sitio web de educación”. Por otro lado, es imprescindible destacar el uso de WhatsApp, como vía de comunicación entre los docentes y el cuerpo directivo. Esta digitalización de las prácticas educativas, es decir de los trámites y asuntos administrativos, se ve transformado por el uso de estas redes sociales, que hacen a la “instantaneidad” tanto como a la “inmaterialidad” de las TIC, característica señalada por Belloch Ortí (2012)

- “(...) A nosotros nos notifican con un whatsapp, nos notifican de un acta de una reunión que vos tenés que poner el dedito así (levanta dedo pulgar) y significa que a qué equivale eso a un dedito en un acta, equivale a los cuadernos” (Docente 1).
- “(...) comenzó la comunicación con los estudiantes a través de los medios más digitales, no tanto en aula, fue en el whatsapp, fue el correo electrónico, fue el facebook. Nosotros tenemos una fuerte presencia en facebook, en nuestro facebook CENMA CORNÚ, tiene una fuerte presencia y fuerte comunicación sobre todo” (Docente 5).

En segundo lugar, podemos señalar que de acuerdo a los testimonios de los docentes, anteriormente citados, se evidencia que la incorporación de TIC a los procesos de enseñanza se ve atravesada por factores externos como el económico, dado que tuvieron que incorporar y pensar cómo llegar a aquellos estudiantes que no tenían conectividad, por lo cual crearon un espacio radial en la Radio Rimbombante con el Programa Cornú en Vivo, a su vez, también

se decidió la impresión de las actividades, disponibles para todos los estudiantes y sustentadas desde el bolsillo de los profesores y coordinadores del CENMA.

- “Durante la pandemia usamos varios recursos para estar en contacto con nuestros estudiantes. Principalmente classroom. Allí subimos las actividades y ellos leían la misma. Si no entendían podía preguntar gracias a que esta plataforma tiene un chat. También programamos clases virtuales por videollamada. E incluso teníamos un programa semanal de radio. Se llamaba *Cornu en Vivo*” (Docente 4).
- “Las actividades impresas como era época de cuarentena estricta la dejábamos en algún comercio cercano a la escuela,(...) el coordinador les tomaba fotografías y le mandaban a cada profesor un trabajo, y además llegaban al celular del profesor 40 fotografías, 50 fotografías cuando estábamos con el celular ya sin capacidad, no, no se podía” (Docente 3).
- “(...) usamos la modalidad de que las actividades las dejábamos en una fotocopidora cerca del colegio para darle o llegar para quienes no tenían ninguna posibilidad. Y hasta pagamos esas fotocopias, esas fotocopias las pagó el colegio” (Docente 5).
- “(...) a través de una ex estudiante nuestra que estaba en contacto con la gente de Rimbombante, hubo una conversación, no me acuerdo si fue en Facebook, me dijo que estaba en contacto con la radio y bueno ahí se me ocurrió hablar con la gente de la radio, y hacer un espacio radial. A través de una FM de la zona y ellos nos brindaron inmediatamente el espacio sin costo alguno, teníamos que pagar al operador nomás” (Docente 5).
- “(...) tuvimos la experiencia de la radio, fue cambiando porque por el momento abarcábamos nuestro temas curriculares, todos los días había un profe nuevo, profe de una materia o un grupo, lo íbamos sectorizando. Entonces, tratábamos de que todos los profes tengan un espacio, que tuvieran la posibilidad de explicar las actividades, que en definitiva tuviera un sentido” (Docente 5).

Además, con lo mencionado anteriormente y siguiendo a la investigadora Ana María Martín Romero (2020), estamos insertos en un escenario que plantea cada vez más nuevas desigualdades sociales “ya que las TIC, en lugar de acortar las diferencias sociales existentes, van a aumentarlas”(P79). Esto puede verse reflejado en los dispositivos tecnológicos que tuvieron que adquirir los profesores del CENMA Periféricos de Argüello, Anexo Villa Cornú.

- “(...) la computadora que yo tenía para usar aquí en casa, que era prestada, no tenía cámara entonces para las reuniones virtuales utilizaba mi celular. Y bueno los celulares de los docentes, también ha sido muy comentado, estaban detonados (risas), explotados de la cantidad de información que recibíamos de autoridades; de los colegios; de los chicos; de todos lados, no daba la memoria, la capacidad de.... tuvimos mucha complicación. (Docente 3)
- la computadora me la prestaron del colegio, una chiquita, porque la mía no, no, no, muy lerda, esta también es lerda por ahí como que se tilda pero bueno está. Esta me la prestaron de ahí justamente, del cole (Docente 2).
- Bueno, sí...Sí. Nosotros, bueno a ver, yo soy defensor de lo público que es de todos. Ahora, a veces, en los coles públicos tienen cierta cuestión que remontar y ni hablemos CENMA y ni hablemos de los nuestros que están en sectores urbanos marginales, más periféricos y se nos hace cuesta arriba y de hecho...por ejemplo nosotros tenemos algunas máquinas Conectar Igualdad, no teníamos en el cole una buena señal (Docente 1)

Entonces podemos decir que el término de *brecha digital* estaría relacionado con diversos factores, siguiendo a Ana María Martín Romero, como el de la “localización geográfica, el género, nivel de estudios o la edad”, incluyendo a su vez otros aspectos más específicos como “lo son las habilidades digitales, la actitud ante la utilidad de nuevas tecnologías o el contexto de uso de las mismas” (Ídem). Al respecto la investigadora dirá que el concepto de brecha digital

“tiene un alcance más amplio. En efecto la brecha digital no solo se refiere al acceso a la red de internet, sino también a la disponibilidad de las herramientas relacionadas con las TIC, el *hardware*, y al uso que se hace de las mismas a través del *software*”(Ana María Martín Romero: 2020; P80).

