

*Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la
Comunicación Social*
ISSN 2796-9010
Núm. 2, año 2022, [pp. 50-68]

Emociones, tecnologías y aprendizajes. Mutaciones en los procesos pedagógicos

Claudia Gabriela Ardini*

Valeria González Angeletti†

Resumen

El propósito de este artículo es evidenciar las condiciones de educabilidad y acceso, experimentadas en el segundo año de condiciones de trabajo excepcional, producto de la pandemia por COVID-19, por parte de estudiantes de Nivel Medio y Superior. Se busca problematizar las prácticas en torno a la apropiación tecnológica, entornos virtuales y recursos tecnológico-didácticos para generar una reflexión de los procesos educativos mediados. Además, se quiere revelar la influencia del factor emocional en los aprendizajes, y la necesidad de una óptima gestión de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

Palabras clave: Educación, pandemia, enseñanza, aprendizaje, emociones

Emotions, technologies and learning. Mutations in the pedagogical processes

Abstract

The purpose of this article is to demonstrate the conditions of education and access, experienced in the second year of exceptional working conditions, as a result of the COVID-

* Es posdoctora en Ciencias Sociales por la FFyL de la UBA. Es doctora en Semiótica (CEA-UNC). Lic. en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente en la Universidad Nacional de Córdoba y en el IAPCS de la Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: cardini@unc.edu.ar

† Magíster en Procesos Educativos Medrados por Tecnología (Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba). Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Correo electrónico: vgonzalez.cba@gmail.com

Fecha de recepción: 17/9/2022. Fecha de aceptación: 3/12/2022.

19 pandemic, by secondary school and university students. It seeks to problematize the practices around technological appropriation, virtual environments and technological-didactic resources to generate a reflection of the mediated educational processes. In addition, it is intended to reveal the influence of the emotional factor in learning, and the need for optimal management of learning, teaching and evaluation processes.

Keywords: *Education, pandemic, teaching, learning, emotions*

Emoções, tecnologias e aprendizagem. Mutações nos processos pedagógicos

Resumo

O objetivo deste artigo é demonstrar as condições de educabilidade e acesso, vivenciadas no segundo ano de condições excepcionais de trabalho, em decorrência da pandemia do COVID-19, por estudantes de Nível Médio e Superior. Se busca problematizar as práticas em torno da apropriação tecnológica, dos ambientes virtuais e dos recursos tecnológico-didáticos para gerar uma reflexão dos processos educativos mediados. Além disso, se deseja revelar a influência do fator emocional na aprendizagem, e a necessidade de uma ótima gestão dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação.

Palavras-chave: *Educação, pandemia, ensino, aprendizagem, emoções*

Introducción

Lo que significó el sostenimiento de las prácticas educativas durante el tiempo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) implica un proceso reflexivo e investigativo de cierta duración. Aún estamos tratando de entender qué fue lo que (nos) pasó, desde el momento en que la distancia escuela-familia/estudiante debió encontrar caminos alternativos para estrecharse de alguna manera. El esfuerzo por revincular a los estudiantes comenzó en Argentina en el mes de marzo de 2020, momento en que las instituciones educativas no abrieron sus puertas físicas, pero sí activaron diversos mecanismos que permitieran comenzar el ciclo lectivo. La adaptación de los diferentes elementos constitutivos del sistema educativo fue desigual, en algunos casos atemporal, afectando de diversas maneras según cada región y nivel.

Desde el equipo de investigación Comunicación Transmedia Social/Educativa (Facultad de Ciencias de Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba, UNC), articulando con el espacio curricular Comunicación y Prácticas Educativas de la Universidad Nacional de Villa

María (UNVM), nos propusimos indagar sobre las percepciones que estudiantes de Nivel Medio y Superior de las ciudades de Córdoba, San Francisco y Villa María tuvieron sobre su aprendizaje. En este artículo, hacemos referencia a dos instrumentos que recabaron datos sobre las experiencias educativas, vivenciadas por los estudiantes en el primer semestre del segundo año de excepcionalidad educativa.

Metodología de trabajo

Como se expresó, luego de un año completo de trabajo en condiciones de excepcionalidad, donde el Sistema Educativo se vio fuertemente interpelado en su capacidad de maniobra y guía, se plantearon nuevos desafíos para docentes y estudiantes. En la Argentina, el año 2021 se propuso en algunos casos como puramente virtual, en otros con modalidad alternada (burbujas) y también como híbrido (modalidad presencial y virtual). El poder capitalizar los esfuerzos realizados y todo lo aprendido el año anterior se vio amenazado por el esfuerzo de adaptación de los agentes a los cambios en las distintas modalidades. En este contexto, la presente investigación plantea el objetivo de indagar, en los niveles Medio y Superior, ciertos aspectos y fenómenos que atravesaron las aulas en este segundo año de pandemia. Entre ellos, la identificación de las principales emociones experimentadas, la accesibilidad a los recursos tecnológicos, el desarrollo de los procesos pedagógicos y evaluativos mediados.

