

La educomunicación en contextos de emergencia: incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia 2020

Educommunication in emergency contexts: Incorporation of ICTs into teaching and learning processes during the 2020 pandemic

Naira Berenice De Alessandro

Facultad de Ciencias de la Comunicación - Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

naira.de@mi.unc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo de investigación analiza la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas de la Provincia de Córdoba, Argentina, durante la pandemia de COVID-19, a partir de resultados obtenidos en una investigación previa sobre procesos comunicacionales y uso de las TIC en las escuelas primarias de la región, destacando las políticas diseñadas para sostener la educación en contexto de emergencia y examinando las estrategias adoptadas por las instituciones y los docentes para garantizar la continuidad pedagógica, así como las oportunidades y dificultades que surgieron en la apropiación de estas herramientas digitales.

El estudio contempla las experiencias y percepciones de los actores educativos, evaluando cómo las políticas, la infraestructura tecnológica y las prácticas escolares interactuaron para facilitar el aprendizaje.

Palabras clave: TIC, Educomunicación, Pandemia, Enseñanza y aprendizaje remoto.

Abstract

This research paper analyzes the implementation of Information and Communication Technologies (ICTs) in schools in the Province of Córdoba, Argentina, during the COVID-19 pandemic, based on results obtained in a previous investigation on communication processes and the use of ICTs in primary schools in the region, highlighting the policies designed to support education in the context of emergency and examining the strategies adopted by institutions and teachers to guarantee pedagogical continuity, as well as the opportunities and difficulties that arose in the appropriation of these digital tools.

The study considers the experiences and perceptions of educational stakeholders, evaluating how policies, technological infrastructure, and school practices interacted to facilitate learning.

Key words: ICT, Media Literacy, Pandemic, Remote Teaching and Learning.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el avance continuo de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) redefinió la forma de vivir, interactuar, aprender y relacionarse, impactando de manera directa e indirecta en prácticamente todas las dimensiones sociales, económicas y culturales. Los procesos de enseñanza y aprendizaje no quedan ajenos a estos cambios, y es en este marco en que la Educomunicación se presenta no sólo como un campo estratégico para estudiar la relación entre Comunicación, Educación, Tecnología y Pedagogía sino también como un espacio para comprender cómo se abordan estos conceptos y cómo se interrelacionan e interactúan tanto los docentes y los estudiantes como las mismas instituciones educativas y las políticas gubernamentales en contextos reales.

En América Latina y particularmente en Argentina, la incorporación de la tecnología digital en el sistema educativo se vio atravesada por profundas desigualdades, vinculadas al acceso, conectividad, disponibilidad de dispositivos e instancias de formación dejando evidencias de profundas brechas educativas y una calidad que se encuentra aún pendiente, según la UNESCO (2020) debido a que condicionan las posibilidades reales de la integración de las TIC.

La importancia de estos estudios se volvió particularmente relevante durante la pandemia de COVID-19, cuando las instituciones educativas debieron modificar de manera abrupta sus prácticas pedagógicas y trasladar sus actividades presenciales hacia entornos digitales para mantener una escolaridad remota que respondiera a las medidas de aislamiento que fueron implementadas en el año 2020. En este escenario, los procesos educativos y la continuidad escolar dependieron de factores centrales como por ejemplo, la disponibilidad de equipos, conectividad a internet y recursos digitales, así como de las competencias, capacidades y formaciones de docentes, estudiantes y familias para su uso. Fue inevitable que se presentaran nuevos sistemas comunicativos atravesados por estas nuevas tecnologías, lo que puso en evidencia las potencialidades, las limitaciones y dificultades de las mismas aplicadas en el contexto del ámbito escolar del nivel primario en la provincia de Córdoba.

Si bien en los últimos años se desarrollaron diversos estudios sobre la educación en contexto de pandemia, estos fueron elaborados en base a estudios nacionales o contemplando todos los niveles del sistema educativo, por lo que la evidencia empírica sobre la forma en que estas transformaciones se manifestaron en el nivel primario dentro de la Provincia de Córdoba es limitada. Por lo tanto, resultó relevante y necesario analizar cómo las instituciones educativas enfrentaron tales desafíos en un contexto de emergencia sanitaria, como así también, las tensiones existentes entre las políticas educativas y las realidades institucionales. Por esta razón, el presente trabajo busca aportar a ese espacio ofreciendo un análisis cualitativo de escuelas de Córdoba con el objetivo de analizar las condiciones, posibilidades y limitaciones reales de las escuelas que emergieron en la integración de las TIC en escuelas primarias de la Provincia de Córdoba durante el periodo de educación remota implementado durante la pandemia de COVID-19 en el año 2020, y así comprender las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados y las dinámicas institucionales. El trabajo se propuso reconocer las formas en las que las instituciones educativas reorganizaron sus prácticas pedagógicas y comunicacionales, como así también, reflexionar de manera crítica sobre los desafíos y limitaciones que se presentan a la hora de integrar las nuevas tecnologías en las instituciones escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este artículo se integra en el marco de una investigación previa sobre los procesos comunicacionales y usos de las TIC, el cual es un estudio de enfoque cualitativo basado en