1.2. Competencias, conocimientos y capacitaciones en el uso de TIC

En concordancia, siguiendo lo manifestado por Ana María Martín Romero en los párrafos anteriores, Delia Covi Druetta distingue otra dimensión en lo que llama *brecha digital*, la de *conocimiento*.

“habilidades y saberes que deben poseer los individuos, para que sean capaces de apropiarse de las herramientas de la convergencia tecnológica y a partir de ello cambiar sus prácticas culturales cotidianas (trabajo, educación, relaciones interpersonales y entretenimiento)” (Delia Crovi Druetta:2002;P20).

Ante la pandemia, las clases de forma presencial tuvieron que adaptarse a una modalidad virtual que se vio atravesada por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Lo cual la labor docente fue transformada por la presencia de lo tecnológico y esto generó que los profesores se adaptarán a estas tecnologías. A través de los testimonios se pudo observar las capacitaciones, conocimiento y competencias previas en el uso de las TIC para desarrollar y diseñar el dictado de clases.

- “El año pasado me hice varios cursos virtuales, eh, digamos en herramientas básicas como word, excel (...)Y después, otro curso de herramientas digitales como padlet o cómo hacer presentaciones visuales, y bueno... canva y otras herramientas” (Docente 2).
- (...) ”no había así una capacitación con carácter de obligatoria, una bajada formal digamos del Ministerio para que estuviéramos preparados. Algunos profes tenían mayor manejo y otros no” (Docente 3).

Lo expresado por los docentes en las entrevistas da cuenta, por un lado, que no recibieron capacitaciones formales en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sino más bien algunos lo realizaron por interés propio, para especializarse más en su uso y adquirir nuevos conocimientos y habilidades de la incorporación de éstas a su labor docente. En este sentido, por otro lado, desde el CENMA se decidió hacer uso, como herramienta principal, de la plataforma Classroom. Según lo expresado por los entrevistados, se evidencia el trabajo colectivo para enfrentar el manejo de esta herramienta novedosa lo que fue a través de la creación de tutoriales⁴.

- (...) “¿cómo fuimos aprendiendo los docentes a usar classroom? Y bueno porque algún docente lo conocía, algún compañero y dijo *che esto está bueno, a ver lo voy a investigar un poco, ¡A sabes quién lo usa!* y de ahí entre todos nos ayudamos, algunos

⁴ Ver Anexo en “Tutoriales”.

armaron tutoriales como para ayudarnos y bueno fue la forma de aprender, más o menos, a usarlo, por ahí cometemos algún error todavía” (Docente 3).

- (...) “había profesores que tenían un conocimiento previo o que se pusieron a estudiar e hicieron tutoriales para poder acceder a classroom tanto para los docentes como para los estudiantes” (Docente 5).

En esta línea, Consuelo Belloch Ortí (2012) sostiene que una de las características específicas de las TIC es el que señala una “mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos”. Relacionada con la adquisición de conocimientos por parte del usuario, es decir, que ante la predominancia de un gran flujo de información disponible en internet, el sujeto toma un rol activo en el que debe encargarse de construirse como así también construirse colectivamente con las demás personas (P1-3).

- (...) “Esto me habilitó para esto, para ponerme nuevas metas y actualizarme, capacitarme en esto. Y ahora es como que ya no le tengo tanto miedo, tan temor, por ahí quizás temor de meter la pata o hacer algún error y ... pero ahora entiendo que el error me va a permitir avanzar” (Docente 2).

1.3. Brecha generacional

A esta altura del análisis, nos parece interesante centrarnos en otro factor, el de la edad, que forma parte de lo que es el concepto de *brecha digital* propuesto por Delia Crovi Druetta. Así hablamos de una *brecha generacional*, que puede observarse y analizarse a partir de las declaraciones de los docentes en las entrevistas realizadas.

- (...) ”los que eran profes mucho más grandes que nosotros, incluso hasta algunos que estaban esperando la jubilación que de hecho algunos se jubilaron porque les costaba muchísimo. Nosotros ahí zafamos con lo justo porque la verdad que nos adaptamos porque nuestra etapa, los cincuentones digamos así, los más jovencitos son más *nativos digitales* no les costó” (Docente 1).
- (...) “los chicos digamos que son de generaciones más jóvenes, por ejemplo acá tenes mucha población joven, muy poca generación más grande. A ellos los dispositivos tecnológicos les son afines ¿no? entonces es importante también recuperar eso, que lo encuentra como cotidiano pero ahora con un aprovechamiento en el aula” (Docente 2).

Estos fragmentos, aquí citados, demuestran que mucho de los docentes del CENMA:

“se han visto obligados a alfabetizarse y a aprender a integrar la tecnología en su vida cotidiana; forman parte de la generación de los llamados *inmigrantes digitales*” (Sunkel:2014;P64)

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores los docentes se vieron obligados, a causa de la pandemia por el Covid-19, al desarrollo y adquisición de competencias y conocimientos necesarios para integrar las tecnologías en el dictado de clase.

- (...) “También nos encontramos con la resistencia de los docentes para aprender, porque sí a veces nos cuesta” (Docente 3).
- (...) “me sirvió un poco para conocer un poco más, porque yo era medio reticente a esas cosas, como yo soy más grande así que éramos de otra... era de otra generación” (Docente 2).