Los instrumentos utilizados fueron formularios de Google y WhatsApp, disponibles para responder durante los meses de mayo a junio. La muestra representó alrededor de doscientos encuestados de los siguientes establecimientos de Nivel Medio de las ciudades de Villa María y San Francisco: Santísima Trinidad, I.P.E.M 275, Colegio Nacional de Villa María, Instituto Bernardino Rivadavia, Instituto Manuel Belgrano, Instituto del Rosario, Instituto San Francisco de Asís, IPET 49 Domingo Faustino Sarmiento, Instituto San Antonio e Instituto Manuel Anselmo Ocampo (quinto, sexto y séptimo año). Asimismo, el muestreo comprendió estudiantes universitarios y terciarios de la UNVM con sede en las ciudades de Villa María, San Francisco y Córdoba; el Centro el Regional de Educación Superior de la ciudad de San Francisco, Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Instituto Superior Madre Teresa de Calcuta, Escuela Superior de Bellas Artes de Villa María (ESBA), Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y Universidad Siglo XXI. Estos establecimientos son de administración pública y privada, y muchos de los jóvenes del ciclo superior no pernoctan en la misma ciudad donde estudian, sino que se trasladan desde pueblos aledaños.

Las condiciones de educabilidad

Durante años, se ha reflexionado en el ámbito académico sobre el concepto de educabilidad¹ y cuáles son las condiciones necesarias para que la educación se desarrolle optimizando los procesos involucrados. La concepción de una educación equitativa ha estado históricamente relacionada con la idea de justicia social y con la necesidad del cumplimiento de ciertos objetivos de desarrollo de las regiones. Según Navarro (2003), unas de las nociones sobre las “condiciones de educabilidad” interpela a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades educativas: “[...] concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas” (p. 100).

De esta manera, decimos que en educación es necesario el despliegue de recursos (capacidades, oportunidades, infraestructura, predisposiciones, conocimientos, etc.) por parte del sistema, para un buen desempeño escolar: aquellos requisitos mínimos o componentes necesarios para que un profesor pueda enseñar y un estudiante, aprender. Poder mirar los cambios, transformaciones sociales y sus fenómenos, y brindar respuestas acordes. Navarro expresa que existe “[...] distancia y tensión entre las demandas y expectativas de la escuela y las de la familia, se puede proponer la hipótesis de una cierta asincronía entre dinámica sociocultural e institucionalidad escolar” (2004, p. 200). Si trasladamos lo que el autor denomina “déficit de institucionalidad” a nuestro análisis, podemos decir que existe una asincronía entre las dinámicas sociales e instituciones escolares que ya se venía experimentando prepandemia, y que se profundizó en el periodo de aislamiento.

Entonces, si hablamos de déficit en época de trabajo virtual, lo que primero se nos viene a la mente son las posibilidades que tuvieron los estudiantes de contar con dispositivos adecuados y conectividad a Internet. Entre todas las inequidades que produjo el aislamiento — y que fueron notorias en materia de educación—, tenemos que muchas familias y docentes no contaron con los elementos necesarios para un desarrollo óptimo. En nuestro trabajo, pudimos identificar estudiantes que cursaban carreras relacionadas a la ingeniería, diseño audiovisual y artísticas, donde la computadora juega un papel fundamental a la hora de transitar la carrera, ya que se les solicitan trabajos específicos tales como maquetas o prototipos digitales. En las encuestas, se realizaron las siguientes preguntas: ¿Contás con todos los materiales necesarios?

¹ Por educabilidad entendemos las condiciones necesarias para enseñar y aprender.

¿Surgen dudas en el proceso de elaboración? ¿Se opta por obviar este momento de representación física?

Las respuestas arrojaron los datos indicados en la Figura 1. Allí se puede observar que la mayoría de los estudiantes “tal vez” cuentan con los materiales necesarios para la producción de sus trabajos y que no solo entra en juego lo tecnológico sino también los procesos educativos asociados, tales como la comprensión de la tarea y la evacuación de dudas relacionadas a ella.

Condiciones tecnológicas

Otra condición necesaria para garantizar la educación es el acceso a diferentes recursos. La noción de “accesibilidad educativa” ha estado relacionada a la idea de inclusión social de las personas discapacitadas²: se trata de garantizar el acceso a una educación justa. Estas garantías incluyen la facilitación de una adecuada participación social e igualdad de oportunidades. También, una serie de derechos relacionados a la utilización de tecnología y cómo esta facilita el acceso a la potenciación de habilidades. Podemos decir, entonces, que la accesibilidad tecnológica es un derecho que tenemos los ciudadanos (con o sin discapacidad); y que su finalidad es la de mejorar la calidad de vida. En la Argentina, la necesidad de conectividad es regulada desde el Estado y su objetivo es el de garantizar el derecho humano de acceder a las Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)³.

Las condiciones de acceso al conocimiento fueron, desde el comienzo del ASPO, materia de preocupación constante: cómo, a través de qué medios y cuándo, generar la continuidad de los procesos educativos. En los datos a los que accedimos a través de nuestros instrumentos, podemos observar que ya en un segundo año de virtualidad, las condiciones de acceso tecnológico mejoraron (Figura 2).