entrevistas semiestructuradas realizadas a integrantes de equipos directivos de quince establecimientos educativos primarios ubicados en diferentes regiones de la provincia. A partir de estos testimonios se busca aportar evidencia empírica que permita comprender las dinámicas institucionales y las experiencias concretas de las escuelas en el proceso de adaptación a la educación a distancia realizada durante la pandemia, y que posibilite llevar a cabo un análisis descriptivo y reflexivo de esta situación para comprender las condiciones reales de las instituciones y examinar el rol y alcance de las políticas públicas como sus limitaciones.

El artículo se comprende por diferentes secciones, luego de la introducción, se presentan los principales conceptos teóricos donde se consideran el campo de la Educomunicación, su relación con las nuevas tecnologías, los procesos de interacción, comunicación y lenguaje entre las escuelas y las familias de los estudiantes junto con el contexto en el sistema educativo argentino y se recuperan algunas investigaciones previas. Posteriormente se expone la metodología de la investigación y se presenta un estudio detallado del contexto de las escuelas en la provincia de Córdoba durante la Pandemia, basado en el trabajo de investigación, donde se reconocen los instrumentos y las herramientas utilizadas, los cambios en los contenidos y formatos, las principales limitaciones y dificultades que prevalecieron y los desafíos presentes más comunes en las escuelas estudiadas. En el apartado siguiente, se expone la respuesta del sistema educativo frente a la Pandemia y las estrategias que fueron adoptadas buscando mantener la continuidad pedagógica, así como también las políticas públicas que habían sido impulsadas por el Estado para integrar a las tecnologías previamente; y cómo el gobierno decidió abordar las necesidades que fueron surgiendo durante el año 2020 presentando políticas de integración de las tecnologías contemplando la creación de nuevos recursos y programas de formación dirigidas a los docentes. Finalmente, se reflexiona sobre las diferencias que aún persisten entre las políticas educativas nacionales o provinciales y las realidades concretas que experimentan las escuelas, considerando las desigualdades de acceso, la formación docente, conectividad y las brechas existentes que condicionan la implementación de las estrategias efectivas de educomunicación. Luego se desarrollan algunas reflexiones sobre los datos obtenidos destacando la importancia de articular políticas educativas, estrategias institucionales y el uso de las TIC con un enfoque que vaya más allá del sentido utilitario, finalizando con las referencias.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES

2.1 Educación, comunicación y enfoques de la educomunicación

De la misma naturaleza del hombre nace la necesidad de comunicación. Como Pasquali (1970) indica, ésta se considera como un proceso dialógico, horizontal y participativo, y es a través de la misma que los seres humanos intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos, tanto si estos intercambios se realizan de manera directa y presencial como si se desarrollan a distancia y/o a través de otros medios y herramientas.

Muchos autores plantean la importancia de la relación que existe entre comunicación y educación, ya que es la misma comunicación con la que le damos significado y profundidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente Valdez et al. (2023) explican que es por medio de la comunicación que el estudiante puede acrecentar su participación y su desarrollo crítico, lo que la convierte en indispensable en el proceso educativo. En este marco, la educomunicación se configura como el campo en el que convergen ambas disciplinas. Roberto Aparici (2010) explica que este campo abarca los conocimientos de diferentes lenguajes y medios, y son éstos a través de los cuales

se desarrolla la comunicación personal, grupal y social. Además, es en donde se concibe la formación del sentido crítico frente a los procesos comunicativos, lo que permite descubrir los valores culturales propios.

Ortiz Torres (1998) expresa que “La enseñanza es un fenómeno comunicativo por su esencia, que estimula el aprendizaje escolar, su optimización presupone una interactividad maestro-alumno intensa, eficiente y efectiva, en aras del cumplimiento de los objetivos de la educación de la personalidad” (p. 144).

Así también, Amayuela (2016) destaca que los procesos de la educación y de la comunicación se integran en el proceso docente-educativo y permiten el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, quiere decir su “proceso formativo”. Como así también permite que el estudiante desarrolle pensamiento crítico e independiente (Carias, Marín y Hernando, 2021).