Entonces, en este sentido, podemos decir que la *brecha generacional*, parafraseando a Ana María Martín Romero (2020), plantea una división entre los *nativos digitales* y los *inmigrantes digitales* en torno al manejo de las nuevas tecnologías (P81). En otras palabras, retomando a Guillermo Sunkel y Heidi Ullman (2019), existe una diferencia entre los jóvenes y adultos mayores en torno al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siendo el factor edad influyente en el manejo de éstas, donde los investigadores hacen hincapié en que las personas mayores se encuentra más alejado en la apropiación de las mismas (P 247).

Parte 3:

MEDIACIONES TECNOEDUCATIVAS

1. Las tecnologías como mediaciones entre docentes y alumnos

Para dar comienzo al último capítulo de nuestro trabajo final de grado es necesario y pertinente referirnos al concepto de “mediaciones” desarrollado por Jesús Martín Barbero. El aporte del intelectual constituye, parafraseando a Eduardo Ruíz Marín (2004), la Teoría de las Mediaciones como una propuesta alternativa en el campo de estudios de la comunicación. Cuando Barbero desarrolló el concepto de mediaciones trató de dar cuenta sobre “cómo la cultura en América Latina se había desarrollado” en donde, a su vez, los medios de comunicación se internalizaron en las sociedades de la región “desde dimensiones políticas, culturales y comunicacionales para poder vivir en sociedad” (Ruíz Marín:2004;P64). Aquí resulta clave, siguiendo a Ruíz Marín (2004), el hecho de que la noción de “cultura de masas”, proveniente de Europa, se inserta y “se mestiza culturalmente con los procesos de la cultura popular y étnicos de Latinoamérica” (P64).

“Las mediaciones son los lugares de donde provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural” (Jesús Martín Barbero, citado por Eduardo Ruíz Marín:2004;P65).

Eduardo Ruíz Marín (2004) retoma el concepto de mediaciones para comprender el esquema conceptual de dicho término. A esto agrega que las mediaciones son los lugares donde los sujetos participan e interactúan comunicacionalmente desde una dimensión política y una perspectiva cultural, según las circunstancias y el contexto (P65).

Dichas mediaciones adquieren particularidades según el contexto en el que éstas se desarrollan, como hemos mencionado anteriormente las mediaciones se dan entre personas como así también dentro del espacio áulico. En esta línea, a causa de la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID-19, se puede ver reflejado una transformación de las mediaciones entre las personas o de las aulas.

Por lo que resulta apropiado destacar lo mencionado por Delia Crovi Druetta (2004) quien habla de la incorporación de las TIC y sus innovaciones tecnológicas en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas. Estas mismas lograron, siguiendo a lo expresado por la autora, que las relaciones entre las personas estén mediadas por las tecnologías lo que “ofrece posibilidades de interacción diversas (correo electrónico, chat, grupos de discusión) que pueden traducirse en acciones sociales concretas” (Crovi Druetta:2004;P38). Estos cambios en los procesos comunicativos, que se ven mediados por la incorporación de las TIC, se inscriben bajo el paradigma de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC).

“El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos *modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras*. La pregunta por la técnica se nos vuelve entonces cada día más crucial en la medida en que la diversidad cultural de la técnica, persistentemente testimoniada por los antropólogos, es aceleradamente sustituida por la existencia de una *tecnicidad-mundo* que desvincula a la tecnología de las herencias culturales permitiéndole instalarse en cualquier región o país como dispositivo de producción a escala planetaria: como *conector universal* en lo *global*. Al mismo tiempo, al profundizar la división internacional del trabajo la *tecnicidad-mundo* trastorna las condiciones de producción rearticulando las relaciones entre países mediante una *des-centralización* que concentra el poder económico y una *des-localización* que empuja la hibridación de las culturas” (Martín Barbero: 2009; P24).

La cita anteriormente mencionada nos permite adentrarnos de lleno en una de las categorías de análisis de nuestra investigación: la de *mediaciones tecnoeducativas* propuesta por María Belén Fernández Massara (2016) quien parte del término y conceptualización desarrollada por Jesús Martín Barbero. Cabe señalar que el término de *mediaciones tecnoeducativas* nos lleva a poner nuestra mirada sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto a su *densidad material y simbólica*, atravesadas por las necesidades del momento y por prácticas e ideas de los sujetos, al mismo tiempo que se distingue su carácter constitutivo en el aula como territorio de disputa de significados sociales, políticos y culturales. Fernández Massara (2016) sostiene:

“Las mediaciones tecnoeducativas se inscriben en procesos de apropiación donde las TIC asumen una presencia constitutiva, que permite a los sujetos desarrollar una trama de prácticas reflexivas y modelizantes de sí mismos” (Fernández Massara:2016;P206).

A lo largo del desarrollo del trabajo se trató de pensar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en relación a la comunicación-educación como eje crucial o como nexo entre la construcción de conocimiento, donde tanto educadores como educandos se encuentran situados en un espacio de reflexión, co-construcción, de inclusión social que se ve atravesado por las tecnologías productoras, a su vez, de sentido, lo que favorece y produce cambios tanto simbólicos y culturales en las aulas.

- “De hecho creo que nos ayuda a solucionar varios inconvenientes que se nos presentan en el aula. Para lectura los chicos necesitan libros. Muchas veces no pueden acceder a estos. Gracias a las herramientas que ellos tienen, pueden acceder de manera digital” (Docente 4).
- “La realidad es que en vez de tomar asistencia, tuvimos que ir a buscar con wifi, whatsapp, sms, facebook, instagram, teléfonos fijos, messenger, y de ahí diseñar una estrategia para acercarlos actividades pero también nos encontramos con que no todos pueden acceder a la virtualidad...Pero también no todos los contenidos son apropiados para este entorno, no todos los conceptos son fáciles de comprender leyendo un texto, hay cosas que necesitan una explicación. Hay personas que necesitan oír para comprender”. (Docente 5 en el Programa CORNÚ EN VIVO, Radio Rimbombante:2020).