Si bien las condiciones de accesibilidad pueden variar según parámetros socioeconómicos, observamos que la mayoría de los estudiantes encuestados no consideran la virtualidad como un impedimento para continuar con sus clases. También, que la diferencia entre quienes pueden hacerlo “casi siempre” y quienes pueden “a veces” no es amplia en relación a la brecha existente entre quienes sí pueden acceder y quienes no. Asimismo, otros factores que influyen en la calidad de acceso a la educación mediada tecnológicamente es la

² Ver La discapacidad y las TIC. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/jefatura/gestion-y-empleo-publico/empleadopublico/discapacidad/buenaspracticas/tic#5>

³ Ver Decreto 690/2020 del 21 de agosto del 2020. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822>

posibilidad de un espacio adecuado: la mayoría de los estudiantes encuestados dice tener un espacio cómodo en su casa para sus clases virtuales (52 %), mientras que el resto se divide entre los que cuentan con este espacio solo en algunos horarios (40 %), y quienes no tienen la posibilidad de disponer de este para las clases virtuales (9 %).

Asimismo, sobre los entornos virtuales se aprecia que un 73 % de los estudiantes universitarios encuestados perciben el ingreso al aula virtual como “fácil” o “casi siempre fácil”. Entendemos que en su gran mayoría no tuvieron inconvenientes de acceso a esos espacios. No obstante, del total de la muestra, 87 estudiante confesó que “a veces” experimentan dificultades, y esto se relaciona con los siguientes factores:

El uso compartido de artefactos, por lo que no disponen de los medios en el tiempo necesario.

- Falta de buena conexión a Internet.
- Incomprensión de las plataformas.
- Falta de disponibilidad de tiempo.

Sobre los dispositivos electrónicos disponibles, cerca de un 60 % de estudiantes de ciclo superior consultados cuenta con una computadora para poder acceder a sus clases. Algunos de ellos tuvieron que comprarla para esta situación, y otros la comparten con otros integrantes de la familia. Además, están los que tuvieron que trabajar conjuntamente con un compañero con quien compartir el dispositivo. Entonces, aunque las tecnologías utilizadas con finalidades pedagógicas se encuentran destinadas a generar una mejora en los aprendizajes, esto no es posible sin un marco institucional que lo garantice, sobre todo cuando de ello depende la cursada. Lo anterior incluye no solo el artefacto, sino también los procesos educativos generados con los medios tecnológicos.

Los recursos didácticos

Si hablamos de procesos educativos, decimos que, dentro de los elementos constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentran —entre otros— las estrategias, intervenciones docentes, la toma de decisiones pedagógicas y la selección de instrumentos. Es por eso que incluidos en los componentes mediadores del aprendizaje se encuentran también los materiales o recursos didácticos, entendidos como el “conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas [...] para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios y que se ponen a disposición de los alumnos por diferentes vías” (Mena, 2005, citado en Schwartzman y Odetti, 2011, p. 4). Por

consiguiente, observamos que, con la interrupción de la presencialidad, los docentes hicieron uso de vías poco habituales en educación, entre ellas, las redes sociales. Tal es así que un 72 % de los estudiantes de escuelas secundarias manifestaron que la utilización de Facebook y WhatsApp fueron útiles para la difusión de información relacionada con sus materias. Además, la encuesta dirigida a estudios superiores reflejó que un 85 % opina que las redes sociales con finalidades pedagógicas son útiles “siempre”, “casi siempre” y “a veces” para difundir información relacionadas con educación.

Muy interesante también resulta la respuesta que los jóvenes realizaron en torno a sugerencias de aplicaciones y recursos destinados a clases virtuales (Ver Figura 3). Esto requiere especial atención, ya que fueron los mismos estudiantes los que propusieron que los profesores utilizaran esta “caja de herramientas”. Análisis aparte es el motivo por el cual un 90 % de los encuestados eligió la herramienta de videollamadas Meet por sobre Zoom. Y que dentro de las herramientas de diseño, se impuso Canva por sobre otras (Padlet, por ejemplo).

Una reflexión merece también el hecho que con la pandemia se produjo una aceleración de los procesos de apropiación tecnológica por parte de los docentes. Obligadamente, tuvieron que conformar espacios virtuales donde encontrar a sus estudiantes y generar no sólo aprendizajes, sino también vinculación. De esta manera, la utilización de nuevos recursos hizo que los maestros y profesores produjeran conocimiento a través de una utilización pedagógica de la tecnología. En esto, como se puede observar, son los mismos estudiantes quienes tienen una participación activa en las propuestas.