En el campo de la Educomunicación convergen ciertos temas de interés interdisciplinario. Gustavo Hernández Días (2007) aborda estos temas buscando comprender su complejidad y contemplar la amplitud del mismo y los reúne en los siguientes grupos:

1. En el primer grupo se encuentra la convergencia epistémica, teórica y metodológica entre el binomio educación-comunicación.
2. En el segundo grupo se reúnen las mediaciones cognitivas, situacionales, institucionales y las videotecnológicas.
3. En tercer lugar, se concentran los procesos de enseñanza y del aprendizaje para el desarrollo del pensamiento.
4. El cuarto grupo temático contempla a las experiencias educativas y comunicacionales sobre los temas de educación en medios de comunicación, tecnología educativa, diseño instruccional y otras modalidades de enseñanza que se planifican en el sistema educativo y en las organizaciones y comunidades.
5. Y en el quinto lugar agrupa a las estrategias docentes que se utilizan para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos de la vida.

La propuesta de Gustavo Hernández Días integra dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas, las cuales articulan educación y comunicación pero destacando el papel de las mediaciones, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias educativas y las estrategias docentes. De esta manera, se resalta su importancia para promover aprendizajes significativos y responder a los desafíos educativos en diversos contextos sociales, institucionales y culturales.

Es fundamental destacar la importancia de la incorporación del abordaje empírico en el estudio de este campo ya que la acción práctica complementa los enfoques teóricos. El desarrollo de los marcos conceptuales sólo adquieren sentido en la praxis donde son puestos en acción dentro de contextos reales. En este sentido, César Andrade Martínez (2020) resalta la relevancia de la educomunicación como una práctica social orientada a la construcción de vínculos significativos, destacando su carácter relacional por el cual promueve la creación, desarrollo y el fortalecimiento de ecosistemas comunicativos abiertos, colaborativos y democráticos. Los cuales promueven los procesos de aprendizaje participativos y críticos, y favorecen el ejercicio pleno de la ciudadanía en busca de una transformación social.

Al configurarse como un campo de estudio interdisciplinario es natural que ella se proponga diferentes perspectivas para comprender el modo en el que se desarrollan los procesos que la interpelan en contextos mediados, no sólo por lenguajes y tecnologías, sino también por relaciones sociales. Diversos autores plantean distintas formas de concebirla dando lugar a enfoques que enfatizan diferentes dimensiones de tales procesos. Es en este marco que podemos identificar dos

enfoques principales que orientan tanto el análisis del campo como su práctica. En primer lugar, podemos distinguir el enfoque que se centra en el manejo de los medios desde una perspectiva instrumental, que se conoce como Visión Educomunicativa Tecnocrática y el segundo enfoque que propone entenderla como un proceso dialógico. El primero se basa en los modelos informativo-transmisores y se relaciona con el planteamiento educativo de Paulo Freire (1970), el cual indica que el educador actúa como un sujeto que deposita contenido en los estudiantes haciendo “transferencia” de conocimiento, como si se tratara de un “depósito bancario”. Kaplún (1998) profundiza esta reflexión refiriéndose a la misma como “el típico modelo escolástico de clase frontal” en el que el docente ocupa una posición central frente al grupo de estudiantes, quienes reciben de manera pasiva la información brindada con el objetivo de adquirirla para poder reproducirla en futuras evaluaciones. En este modelo, el docente es percibido como un experto en tecnología, reduciendo su labor a la destreza y manejo de los medios y de las nuevas tecnologías, priorizando su instrucción instrumental por encima de la comprensión crítica de la realidad (Barbas Coslado, 2012).

Pero la visión tecnológica-instrumental conlleva un problema, la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos ha estado históricamente atravesada por diferentes problemáticas que se vinculan a una concepción reduccionista de su función pedagógica. Cada avance tecnológico, cada incorporación de estos en las escuelas trajo consigo grandes expectativas de resolver dificultades (generalmente estructurales) del sistema educativo que pretendían cumplirse con su sola implementación. Diferentes dispositivos y recursos audiovisuales prometían una transformación radical en el avance contra el analfabetismo que se ejecutaría prácticamente de manera automática, sin que ello implicara necesariamente mejoras significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Urribarrí, 2007). Esta perspectiva parte del supuesto de que los medios poseen la capacidad de generar cambios educativos profundos por sí mismos, dejando en un segundo plano las dimensiones pedagógicas, comunicativas y sociales que intervienen en dichos procesos. No obstante, se pudo observar que la simple traslación mecánica de los esquemas tradicionales de la educación desarrollada presencialmente en las aulas hacia los medios tecnológicos no es efectiva. Copiar en los entornos mediáticos las mismas lógicas del aula convencional limita las posibilidades educativas de las que verdaderamente la tecnología es capaz, y refuerza modelos centrados en la reproducción de contenidos en lugar de promover aprendizajes significativos. En este sentido, Gabriel Kaplún (2002) indica que uno de los principales desafíos de la educación contemporánea se encuentra en comprender el carácter social de los procesos de aprendizaje, así como la relevancia de la comunicación entendida desde una perspectiva dialógica y no simplemente funcional.