Hoy en día la mayoría de las personas tienen un aparato tecnológico a su poder y cada uno lo utiliza a su propio beneficio. Y esto no es excepción en los alumnos de todos los niveles educativos, específicamente en nuestro caso de estudio.

- (...)“se incorporó tanto el celular y con lo cual, era casi obvio, que no hay forma de que hoy tengas un curso de treinta o cuarenta y estar persiguiendolo de que en ningún momento algún celular no asome y más cómo la vida que tenemos como incorporada por lo tanto al día de hoy la persona se levanta y dice “me estoy peinando para el instagram”, “me estoy lavando los dientes” y

es un reality show de la vida de cada uno y entonces el aula por ahí también” (Docente 1).

- “Para que vean las herramientas, todas estas TIC y demás tiene que ir acompañado de un sustento en la formación por otros lados estos chicos, porque con una mega computadora, un súper celular en la mano y el mejor internet ellos no van a saber qué hacer” (Docente 3).

En consecuencia, parafraseando a Fernández Massara (2016), los ámbitos educativos vienen a configurar los escenarios donde están presentes “los alcances y orientaciones de las prácticas tecnológicas” al mismo tiempo que se desarrolla una trama de “códigos, lenguajes y sensibilidades que las TIC habilitan en las experiencias juveniles, dentro y fuera de la escuela” (P 217).

- (...)”como que el alumno está con una biblioteca ahí y decirle cómo él interactuar con eso, cómo meterse, cómo buscar, qué buscar , qué hacer con lo que tiene ahí disponible cosa que antes eso... Si no tuviésemos las Tic eso sería otra cuestión” (Docente 1).
- (...)“estamos hablando con un estudiante, que si bien es de ipem y de quinto, un poco más maduro, le dije: pero no, el profesor siempre va a estar ¿no? y dice: No, pero nosotros encontramos todo en internet y le digo: No, pero también podemos encontrar, pero el profesor lo vamos encontrar siempre en la escuela” (Docente 2).
- (...) “el profesor justamente es el que va a poder guiar el recorrido” (Docente 2).

Por lo que podemos observar que la incorporación de las TIC atraviesan y median la práctica docente posicionando al educador como un guía o coordinador en el aula, ya sea presencial o virtual. En esta línea, se ha reconfigurado el aula como espacio y escenario donde se inscriben estas prácticas, lo que generó una transformación en el rol docente, a partir de la incorporación de las tecnologías, habilitando y dimensionando el abanico de posibilidades y conocimientos en torno a su uso.

En ese espacio áulico se produce el *encuentro pedagógico*. Según Ana María Viscaíno (2021) el encuentro pedagógico se potencia desde “la efectiva presencia y participación de

quienes transitan una experiencia educativa” (Viscaíno:2012;P 457). Es indispensable, parafraseando a la autora, que se produzca un sentido de pertenencia y participación común entre educadores y educandos para lograr el encuentro pedagógico (P458).

Este *encuentro pedagógico* se vio afectado por el contexto de pandemia ya que las prácticas de enseñanza fueron mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y esto generó que la continuidad pedagógica se viera afectada.

- (...) “sobre todo en los CENMA trabajamos con gente... con diversas realidades y... y muchas veces carecen de un montón de cosas, (...) y hacíamos alguna clase virtual, pero me di cuenta que participaban pocos y algunos no, porque no podían... Entonces era la charla virtual en una cocinita que atrás se escuchaba los niños gritando y el resto de la familia transitando, era como también invadirle su espacio” (Docente 3).
- “Para los docentes no fue un problema ya que todos tuvimos conectividad. Pero a los chicos sí les costó un poco más. En primer lugar porque el internet de la zona no tenía tantos megas. Y eso dificultaba mucho el poder conectarse para una videollamada. Eso sumado a que no todos cuentan con computadoras o celular. En mis clases virtuales programadas tenía cuatro o cinco estudiantes” (Docente 4).

La virtualidad reconfiguró las prácticas de enseñanza vislumbrando nuevas necesidades y problemáticas relacionadas al acceso a las tecnologías, como así también vino a transformar el modo de dar clases y la relación entre educadores-educandos.

- (...) “Se busco eso, la vinculación, hoy creo que los dispositivos o todo tipo de intervención virtual tiene que ser una herramienta más que tenga el profesor para fortalecer la clase. No, justamente como decía recién, la mediación virtual sea clave. Me parece que debe ser puesta para el servicio del docente, para eso el docente debe tener un objetivo claro y qué es lo que busca” (Docente 2).
- (...) “Nosotros tenemos una fuerte presencia en facebook, (...) A través de eso se centró la comunicación en el cenma, nada más para estar donde están los chicos” (Docente 5).
- “Hubo muchos chicos, muchísimos chicos que enviaron mensajes que decían que cuando vuelvan a la presencialidad volvemos. Decían *esto no va conmigo...*pero muchísimos. Pero no fue el uso de las herramientas. Yo con decirles que el porcentaje

de chicos al mes que habían ingresado a classroom, porque inclusive después de haber ingresado dejaban por otras razones. La razón es que no lo encontraban y el mayor problema es que en sus espacios, en sus casas...” (Docente 5).

2. Diseño, contenidos y planificación de las clases

“La noción de presencia, de participación y vínculo pedagógico logran ser resignificadas ante el riesgo de perder la continuidad del encuentro y la necesidad de ingresar en un escenario desconocido y a través de la mediación tecnológica que nos impone la virtualidad” (Viscaíno:2021; P 459).