Los jóvenes de nivel medio consultados expresaron en su gran mayoría que herramientas de utilización *online* como Canva, Padlet, Kahoot y Prezi resultaron de su interés en la presentación de trabajos. De esta manera, se dejaron atrás instrumentos utilizados tradicionalmente, como los constitutivos del paquete de Office (Word y Powerpoint) y Adobe Illustrator. Otro dato interesante es que este grupo manifestó, en su gran mayoría, haber adquirido conocimientos sobre nuevas herramientas en el transcurso de la cursada virtual y no contar con ellos previamente. Es notorio, entonces, cómo los distintos agentes institucionales se apropiaron de nuevos instrumentos sin capacitación previa, pero que dieron respuestas a la contingencia y necesidades.

Los procesos educativos mediados

Sabemos que los esfuerzos formativos y la utilización de nuevos instrumentos son en vano si no somos capaces de generar procesos pedagógicos adecuados. Para ello, es necesario centrarse en el sujeto que aprende, y el desarrollo de competencias y habilidades. El desafío es cómo generar una adecuada construcción del conocimiento y no una simple transmisión lineal. Al respecto, los estudiantes secundarios manifestaron en un 37 % necesitar mayor diálogo con los docentes, un 20 % mejoraría las clases de consulta, y un 17% dice necesitar más clases por videollamada. Como reconocen Schwartzman y Odetti, el sujeto piensa y aprende en interacción con otros sujetos y con los materiales que soportan los procesos vinculados (2013, p. 9). Cabe destacar la importancia que adquirieron las retroalimentaciones constantes en este período de trabajo: un 72 % manifestó de gran utilidad estas instancias de devolución. Sin embargo, un 47 % evaluó como “regular” y “mal” a los espacios de resolución de dudas y/o consultas, y otro grupo similar como “bien” (solo un 7 % está conforme con esta actividad).

Por otro lado, un elemento significativo por lo controversial fue el de las instancias evaluativas. Su adaptación a la virtualidad y la imposibilidad en algunos casos de lograr un sostenimiento genuino de los procesos llevó a producir cierto grado de incertidumbre en el primer período de pandemia. Ya en el segundo año de trabajo, los datos arrojaron que un 46 % de los encuestados dice haberse mantenido igual que el año anterior, y otro 16 % que los mecanismos evaluativos mejoraron. Sobre los plazos de entrega de trabajos prácticos, los estudiantes universitarios respondieron en su gran mayoría estar de acuerdo con los tiempos establecidos. Entre las razones expresadas, se indicaron el respeto por el ritmo de trabajo, la periodicidad de entrega acorde a la demanda, la contemplación de situaciones laborales y cursada de varias materias, etc. Pese a esto, también están los que expresan que hay diferencias entre profesores o cátedras, y que en algunas oportunidades se genera una sobrecarga de responsabilidades. Sobre los criterios de evaluación, la mayoría de los estudiantes de Nivel Medio manifestaron que los docentes “casi siempre” los explican (44 %), otro grupo que “siempre” son explicados (34 %), un 19 % expresa que “casi nunca”, y solo un 3 % manifiesta que los docentes “nunca” lo hacen.

Como señalan Castaño y Palacio (2005, p. 95), los procesos educativos se esfuerzan cada vez más en la generación de aprendizajes. Se trata de un cambio de paradigma en el que la transmisión de conocimientos pasa a ser una construcción centrada en la persona que aprende. Por consiguiente, le preguntamos a los estudiantes universitarios sobre la comprensión de los

contenidos, y la mayoría expresó haber comprendido correctamente la explicación del docente y que los temas se exponen correctamente. También, que el tener grabadas las clases sincrónicas impartidas con herramientas de videollamada sería una oportunidad para poder utilizarlas como material de estudio y reforzar conocimientos. Al respecto, otros manifestaron que, por razones de tiempo, los videos no tendrían que ser de larga duración y que, a diferencia de la videollamada, faltaba la posibilidad de abrir debate o espacio de consultas.

De esta manera, consideramos la necesidad de generar procesos educativos coherentes, enfocados en los aprendizajes y generadores de oportunidades. El estudiante debe entender el sentido de la aprehensión del conocimiento, y poder tomar decisiones acordes y reflexivas sobre su recorrido. Anijovich brinda algunas características interesantes en torno a la calidad formativa de las retroalimentaciones. Esto se da cuando:

- Contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los y las estudiantes.
- Ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y/o estándares y colaborar en ese recorrido.
- Se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes ya que siempre impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes y directivos.
- Favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje, no receptores pasivos.
- Articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro.
- Utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes.
- Es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas.
- Favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza. (2019, p. 25)

En esta regulación constante de los procesos que propone la autora, también es necesario una adaptación específica de los procesos educativos a la mediación tecnológica, que implica la adaptación de sus elementos y componentes. Es propicio generar en los estudiantes, una adecuada apropiación de los ambientes virtuales, generando una diversificación de las estrategias. Estas deben estar dirigidas a generar acciones acordes en las y los estudiantes. En esto, el factor emocional también juega un importante componente a tener en cuenta.