El segundo enfoque representa una propuesta que se distancia de las miradas tradicionales centradas únicamente en la visión instrumental de los medios. La educomunicación dialógica se fundamenta en los principios educativos, comunicativos y tecnológicos que buscan priorizar la construcción colectiva de conocimiento por medio de la interacción activa entre los participantes, intercambio simbólico y el flujo de significados entre los mismos. Se trata de un modelo totalmente participativo y colaborativo donde la adquisición de destrezas y habilidades técnicas está complementada con el fomento de la creatividad, la reflexión crítica, el diálogo constructivo y la comprensión de la realidad social y cultural (Kaplún, 1998; Aparici, 2010). Por esta razón, los medios y la tecnología adquieren un rol más complejo, ya que dejan de ser simples herramientas de formación para convertirse en elementos de mediación que promueven la comunicación efectiva y facilitan los procesos significativos que apoyan la acción colectiva. La implementación de este enfoque requiere diseñar dinámicas de aprendizaje donde la participación se organice de manera que todos los estudiantes reflexionen en la importancia de la colaboración, la co-creación de

contenidos y el trabajo conjunto. De esta manera, no solo se impulsa la interacción y el intercambio de ideas sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar su contexto, actuar de manera crítica y trabajar creativamente dentro de su propia comunidad. Su implementación, por lo tanto, es de carácter transformador ya que contribuye a la formación de ciudadanos capaces de intervenir en su sociedad de manera activa y responsable (Barbas Coslado, 2012).

Estas transformaciones no pueden comprenderse de manera aislada, sino que es necesario abarcar, también, los cambios que atraviesan los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento en las sociedades actuales. En un contexto marcado por el desarrollo de tecnologías digitales y la expansión de nuevos lenguajes que atraviesan los diferentes medios, el saber deja de concentrarse exclusivamente en las instituciones educativas tradicionales, por lo que comienza a recorrer múltiples espacios sociales y comunicativos. A este fenómeno se lo denomina *Descentralización del saber*. Con el constante avance de las TIC, el saber experimentó un proceso que modifica su distribución y apropiación social profundamente, el conocimiento ya no se mueve exclusivamente en espacios institucionales como lo es la escuela, sino que se extiende y comparte a través de múltiples canales, plataformas y entornos digitales.

Martín-Barbero (2000) plantea que uno de los principales desafíos se relaciona con la dificultad de establecer vínculos empáticos y de reconocimiento del otro, particularmente cuando no se logran comprender los códigos, lenguajes y necesidades que aparecen en una sociedad atravesada por un desarrollo tecnológico constante. Debido a este desencuentro, se generan tensiones en los procesos educativos, ya que muchas propuestas pedagógicas continúan aferradas a modelos tradicionales que no dialogan con las nuevas formas de acceso, producción y de circulación del conocimiento.

Con esta descentralización se produce una transformación en los modos de aprender y en las fuentes de autoridad dentro del conocimiento y la información. Esto cuestiona la centralidad que tradicionalmente ocupó la escuela en los procesos de socialización y de transmisión de saberes. En este contexto, es común que la tecnología sea percibida como una amenaza para la posición que ocupa la escuela, junto con la familia, en la formación de los sujetos.

La expansión de los nuevos medios como así también de los nuevos lenguajes revelan que el saber se construye, también, en otros ámbitos, lo que provoca cierta resistencia por parte del sistema educativo. Lejos de adaptarse a estos cambios, muchas instituciones adoptan una postura defensiva orientada a preservar sus estructuras y metodologías clásicas, y esta posición lleva a desconocer el verdadero problema de fondo: el surgimiento de un nuevo ecosistema comunicativo en el que se configuran otras culturas, otras formas de leer, ver, pensar y aprender (Martín-Barbero, 2000).

La diversificación junto con la expansión e intercambio de conocimiento forman así uno de los desafíos más significativos que el campo de la comunicación plantea a la educación, ya que este implica repensar roles, prácticas y sentidos tradicionales de la enseñanza. El desafío no se centra únicamente en la incorporación de las TIC, sino en la capacidad del sistema de reconocer y de dialogar con estas transformaciones integrando así una mirada crítica y contextualizada.

Retomando el lugar de la familia en la formación de los sujetos mencionado anteriormente, recuperamos las reflexiones de Frontado (2020), quien también indicaba que es necesario considerar la posición de la familia en el proceso de aprendizaje ya que ambas, la escuela y la familia, son importantes agentes socializadores, y entre ellas existe una complementariedad y corresponsabilidad con relación al proceso educativo. Se destaca la necesidad de una buena actitud comunicativa que exista entre ellas, y así crear un ambiente apropiado en el ámbito escolar; donde se desarrolle el proceso educativo exitosamente. Bajo la misma línea, Garreta (2015) resalta la importancia y la necesidad de una relación fluida y de una comunicación continua en ambos

sentidos para favorecer el rendimiento de los alumnos, teniendo en cuenta la necesidad de considerar con más importancia a la comunicación y al uso adecuado de los canales existentes.