Tal como mencionamos anteriormente, el contexto de pandemia abrió paso hacia un nuevo escenario en el ámbito educativo mediado por TIC lo que, a su vez, supuso una reconfiguración en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando el diseño curricular, en cuanto a contenidos y planificación de las clases.

- (...) “Y todas esas cuestiones que nosotros tuvimos que ir desarrollándolo en menos de cuatro meses fue a mil por hora cómo tuvimos que cambiar”(Docente 1).
- (...) “acordamos todos los profesores tener un mismo número de actividades como para saber cuando transitábamos con el programa cada uno de los espacios...decir *Bueno vamos a tener seis actividades* y todos teníamos seis actividades como para facilitarle a los chicos eso” (Docente 5).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) jugaron un papel predominante en esta coyuntura estableciendo nuevas experiencias, realidades y prácticas sociales en torno a los modos de ser y estar de los docentes y estudiantes en el ámbito educativo. A partir de la incorporación de las herramientas y plataformas digitales tuvieron lugar las *mediaciones tecnoeducativas* que supusieron nuevas articulaciones entre educadores-educando, donde su modo de relacionarse implicó romper con los esquemas tradicionales de clases.

- “El desafío durante la virtualidad fue justamente hacer que los chicos se conectaran o mejor dicho ehh que no perdieran el contacto con la escuela. Es por eso que allí agregamos lo que fue la radio, participamos varios profes y era la idea de, de llegarles

de alguna manera a pesar de que, bueno, ellos tampoco tienen herramientas o internet” (Docente 3).

- “Tuvimos reuniones de áreas donde planteamos el contenido y los areales. Luego esos areales fueron explicados en la radio” (Docente 4).
- “Con el tema de la pandemia se sumó mucho lo tecnológico, obviamente, Google Classroom casi como central. En Google Classroom vamos subiendo actividades prácticas, las corregimos también, esas se suben...son de a dos o tres por cuatrimestre más el areal. Y entonces hay que ir subiendo. Eh subimos programas, subimos al Google Classroom y lo vamos corrigiendo y entregando, eso en pandemia” (Docente 1).

En concordancia con Viscaíno (2021) en este contexto de clases virtuales, debido al COVID 19, la labor docente se adaptó a las nuevas circunstancias y las tecnologías “se ofrecieron como plataforma de ruptura de aquellos automatismos de nuestro hacer educativo” (P 458).

A pesar de la virtualidad, los docentes entrevistados destacaron el lado positivo de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- (...) “en realidad la pandemia, por el lado positivo, nos hizo que nos inmiscuieramos más en la herramienta tecnológica, en las TIC en general” (Docente 1).
- (...) “Sin ellas directamente hubiéramos perdido el contacto con nuestros alumnos” (Docente 4).

Para dar cierre al capítulo 3, resulta pertinente señalar el cambio de la labor docente, en especial el del CENMA Periféricos de Argüello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a causa de la emergencia sanitaria y las TIC que se plantearon como una forma de mediación que transformó “saberes, formas de acción, estilos de participación y la propia posición como educadores/as en el encuentro pedagógico” (Viscaíno:2021;P459). En consecuencia, las clases virtuales representaron para los educadores “el doble motor de lo físico y virtual” (Ídem).

- “Nosotros dimos clases virtuales, claro, obviamente no venían todos o se resintió un poco. Pero nosotros nuestro rol lo cumplimos y más de lo que deberíamos y lo entregamos porque lo sentíamos así, era nuestro trabajo. Bueno incluso llamábamos a los chicos a la casa *mirá lo que necesites, qué es esto*, buscamos toda las alternativas y a veces por ahí te encontrás con alguien muy ajeno que te dice *ah claro sí los colegios estuvieron cerrados un año* qué sé yo, y lo ven como algo que no es la realidad porque nosotros estuvimos trabajando de la misma forma, con la misma intensidad (Docente 1).

CONCLUSIONES

A modo de cierre, en base a los resultados obtenidos en la investigación realizada, podemos responder al problema y a nuestros objetivos de investigación. Dentro de este marco, recordemos que los mismos planteaban - en relación a los interrogantes:

- ¿A través de qué vía y/o canales de comunicación utilizaron los docentes, del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú mediados por TIC durante el ciclo lectivo 2021, para la interacción entre ellos?
- ¿Qué herramientas y dispositivos digitales tenían acceso los docentes del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú, dado a la implementación de la virtualidad, para el dictado de las clases en el 2021?
- ¿Qué conocimientos y competencias en el uso de las TIC, disponían los docentes del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú durante el ciclo lectivo 2021?
- ¿Qué factores incidieron en los docentes, del Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú, para la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el 2021?

En relación al primer interrogante, en base a los resultados obtenidos, podemos decir que las vías y/o canales de comunicación utilizados en la interacción entre los docentes, en nuestro caso de investigación, fueron principalmente dos redes sociales: Facebook y WhatsApp.

Por una parte, Facebook fue la red social que sostuvo y propuso un vínculo entre los docentes y estudiantes del CENMA. El principal objetivo de la página fue difundir la actividad y el alcance del funcionamiento del CENMA en ese contexto de aislamiento por la pandemia COVID 19. Esta red social se presentó como un *espacio* donde confluyó el encuentro entre los estudiantes- quienes, frecuentemente, usan esta red social para hacer posts sobre su vida diaria- y los docentes se encargaron de mantener la página actualizada con publicaciones vinculadas al contenido académico. A través de esta red social les permitió a los docentes generar una interacción con los estudiantes, como por ejemplo en fechas o días especiales (efemérides, día de la madre, día del estudiante, etc.) los invitaban a participar

enviando fotos y videos, para intercambiar experiencias en un solo posteo que luego era subido por el CENMA.