El factor emocional

Dentro de la diversificación de estrategias pedagógicas antes mencionadas, debemos prestar especial atención a la gestión de las emociones y su incidencia en los aprendizajes. En Argentina, el psicólogo Lucas Malaisi —presidente de la Fundación Educación Emocional e impulsor del proyecto de ley nacional de educación emocional— es uno de los que advierte sobre la necesidad de incluir en los proyectos educativos institucionales a la denominada “alfabetización emocional”⁴. Según Castro Santander (2005, p. 2), en las funciones de las escuelas, también se debe prestar atención a la competencia social, que brinda herramientas para el desarrollo de un pensamiento abierto que permita comprender la complejidad del mundo y habilidades para entender, aceptar y vivir con sí mismo y los demás. Se trata de conocer aquello que hace posible el conocimiento y control emocional, con el fin de que el aprendizaje sea posible. Como sostiene Feixas (1999, pp.14-15, citado en Teruel, 2000, p. 145):

Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y, en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo [...] es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos.

En consonancia, indagamos acerca de aquellas emociones vivenciadas por los estudiantes en este segundo año de trabajo virtual. Los estudiantes de Nivel Medio reflejaron en sus respuestas miedo y estrés debido a la vuelta a clases de manera presencial alternada (una semana presencial y una semana de trabajo virtual). Entre esos miedos expresados se encontraron: el contagio en presencialidad, la cantidad de trabajos en la virtualidad, la desorganización e incertidumbre en la adaptación de las prácticas. También, la percepción de haber perdido constancia y seguridad en el estudio. Sin embargo, otras respuestas reflejaron optimismo en la superación de los obstáculos debido a la experiencia del año anterior, sobre todo, aquellos con impedimentos por la carencia de dispositivos. Algunos también manifestaron que la vuelta a la presencialidad no resultó como esperaban debido a la división

⁴ Según Güell (1998) citado en Vallés Arándiga: “Se entiende por alfabetización emocional el proceso de enseñanza-aprendizaje donde otros ámbitos del individuo se toman en cuenta, cómo las emociones y sentimientos [...]” (S/D, p. 5).

del curso en burbujas y la imposibilidad de encontrarse con algunos de sus compañeros. Un dato interesante de esta muestra fue el registro de la experimentación de dolor físico.

Como se puede observar en la Figura 4, una gran mayoría manifestó haber experimentado dolores físicos, que incluyeron dolor de espalda y vista (72 %), seguido de cuello y cabeza y, por último, un 13 % dice haber tenido dolor de piernas. También estuvieron quienes dijeron haber experimentado dolor en sus manos por la incorrecta postura al trabajar con el mouse. La adaptación al trabajo virtual provocó largas jornadas de exposición frente a las pantallas y, en algunos casos, con mobiliario poco adecuado. Por lo que se deduce de las respuestas, las nuevas circunstancias no fueron acompañadas de una apropiada educación en torno a la necesidad de descanso (recreos), ejercicios físicos, posturas correctas, alimentación y hasta control de nerviosismo y ansiedad.

Cuando se les consultó a los estudiantes de Nivel Superior sobre cómo se sienten en este año de “nueva presencialidad”,⁵ dentro del listado de emociones sugeridas para seleccionar, se destacan: angustiado, frustrado e inseguro. Llama la atención que, del menú brindado de emociones positivas y negativas, fueron estas últimas las de mayor selección. Algunos seleccionaron “bien”, “seguros” y “esperanzados”; pero fueron más los que seleccionaron “complicado”, “decepcionado”, “ansioso”, “desmotivado” e “indiferente”. Sobre el fundamento de sentirse “frustrado”, algunas respuestas fueron:

- No es posible separar la educación de la realidad dentro de la cual el proceso educativo está inserto, en un contexto de incertidumbre creciente y frente a una imagen de futuro que se presenta cada vez más oscura y difusa.
- Porque es mi último año y es estresante la modalidad de cursada.
- La falta de presencialidad y prácticas que son esenciales en mi carrera me hacen sentir frustrada.
- No me gusta la modalidad.
- No me gusta aprender mediante una pantalla.
- Porque siento que no estamos aprendiendo la misma cantidad de contenido que si tuviéramos presencialidad.

⁵ Aclaremos que la presencialidad no fue alcanzada en el año 2021 en la mayoría de las instituciones públicas universitarias. La modalidad fue por segundo año consecutivo virtual.

- Creo que la virtualidad exige desarrollar muchas habilidades como la autodisciplina, y también coordinar horarios para cumplir con todas las obligaciones y no estoy llegando bien con todas las cosas.
- Me frustra no poder hablar en persona con el profesor, y que la comunicación sea intermitente.
- Este año cursando una materia y haciendo la pasantía no estoy logrando preparar los exámenes finales.
- Porque cambiaron totalmente los hábitos de estudio, el hecho de tener que estudiar, cursar, comer y dormir en el mismo lugar me resulta un caos.