Este enfoque de comunicación colaborativa y relacional se conecta con la perspectiva de la educomunicación planteada por César Andrade Martínez (2020) al destacar que su puesta en práctica es fundamental para la sociedad. Según el autor, la educomunicación implica la construcción y desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos, colaborativos y democráticos, que facilitan tanto el aprendizaje como el ejercicio pleno de la ciudadanía, contribuyendo así a una transformación social.

2.2. Tecnologías y educación a distancia

El uso de tecnologías como herramientas para mejorar los procesos educativos se ha convertido en un elemento clave para asegurar buenos resultados. Contar con una infraestructura de telecomunicaciones adecuada y con docentes capacitados es un punto de partida indispensable, pero Urribarri (2007) no deja de lado la importancia de estar complementado con una comprensión de fondo sobre la Sociedad de la Información y los desafíos que ésta impone. Asimismo, destaca la importancia y la necesidad de un abordaje hermenéutico.

García et al. (2014) retoman la idea de competencia mediática de Ferrés y Piscitelli quienes la expresan como la capacidad de dominio y manejo efectivo de los conocimientos, destrezas y actitudes de los diferentes soportes y medios de comunicación. Organizan a la competencia mediática en seis dimensiones básicas relacionadas con los medios. Estos son:

- El lenguaje: Refiriéndose a cómo se construyen y comunican los mensajes.
- La tecnología: Su acceso y el conocimiento necesario para utilizar las diferentes herramientas y dispositivos.
- Los procesos de producción y análisis: Correspondiente a la creación y comprensión crítica de los mensajes.
- La interacción: Centrado en la relación entre las personas y su participación con los medios.
- La estética: Refiriéndose al uso de elementos gráficos o audiovisuales que se utilizan para transmitir las ideas.
- La ideología y los valores: Relacionado a la naturaleza cultural y social que atraviesa todo mensaje.

La integración progresiva de las tecnologías de la Información y Comunicación en los sistemas educativos, implicó tanto la necesidad de desarrollar nuevas competencias en docentes y estudiantes, como también la consolidación de nuevas modalidades educativas que son atravesadas por mediaciones tecnológicas. Entre ellas, la educación a distancia se posicionó como una de las expresiones más significativas. Su importancia reside en que las tecnologías no funcionan únicamente como recursos complementarios, como en el mayor de los casos, sino que son los mediadores centrales de la interacción pedagógica. La educación a distancia constituye una modalidad educativa que posee características propias y que la diferencian de la educación presencial, no solo en cuanto a sus formas de operar sino también en la manera en que se configura el mismo proceso de enseñanza. De acuerdo con Lucia Mendoza Castillo (2020) tanto la modalidad presencial como la modalidad a distancia no deben entenderse como equivalentes, ya que cada uno responde a distintos procesos educativos, atendiendo lógicas pedagógicas, comunicativas y organizativas particulares. En este sentido, una de las diferencias más significativas se encuentra en el papel central que adquieren las TIC, ya que en la educación a distancia actúan como mediadores

fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora describe a las TIC como un conjunto integrado de herramientas, soportes y canales que permiten el acceso, la gestión y el tratamiento de la información. Las tecnologías no solo facilitan la transmisión de saberes sino que, además, transforman las dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes, como también las estrategias pedagógicas empleadas. Igualmente, resalta que las diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia no se limitan únicamente al uso de las tecnologías sino que también se presenta en el diseño, formato y tipos de materiales educativos y recursos didácticos (junto con su distribución). La accesibilidad y disponibilidad de los recursos adquieren un lugar central en la experiencia educativa a distancia.

2.3. Antecedentes e investigaciones previas

Diferentes investigaciones se llevaron a cabo durante y después del periodo de aislamiento social y se analizó el impacto de la pandemia COVID-19. Entre ellas se destacan un estudio del Ministerio de Educación (2021) orientado a examinar las estrategias implementadas por las instituciones para mantener la continuidad pedagógica frente a la suspensión de las clases presenciales, y también las políticas públicas, tanto nacionales como provinciales, desarrolladas para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su investigación llegan a evidenciar que las escuelas debieron reorganizar sus prácticas y optar por diversas estrategias con el objetivo de mantener el vínculo educativo.