Por otra parte, a diferencia de Facebook, Whatsapp fue una vía de comunicación entre los docentes y el coordinador. En este caso, se crearon grupos de Whatsapp para la comunicación y el intercambio de información entre el cuerpo docente, generando nuevos vínculos y modos de comunicación. Dicha red social, resultó imprescindible para los docentes ya que les sirvió como una fuente de información acerca de cómo sería el funcionamiento del CENMA durante el 2021. Particularmente, se enviaba a los grupos de WhatsApp, las resoluciones que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba dictaba en torno al funcionamiento del dictado de las clases en el contexto de la pandemia. En base de eso se diseñó una currícula para que se adaptara a la modalidad virtual, es decir, redefiniendo los contenidos escolares y la agenda de clases. Por lo cual, lo anteriormente mencionado, si bien se intercambiaba en dichos grupos, esto se terminaba de decidir en las reuniones vía Meet.

Respecto al segundo interrogante referido al acceso de herramientas y dispositivos que utilizaban los docentes durante virtualidad, se puede destacar:

Por un lado, las herramientas digitales más utilizadas fueron Classroom y Meet. El primero, fue de uso esencial ya que se planteó como una plataforma donde se organizaron los contenidos escolares para los estudiantes, disponible en un espacio virtual en común. Dicha herramienta, fue recomendada por parte del cuerpo docente, quienes ya contaban con experiencia en el uso de Classroom en otras instituciones educativas. Ya que, a diferencia de WhatsApp, la información que se subía quedaría ordenada, en lo que es el tablón principal de clases, y no se perdería como tal vez pasaría en la red social mencionada anteriormente.

Meet, como herramienta digital, sirvió para programar y organizar reuniones masivas e interactivas por videollamada, no tan solo entre docentes, sino también entre docentes y estudiantes.

Cabe destacar, que a pesar no ser una herramienta digital sino, más bien, una herramienta tradicional, fue la creación de un programa de radio *Cornú en Vivo*, en la Radio Rimbombante, el cual pretendió llegar a aquellos estudiantes que no tenían la posibilidad y accesibilidad de conectarse a las clases virtuales, generando que no se perdiera el vínculo entre la escuela y sus estudiantes. El programa radial fue sustentado por los mismos docentes

acompañados de actividades que eran financiadas por ellos y que estaban disponibles para ser retiradas, por los estudiantes, en una fotocopidora cercana al CENMA.

La decisión de priorizar esas herramientas digitales y no otras fue una iniciativa en conjunto por el cuerpo docente y el cuerpo directivo. Es decir, que si bien había docentes que conocían su funcionamiento, también se encontraban aquellos profesores que no las sabían utilizar. Por lo cual, para hacer frente a esta situación, se recurrió a la creación de tutoriales sobre el uso y manejo de las mismas, creadas y distribuidas principalmente desde la coordinación de la comunidad educativa.

Por otro lado, los dispositivos más utilizados fueron las computadoras. Las mismas sirvieron para realizar las clases virtuales y elaborar los contenidos que se iban a abordar y ver en esas clases. Pero es importante destacar que no todos los profesores contaban con este dispositivo. Muchos de los docentes tuvieron que recurrir a tomar una computadora que le prestaba el CENMA, y otros se la brindaban familiares o conocidos. Algunos de ellos contaban con dispositivos pero su funcionamiento no era el adecuado ya que los softwares, los programas, de las computadoras no estaban actualizados.

En cuanto al tercer interrogante, vinculado a los conocimientos y competencias en el uso de TIC por parte de los docentes, consideramos importante destacar el hecho de que prevaleció una falta de formación obligatoria en el manejo de las mismas como herramientas de aprendizaje, enseñanza, comunicación y vinculación. Cabe resaltar que hubo una “resistencia”, manifestada por los entrevistados, ante la incorporación de estas tecnologías dado a la falta de capacitación y formación, a lo largo de su vida docente, en el uso de las TIC. Sin embargo, el comienzo de la pandemia obligó a los profesores del CENMA a incorporarse al desarrollo de las clases en una modalidad virtual, en el que tuvieron que capacitarse más por interés propio, que por capacitaciones formales. Por ejemplo, decidieron formarse en la utilización de herramientas básicas y digitales, tales como excel, word, power point, canva, etc. Esto, a su vez, da cuenta del interés de los docentes por especializarse y adaptarse en el uso e incorporación de TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje como, asimismo, de adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Como mencionamos en párrafos anteriores, aquí también se puede destacar el compañerismo entre los docentes respecto a la socialización y creación de tutoriales, por parte de los docentes con más conocimientos y competencias, sobre el funcionamiento de las herramientas y dispositivos tecnológicos incorporados durante la pandemia.

Además, el temor que predominaba entre los docentes del CENMA se correspondía con el pensamiento de que los estudiantes tenían más conocimiento en el uso de las TIC, porque le eran afines a su generación en contraposición a la generación a la cual pertenecían la mayoría de los docentes del CENMA, una generación “más grande”, enfatizando en una *brecha generacional*.

Con respecto a nuestro cuarto, y último interrogante de investigación, se logró reconocer que los factores que más incidieron en los docentes para la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron sociales y económicos.

En concordancia a todo lo mencionado anteriormente, podemos observar que los docentes, al tener que adquirir nuevos conocimientos y competencias en el uso de las herramientas y dispositivos digitales, se evidenció el factor económico ya que tuvieron que sustentarlo ellos mismos. En relación a esto, en cuanto al CENMA, también tuvieron que sostener el programa de radio con la creación de contenidos novedosos e interactivos y, también, costear las fotocopias de actividades que se daban en el programa radial, disponibles para los estudiantes.