En cuanto al porqué de manifestar sentirse “bien”, estuvieron aquellos que dijeron: “curso desde mi pueblo y me siento menos nerviosa a la hora de dar un examen” y “me facilita seguir trabajando”. En cuanto a la pregunta “¿te sentís cómodo participando al momento de responder preguntas, compartir trabajos o presentar un tema elaborado?”, el 59 % respondió que “a veces”, y un 20 %, “siempre”. Las respuestas se basaron en los siguientes argumentos:

- Dependiendo de lo que se pregunte.
- A veces me dan inseguridad las respuestas a preguntas sincrónicas. Es como si no existiera el margen de error en esta realidad.
- A veces sí y a veces siento que no me encuentro preparada para opinar y no tener a una persona cara a cara para que genere una retroalimentación; la virtualidad permite los silencios y no verse a la cara.
- Es más cómodo para participar en clase y presentar de manera virtual, pero más allá de eso tengo un curso de gente reducido y eso facilita las cosas.
- Porque no encuentro cómo realizarlo ya sea de manera virtual o presencial.
- La comodidad va variando por la seguridad/conocimiento que tengo en la materia que esté cursando en el momento.
- Me genera un poco de timidez hacerlo, pero sé y entiendo que es una autolimitación que uno se pone al sentirse que se pone bajo la lupa del profesor y eso genera un autoprejuicio e inseguridad propia.
- En general no tengo problemas, pero me ha pasado en un final que no logré expresar lo estudiado y me sentí incómodo. Estoy seguro de que ese mismo final de forma presencial hubiera sido más cómodo.

- Sí, me siento cómoda porque los docentes así nos hacen sentir, ya que nos permiten participar y siempre nos alientan a mejorar nuestros trabajos.
- Según si el tema es de interés.

Resulta indudable prestar atención a estos factores visibilizados, y que influyen de manera decisiva en los procesos pedagógicos. Adaptar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad significa no solo tener en cuenta la selección de dispositivos, plataformas y herramientas; sino también el carácter irrefutable de que el aprendiz es un ser que piensa y, sobre todo, siente.

Conclusiones, pensando en el futuro

Que la emocionalidad es constitutiva de los procesos educativos no es novedoso. Pero fue el contexto disruptivo de la pandemia y las implicancias de estudiar en las nuevas condiciones lo que actualizó la importancia de atender a algo más que a la razón en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creemos necesario contemplar las dificultades para superarlas creativamente. Eso supone reconfigurar la práctica educativa y poner énfasis en los aprendizajes. Generar oportunidades y brindar herramientas que permitan la identificación de los procesos, fomentando acciones pedagógicas orientadas a la toma de decisiones y construcción del conocimiento. También, determinar cómo las prácticas culturales influyen en los aprendizajes de los jóvenes, y cómo debemos incluir en los procesos educativos los entornos de consumo y producción del conocimiento, donde ellos están situados. Además, poder responder: ¿conocemos a nuestros estudiantes? ¿Sabemos cómo aprenden hoy? ¿Cómo acompañamos sus aprendizajes? ¿A través de qué mecanismos? ¿Con qué instrumentos?

Por otro lado, hay que entender que la evaluación es parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que no incluye solo una finalidad acreditativa, sino la de generar aprendizajes constantes y perdurables. La adquisición de saberes debe ser situada en el plano de “lo posible” (un estudiante real versus uno ideal), atendiendo al contexto de producción del conocimiento, la significatividad y condiciones en que se producen. Por consiguiente, algunas de nuestras conclusiones incluyen:

- Generar procesos que involucren al que aprende como protagonista de su propio recorrido. Fomentar mecanismos de construcción de conocimiento autónomos y diversos.

- Diseñar estrategias donde las prácticas de quien enseña generen abundantes acciones del que aprende: desarrollo de destrezas (competencias y habilidades), interacción constante, facilitar y orientar los aprendizajes, independencia y autorregulación, etc.
- Implementar dispositivos evaluativos inclusivos, que atiendan la multiplicidad de formas y aprendizajes. Generar retroalimentaciones y evidencias constantes.
- Mantener la coherencia en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Planificar las instancias según cada modalidad (presencial, virtual, alternancia, híbrida).
- Acompañar las trayectorias, atender las dificultades, tener cierto grado de flexibilidad en la toma de decisiones y regulaciones constantes.
- Entender que el ser humano es racional, pero también emocional. Las emociones inciden en los procesos pedagógicos. Si incluimos este concepto en la gestión del conocimiento, podemos facilitar los aprendizajes y posibilitar la construcción de saberes significativos.

Además, la alfabetización tecnológica es una de las tantas que los docentes debemos desarrollar. La capacitación constante de las y los educandos, en torno a los cambios y evolución tecnológica, es vital. Como expresan Marimon-Martí, Cabero, Castañeda *et. al.*, en la pandemia:

(se) puso de manifiesto que muchos docentes no se encontraban cómodos con la utilización de las tecnologías, aumentándose la angustia, el estrés y la ansiedad (Casimiro *et al.*, 2020), y que en muchos casos su utilización se concentró en dos aspectos: considerar la plataforma puesta a su disposición como repositorios de objetos de aprendizaje y convertir las sesiones de clase en sesiones de vídeoclase, en lugar de utilizar las tecnologías como herramientas de innovación y colaboración. (2022. p. 7)

Corremos el riesgo de no capitalizar todo lo vivenciado y aprendido durante el período de excepcionalidad. También, el de una continuidad sin fin de situaciones de emergencia. La mirada al futuro debe ser, entonces, aquella que contemple mecanismos de reflexión y superación de las dificultades en los entornos de aprendizaje. Se debe comprender que los estudiantes ya no aprenden como en otros períodos de la historia, y que es necesario adecuar constantemente las prácticas al contexto de producción de conocimiento: darle sentido a las instituciones educativas, configurarlas como espacios de creación y práctica de los saberes necesarios para afrontar esta etapa de mutación profunda que transitamos como humanidad.