Una importante línea de investigación estuvo centrada en estudiar las desigualdades digitales que se evidenciaron durante estos procesos. Lemus et al. (2023) exponen la presencia de brechas ya existentes en cuanto al acceso de dispositivos, la conectividad y la formación de habilidades digitales, como así también las diferencias en las condiciones de apropiación de las tecnologías según los diferentes contextos. Tales desigualdades repercutieron tanto en los contenidos, las trayectorias educativas y las posibilidades de participación en las propuestas escolares tal como lo declaran Benítez Larghi y Guzzo (2022).

Asimismo, el Ministerio de Educación (2020) había llevado a cabo evaluaciones reuniendo datos sobre la respuesta del sistema educativo argentino durante el mismo periodo a nivel nacional, tales investigaciones muestran que la principal dificultad para sostener la continuidad pedagógica estuvo vinculada a las limitaciones tecnológicas y a las condiciones de conectividad y acceso a internet de los estudiantes.

Podemos retomar otras investigaciones que analizaron las transformaciones en las prácticas docentes y en las dinámicas institucionales de las escuelas durante ese periodo donde sus resultados exponen que los docentes debieron adaptar contenidos, estrategias, y formas de comunicación diversas para mantener el contacto con los estudiantes. En esta línea, investigaciones realizadas en otras provincias, como en la localidad de Maipú, provincia de Buenos Aires, gran parte las interacciones se desarrollaron por medio de herramientas comunicacionales como la mensajería instantánea (Whatsapp), correo electrónico o plataformas virtuales, mientras que los docentes debieron adaptar sus propuestas y destinar más tiempo de trabajo a asegurar el contacto con los estudiantes (Acosta y Annessi, 2021).

Si bien las investigaciones desarrolladas en los últimos años aportaron evidencia relevante para comprender los principales desafíos y las transformaciones producidas durante la educación en pandemia, aún existen áreas que requieren mayor exploración. En particular, resulta necesario profundizar la investigación en estudios situados y retomar evidencia empírica sobre las experiencias y dinámicas institucionales desarrolladas en el nivel primario y en contexto provinciales específicos. En tal sentido, es imprescindible analizar las experiencias de las escuelas y

las estrategias desarrolladas por sus docentes para poder aportar una mirada situada sobre los procesos de implementación de las tecnologías digitales en contextos de emergencia educativa que permita evitar generalizaciones de las escuelas que no se encuentran en los mismos contextos, y así poder diseñar intervenciones y políticas más ajustadas a la realidad y que se adapten a circunstancias más específicas.

3. EDUCACIÓN EN AISLAMIENTO

3.1. TIC: contexto en Argentina y la respuesta del Sistema frente a la pandemia

En Argentina, en la ley 26.206 “Ley de educación Nacional” (2006) se contempla y define como deber del gobierno garantizar la gratuidad, la igualdad y la equidad en el ejercicio del derecho a una educación integral, permanente y de calidad. Además, es en ella donde abarca la integración de las nuevas tecnologías, indicando como responsable del desarrollo de los contenidos del Portal Educativo al organismo conocido como Educ.ar, Sociedad del Estado del Ministerio de Educación de la Nación, otorgándole la responsabilidad de realizar la elaboración, desarrollo, contratación, administración, calificación y evaluación de contenidos, con el objetivo de proveer a la comunidad educativa de recursos digitales seleccionados y especializados para mejorar los procesos pedagógicos.

Es así, entonces, que la normativa nacional no solo establece un marco legal que busca garantizar la equidad y calidad educativa, sino que también sienta las bases para la incorporación de las tecnologías como herramientas estratégicas. La creación y distribución de los recursos digitales a través de los organismos estatales permite que las escuelas accedan a materiales específicos pero su funcionamiento efectivo depende de cómo estas herramientas se articulen con los objetivos educativos. Lugo y Kelly (2010) plantean que la integración de las TIC en la educación no puede considerarse de manera aislada, sino que es necesario contemplar dos dimensiones fundamentales: la dimensión social y la dimensión pedagógica. En primer lugar, la dimensión social permite analizar si la incorporación de las tecnologías en la educación busca realmente promover iniciativas justas e inclusivas. Como indican las autoras, los principales desafíos de América Latina se encuentran en universalizar la educación básica, incorporar los sectores sociales excluidos, mejorar la calidad y ampliar las competencias en los sectores desfavorecidos, modernizar la educación técnica y masificar la enseñanza superior. En cuanto a la dimensión pedagógica, contempla las potencialidades educativas que ofrecen las TIC, como por ejemplo, que los estudiantes desarrollen mayor autonomía en su aprendizaje, el conocimiento se gestione de manera más eficiente, se logren crear espacios de participación para la construcción colectiva de saberes y acceder a una amplia y diversa fuente de información.