Con respecto a los sujetos de aprendizajes los resultados obtenidos demostraron que el factor económico no tuvo que ver únicamente con la adquisición de saberes y de recursos tecnológicos sino, también, fue el problema de la conectividad en sus hogares. Esto impactó e impacta en los principios e ideas planteadas en las leyes tanto nacionales como provinciales de educación, que colocan a esta como derecho fundamental al acceso al conocimiento, profundizando las desigualdades sociales a partir de la incorporación de TIC. Esto quiere decir que se incrementaron las diferencias e inequidades sociales en torno a la integración de las tecnologías para el dictado de las clases virtuales.

Enfatizamos en las falencias, expresadas por los docentes a través de las entrevistas realizadas, de los programas distribuidos por el Estado, como el Programa Conectar Igualdad, si bien el CENMA contaba con máquinas, las mismas estaban ya desactualizadas. Además, es importante resaltar que el alcance de dicho programa estatal no llega a la modalidad de la educación permanente para jóvenes y adultos.

La pandemia, específicamente en lo que atañe al desenvolvimiento de las clases virtuales, influyó en los modos de comunicación, interacción y/o vinculación que tuvieron lugar en la comunidad educativa, es decir, incidiendo en las nuevas formas de relación entre

docentes y alumnos. La incorporación de las TIC supuso un cambio de la esencia de interacción cara a cara, atravesadas ahora por lo tecnológico lo que evidenció problemas de conectividad y acceso a éstas, contribuyendo así a la pérdida de dinamismo y del sentimiento de pertenencia al espacio áulico.

Esto deja en evidencia la influencia que tiene el factor económico en el factor social, dado a que los docentes si no tenían conocimientos ni las herramientas suficientes, para incorporar las TIC, no podían establecer una relación, ni vincularse e interactuar con sus estudiantes, ni entre ellos mismos. Esto afectó y puso en riesgo la continuidad pedagógica que surge en el espacio áulico, perdiendo su esencia por completo.

Lo concluído hasta aquí, en base a los objetivos específicos de investigación, nos aporta respuestas a nuestra problemática central de investigación: *¿Qué características tuvieron las mediaciones tecnoeducativas desarrolladas por los docentes en el Cenma Periféricos de Arguello Anexo Villa Cornú de la Ciudad de Córdoba, a partir de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza durante el ciclo lectivo 2021?*

Llegada a esta instancia podemos caracterizar a las *mediaciones tecnoeducativas* propuesto por Massara (2016), en base a las respuestas obtenidas de los interrogantes de investigación, como aquellas que “se inscriben en procesos de apropiación donde las TIC asumen una presencia constitutiva”(P 206). En relación con esto, podemos resaltar el hecho de cómo dichas mediaciones, en este contexto de pandemia, lograron que los docentes realizarán un proceso de incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto supuso una reconfiguración de las prácticas sociales, vínculos e interacción entre docentes y estudiantes que fue afectado por la virtualidad como aspecto troncal de lo tecnológico.

Las *mediaciones tecnoeducativas* modificaron y replantearon la labor del docente a causa de la pandemia, en el que estos tuvieron que enfrentarse a un mundo totalmente desconocido atravesado por lo tecnológico. Por lo que en ese espacio físico, el aula, en donde se daba el encuentro entre docentes y alumnos pasó a ser mediados por las tecnologías, generando que los contenidos sean rediseñados a partir de la incorporación de nuevas herramientas y/o dispositivos digitales disponibles en ese contexto de emergencia sanitaria. En ese sentido, la *continuidad pedagógica* pasó, por una parte, por el mero hecho de cumplir principalmente con lo establecido en programas estatales, en cuanto al diseño curricular de

las materias. Por otra parte, a medida que transcurría el ciclo lectivo los sujetos de enseñanza se enfrentaron al temor de *perder* o el de *no poder sostener* el *vínculo* con los estudiantes.

El paso de la *presencialidad* a la *virtualidad* expuso situaciones de desigualdad que ponían en una misma situación tanto a los docentes como los alumnos en lo que respecta no sólo al acceso a estos recursos sino también conocimientos o experiencias en el manejo de las herramientas, plataformas y/o dispositivos digitales. A lo largo de la investigación se pudo observar que nuestro sujeto de estudio, los docentes, existía no sólo una brecha entre los años de experiencia profesional entre ellos sino también vinculada a los usos, conocimientos y prácticas de las tecnologías. Esto nos hace pensar que los docentes con mayor antigüedad son los más formados, en cuanto a conocimiento, pero los que tienen menor antigüedad resultan ser los que “más conocen” sobre las tecnologías.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado significativamente nuestra manera de actuar y de pensar, y están presentes en casi todos los escenarios con los que interactuamos a diario. De donde resulta que en la educación también las TIC han ocasionado cambios en la forma de enseñar y aprender.

La integración de las tecnologías en el desarrollo de las clases virtuales fue un *desafío* que impulsó la necesidad de crear nuevas *formas* y *estrategias*, en lo pedagógico, para sostener la *continuidad* de los estudiantes. Así, se priorizó *sostener el vínculo* y no *perder la continuidad*, lo que enfatiza la idea de la *educación* como *derecho*.