Figuras

Figura 1: Sobre las condiciones de educabilidad

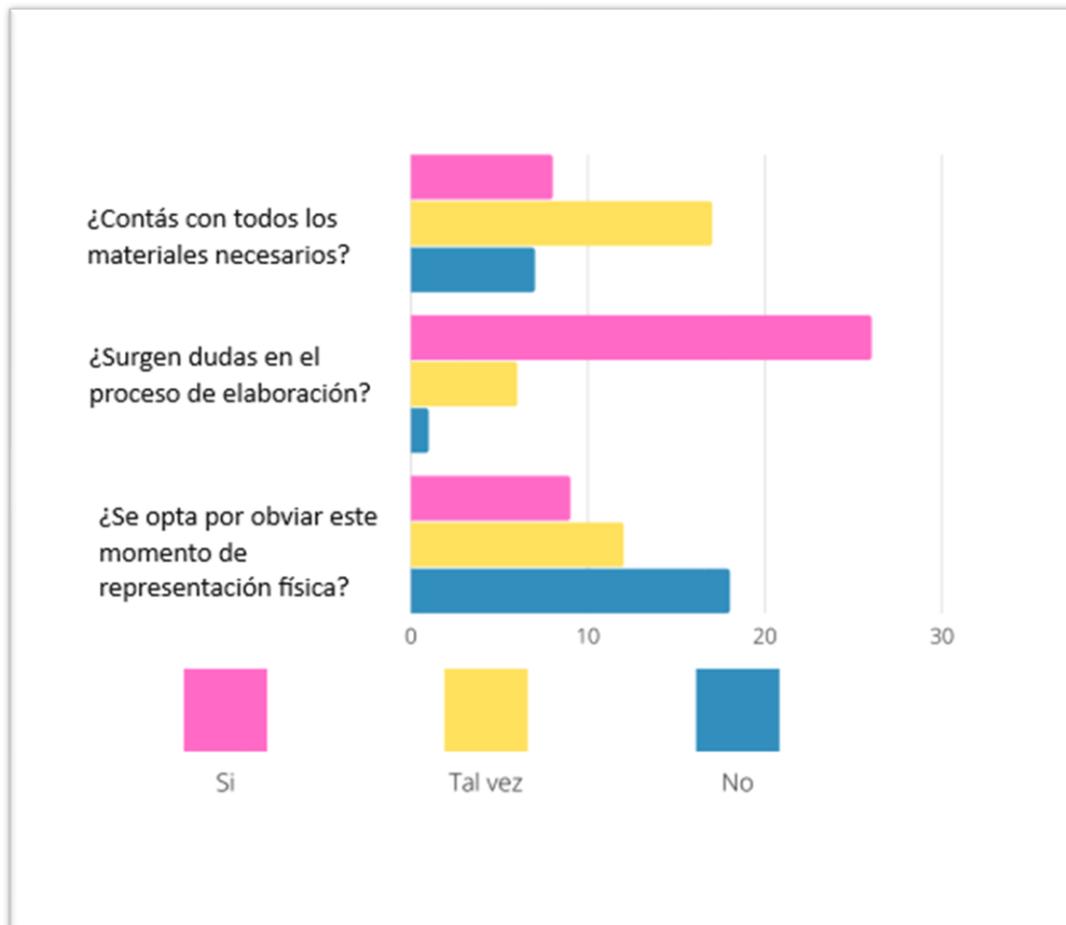


Figura 2: Sobre la utilización de plataformas

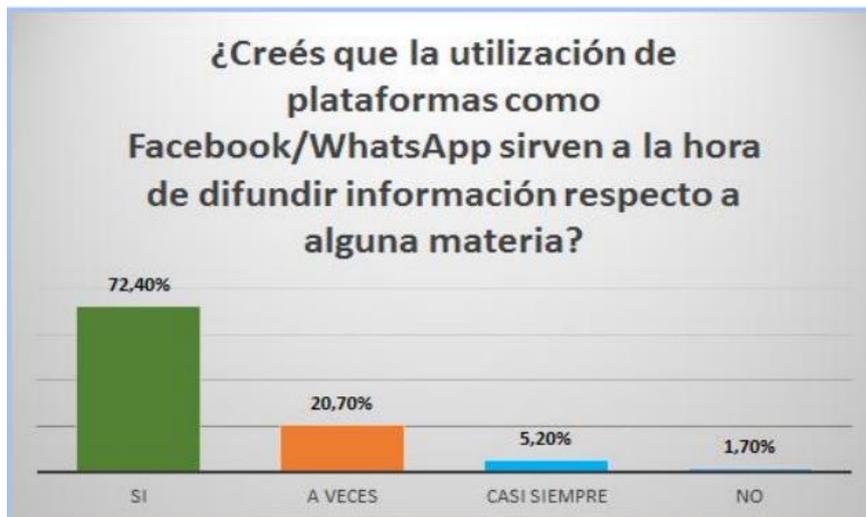


Figura 3: Sobre los recursos didácticos

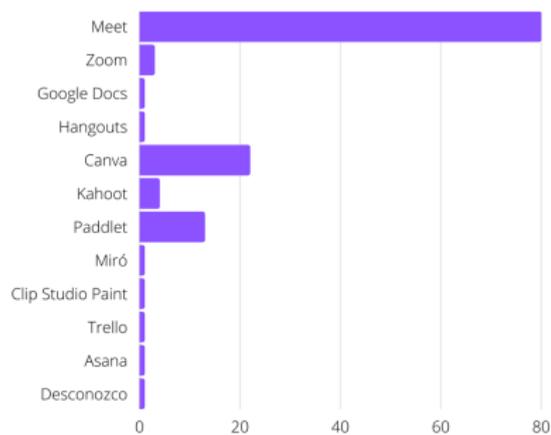
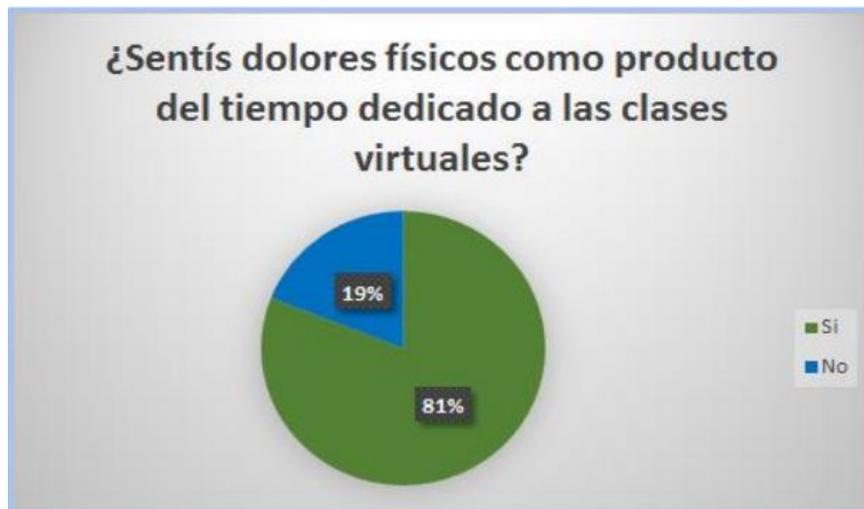


Figura 4: Sobre los dolores físicos experimentados en las clases virtuales



Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. *SUMMA* <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf>. Consultado en agosto de 2022.
- Castaño, C. y Palacio Gorka (2006). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. Universidad del País Vasco.
- Castro Santander, A. (2005). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1158Castro.pdf>. Consultado en agosto de 2022
- Marimon-Martí, M.; Cabero, J.; Castañeda, L.; Coll, C.; Minelli de Oliveira, J.; Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 69, Vol. 22. Artíc. 1, 30-Ene-2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red.505661>. Consultado en agosto de 2022.
- Navarro, L. (2003). “La noción de ‘educabilidad’ como expresión de la demanda por un mínimo de equidad para la educación. Notas para una discusión”, en *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, nro. 2, diciembre de 2003. Consultado en agosto de 2022. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/521/660>
- Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. *UNESCO 2004*. Consultado en agosto de 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144316/PDF/144316spa.pdf.multi>
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011). Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. Presentado en ICDE-UNQ. Buenos Aires. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-lineasentidos-perspectivas-experiencias>.
- Schwartzman, G. y Odetti, V. (2013). Materiales didácticos hipermediales: una mirada desde la lectura de los estudiantes. http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Schwartzman_Odetti_RUEDA2013_0.pdf.

Teruel Melero, M. P. (2000). *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, núm. 38, pp. 141-152. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>.

Universidad Nacional de Villa María (UNVM) Espacio currirular 'Comunicación y Prácticas Educativas' (2021). "Educación en pandemia para estudiantes universitarios." Consultado en agosto de 2022.

<http://transmediacordoba.org.ar/aprendizaje-tecnologia-y-emociones/>

Universidad Nacional de Villa María (UNVM) Espacio currirular 'Comunicación y Prácticas Educativas' (2021) Educación en pandemia - Nivel secundario. Consultado en agosto de 2022. <http://transmediacordoba.org.ar/aprendizaje-tecnologia-y-emociones/>

Vallés Arándiga, A. (s/d). Disruptividad y Educación Emocional. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23309w/alfa_emocional.pdf.