A respecto de esto, cabe aclarar que la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje no se plantearon como una *vara* del *rendimiento académico* de los estudiantes. En esta línea, los nuevos modos de comunicarse y relacionarse, reconfigurados por la incorporación de las tecnologías, fenómeno impulsado por una pandemia, supuso la reinención de los modos de *ser* y *estar*, de *ser* con los *otros*, *co-construirse con los demás*. Es decir, la configuración de nuevas significaciones y disposiciones sociales de los cuerpos en un mismo espacio, el *aula*, lo que rompe con una mirada instrumentalista y que se corre del *esquema tradicional* de educación y comunicación, rompe con la *verticalidad* y posiciona a todos en un mismo nivel, donde además el *acceso al conocimiento* postula *nuevas formas de encuentro*.

A modo de cierre, como estudiantes de la licenciatura en comunicación social, desde nuestras orientaciones como la de *Institucional* y la de *Investigación*, lo recorrido hasta aquí

nos permite evidenciar, sólo una parte, de la situación actual en que se encuentra la modalidad de educación permanente para jóvenes y adultos, específicamente en nuestro caso de investigación, y la incorporación de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede decir que nuestro aporte hace hincapié en esta problemática en la que aún persisten desigualdades y brechas existentes en la región en torno a lo tecnológico.

Si los gobiernos y/o funcionarios del Estado consideran que para la incorporación de las TIC en las instituciones educativas es únicamente a través de la creación de programas de financiamiento, otorgamiento de dispositivos tecnológicos, etc. sería una creencia de resolución de los problemas que es incompleta. Dado a que esto no cubre la gran deficiencia que existe con respecto a la formación docente en torno a conocimientos y/o competencias en el uso de las TIC, como una herramienta de reconfiguración de las prácticas sociales y los vínculos en *el aula*.

Creemos que el diseño de *estrategias comunicacionales* y la realización de un *diagnóstico comunicacional* sobre el estado actual en que se encuentran hoy los centros educativos. Esto plantearía el diseño de políticas públicas que traten el tema de la integración de las TIC, especialmente en los casos de los CENMA, considerando los siguientes tópicos.

- *Brecha digital y Brecha generacional;*
- *Factores económicos;*
- *Factores sociales;*
- *Y factores de conocimiento.*

Esto le permitiría al Estado pensar las TIC como potenciadoras del desarrollo a nivel regional, no exclusivamente como una herramienta de producción (material), sino en tanto a las tecnologías como impulsoras de nuevas relaciones sociales dinamizando los vínculos que posibiliten un acceso universal, equitativo de todos a la *educación* como *derecho*, donde la *comunicación* sea el puntapié de garantizar la *participación* de la población en el *acto educativo*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACÍN, Alicia (2007). Las políticas de educación de adultos en Argentina: un breve recorrido histórico.
- ADEMAR FERREYRA, H., COCORDA, E., ROSALES, M. A. y ACOSTA, M. Ó. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. Revista de Educación y Desarrollo Social, 9(2), 28-47.
- APARICI, Roberto [et.al.] (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Editorial Gedisa S.A. Barcelona, España.
- BELLOCH ORTÍ, Consuelo (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C). Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. España. Artículo disponible en <https://www.uv.es/~belloch/pdf/pwtic1.pdf>
- CROVI DRUETTA, Delia (2002). Sociedad de la Información y el Conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLV, núm. 185, pp 13-33. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- CROVI DRUETTA, Delia (2004). Sociedad de la Información y el conocimiento: entre lo falaz y lo posible. Primera edición. Buenos Aires, Argentina. Ediciones La Crujía.
- DA PORTA, Eva [et.al] (2015). Las significaciones de las TIC en educación: políticas, proyectos, prácticas. Primera Edición. Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- EMANUELLI, Paulina [et.al.] (2012). Herramientas de Metodología para investigar en comunicación: Técnicas de recolección y análisis de la información. TOMO 2. Primera edición. Córdoba, Argentina. Copy Rápido.
- FERNÁNDEZ MASSARA, María Belén (2016). Mediaciones tecnoeducativas. Consideraciones teóricas a partir de la obra de Jesús Martín-Barbero. Comunicación y Sociedad, (27),197-220.. ISSN: 0188-252X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34646889009>

- FERREYRA, Horacio [et.al.] (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina: Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. Bogotá D.C. Revista Educación y Desarrollo Social (Vol. 9 n°2), Universidad Militar Nueva Granada.
- FREIRE, Paulo (1985). Paulo Freire y la Educación Liberadora. Primera Edición. Biblioteca Pedagógica. México. Ediciones El Caballo.
- GRANDE, M., CAÑON, R., e CANTON, I (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI). pp 218-230.
- LEVIS, Diego y GUTIÉRREZ FERRER, María Luisa (2000). ¿Hacia la herramienta educativa universal? Enseñar y aprender en tiempos de internet. Primera edición. Buenos Aires, Argentina. Ediciones La Crujía.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México. Editorial Gustavo Gili S.A.de C.V. Segunda edición 1991.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información [en línea].ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos. Córdoba (2011) Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990). Historia de la Educación Argentina: Tomo 1: sujetos, Disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)- 1a ed. 4a reimp. Buenos Aires: Galerna.
- RUÍZ MARÍN, Eduardo (2004). “Ver las mediaciones simplemente como unidades nos hace caer en un error: la fragmentación”. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LAS MEDIACIONES. Punto Cero, 09(08), 64-68. Recuperado de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100011&lng=es&tlng=es

- SOBRINO, Mónica (2015). Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. PP 99-107. Año 2 N°2. Mayo 2015
- VISCAÍNO, Ana María (2021). El encuentro pedagógico. En busca de mediaciones que potencien presencias. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, N° 28, pp. 457-456. Artículo disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream>
- VON SPRECHER, Roberto [et.al.] (2009). Herramientas de metodología para investigar en comunicación: conceptos, reflexiones y ejercitaciones prácticas. TOMO 1. Primera edición. Córdoba, Argentina. Copy Rápido.