Desde un inicio, gracias a su creciente presencia en la sociedad globalizada, se había buscado la integración de las nuevas tecnologías en la educación. Las políticas nacionales que identificaban a las TIC como un componente importante en el proceso educativo fueron variadas y diversas en las últimas décadas. Se pueden considerar algunos programas educativos como el Programa Conectar Igualdad (PCI) en el año 2010 y el Plan Aprender Conectados (PAC) durante 2018. Como menciona Luciana Tourn (2022) la primera política, Programa Conectar Igualdad (PCI) buscaba hacer efectiva la inclusión digital y el derecho a la igualdad, frente a la desigualdad en el acceso, conocimiento y apropiación de TIC, estableciendo un orden social articulado al sentido de inclusión en el ámbito educativo. Por otro lado, el plan Aprender Conectados buscaba

desarrollar las competencias que eran necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC.

Durante la Pandemia de Covid-19 en el año 2020, fue necesario realizar una revisión y se promulgó una nueva norma modificando el artículo 109, para poder permitir el desarrollo de trayectorias educativas a distancia en casos específicos donde la escolaridad presencial sea total o parcialmente inviable (Ley N° 27.550, 2020). En este contexto, la necesidad de garantizar la continuidad de las trayectorias educativas a distancia, permitió que fuera un momento clave para examinar y verificar la verdadera situación de las escuelas en lo que corresponde a su relación con las TIC.

Buscando brindar alternativas, el Gobierno Nacional (2020) puso a disposición portales educativos, transmisiones televisivas por TV Pública, una biblioteca digital y cuadernillos físicos, como la Serie #SeguimosEducando: cuadernos para estudiantes. Además, desde el Gobierno Provincial (2020) de Córdoba se brindaron herramientas de la web, como la plataforma digital “Tu escuela en casa” donde se generaban contenidos de manera regular con la intención de garantizar la escolaridad. El hecho de que la virtualidad se fuera necesaria para la continuidad del año escolar provocó que se visibilizara lo denominado como *Brecha Digital*. La misma, indica la diferencia existente entre aquellos que tienen acceso a los recursos tecnológicos de computación, telecomunicaciones e internet y aquellos que no, o tienen un acceso menor (Rodríguez Gallardo, 2006). Para poder disminuir tal diferencia se realizaron diversas propuestas, como lo fue el acuerdo con compañías de telecomunicaciones para liberar plataformas de uso educativo (Fram, 2020).

Se debe destacar, también, que se buscó la contención de las instituciones educativas ya que desde el Gobierno de la Provincia de Córdoba (2020) se lanzaron programas de formación digital para docentes, la transmisión de contenidos por medios locales, la elaboración de cuadernillos y actividades virtuales como el conversatorio “La clase en Pantuflas” que tenía como ejes principales: el nuevo entorno socio-técnico y la transformación de lo doméstico en espacio de trabajo, la reorientación de los contenidos de la enseñanza y los vínculos pedagógicos en línea.

3.3. Desafíos para una integración real de las TIC

Retomando a Urribarri (2007) la necesidad de una comprensión a fondo sobre la Sociedad de las Información y los desafíos que esta impone es esencial ya que no se puede pensar solo en el carácter funcional de la comunicación en los procesos de aprendizaje, sino que, como señala Gabriel Kaplún (2002) se debe incluir su sentido dialógico y social. Para ello, incluye el concepto de Currículum Oculto de las tecnologías educativas, el cual abarca aquellos contenidos no explícitos resaltando la importancia de considerar a la interacción en la educación no como un problema técnico, sino uno pedagógico-comunicacional. De esta manera, destaca la potencialidad dialógica de las tecnologías y de los materiales educativos y los pone como centro de análisis.

Este enfoque, implica que la incorporación de las TIC en la educación no se puede limitar a su uso funcional, sino que debe pensarse desde una perspectiva que abarque, además, cómo estas herramientas influyen en la interacción entre docentes y estudiantes y la construcción de conocimiento. De este modo, la integración de las TIC con sentido pedagógico implica reflexionar sobre la organización y planificación de currículum, las clases y las estrategias, de forma que además pueda potenciar la dimensión dialógica de la tecnología y educación. Los cambios tecnológicos, por sí mismos no garantizan mejoras en el proceso educativo, sino que requieren de estudios reflexivos y decisiones conscientes respecto a su utilización.

Si los avances tecnológicos y conocimientos no parten de un replanteo del modelo pedagógico, entonces la idea de una modernización en las escuelas es insuficiente. Se deben tener

en cuenta los verdaderos retos que implican los cambios en el ámbito educativo en el contexto de la Sociedad de la Información. Urribarri (2007) además de incluir como desafío a la adecuación de la estructura escolar suma la necesidad de la formación adecuada de los docentes. Como Ana Mirete Ruiz (2010) indica:

La introducción de las TIC debería suponer la incorporación de cambios también en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, afectando a todas las dimensiones del proceso educativo como la gestión, la comunicación, el currículo, etc. Lógicamente este cambio requiere de tiempo, pero sobre todo de un cambio de actitudes hacia y aptitudes para los nuevos recursos disponibles. (p.43).

4. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló en el marco de un enfoque cualitativo, buscando realizar un estudio integral, interpretativo y reflexivo. El trabajo presenta características de una investigación empírica ya que para responder a los interrogantes que dieron inicio al mismo fue necesario obtener información que surgiera de experiencias reales y concretas de la realidad estudiada. Asimismo, se enmarca dentro de los estudios denominados descriptivos debido a que busca identificar y caracterizar la manera en que se manifiesta el problema de la investigación, con el objetivo de comprender su magnitud, jerarquizar los datos obtenidos y reconocer variables asociadas al fenómeno analizado.

La población de estudio estuvo conformada por escuelas primarias públicas de la provincia de Córdoba, Argentina. Estas instituciones se encuentran reguladas a nivel nacional, por la Ley 26.206 de Educación Nacional y a nivel provincial, por la Ley N°9870, buscando garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones educativas. Para el desarrollo de la investigación se seleccionó una muestra no probabilística, que busca ofrecer una orientación analítica del fenómeno estudiado. La muestra está conformada por quince escuelas primarias distribuidas en el territorio de la provincia, con el propósito de contemplar distintas realidades territoriales. Por tal razón, se establecieron tres categorías, las cuales estuvieron representadas por 5 instituciones cada una. Estas categorías fueron:

- Escuelas primarias de zonas urbanas dentro de la Capital de Córdoba.
- Escuelas primarias de zonas urbanas dentro del Interior de la Provincia de Córdoba.
- Escuelas primarias de zonas rurales dentro de la Provincia de Córdoba.

Con respecto a la recolección de datos, se optó por utilizar la técnica de entrevista semiestructurada con el objetivo de elaborar preguntas pertinentes a los temas de estudio pero permitiendo una apertura adecuada para favorecer la libre expresión de los entrevistados y la posibilidad de profundizar en las temáticas que fueran emergiendo de los encuentros y conversaciones. Las entrevistas se realizaron entre el año 2021 y 2022 a integrantes de los equipos directivos de las escuelas con el objetivo de obtener una mirada más amplia y general del funcionamiento y de las dinámicas que sucedieron durante la Pandemia. Para la realización de las entrevistas se debieron implementar protocolos específicos que respondieran a las restricciones vinculadas a la emergencia sanitaria que se encontraban vigentes durante la realización de las mismas, es por esta razón que se llevaron a cabo tanto encuentros presenciales (cuando hubo más apertura) como encuentros por videollamadas (cuando las restricciones eran más rigurosas). Se debe

resaltar también la utilización de llamadas telefónicas debido a que, en algunos casos, la conectividad y el acceso a dispositivos en algunas escuelas era más limitado.

El proceso de análisis de datos se desarrolló de manera paralela a la recolección de la información siendo una etapa de descubrimiento progresivo, orientada a la identificación inicial de temas emergentes, para luego dar paso a un proceso de codificación y refinamiento conceptual donde se organizaron datos y se profundizó en la comprensión de los conceptos y proposiciones que surgieron del material empírico. Para finalizar, se realizó una fase orientada a contextualizar e interpretar los hallazgos.

A partir del análisis de las entrevistas se estableció una categorización temática basada en patrones recurrentes en las respuestas de los participantes. Entre los principales ejes se identificaron: el contacto con los estudiantes durante el aislamiento, los contenidos desarrollados, las formas de comunicación establecidas, las propuestas y herramientas brindadas por el gobierno, el manejo de las TIC, instancias de capacitación docente, la presencia del Ministerio de Educación y el papel de los medios de comunicación.

5. CÓRDOBA EN PANDEMIA: ANÁLISIS DEL CASO

El inicio de clases del año 2020 fue el 2 de marzo y tan solo unos días después, el 16 de marzo la provincia se adhiere a la suspensión de clases (Noticias del Gobierno Córdoba 2020a, 2020b). Por lo que las escuelas debieron reorganizarse en cuestión de días para poder garantizar la continuidad de las clases, estableciendo nuevos canales de comunicación, reformulando planificaciones y contenidos, y transformando sus métodos y estrategias de enseñanza.

El presente artículo se inscribe en el marco de una investigación orientada a recolectar y analizar las experiencias en cuanto a las prácticas educomunicativas durante la Pandemia de COVID-19 en instituciones educativas primarias de la provincia de Córdoba. En ella se analizó la situación de diferentes escuelas, urbanas y rurales, en la Pandemia en el año 2020 durante el Decreto 297/2020 Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

De manera significativa, se pudo establecer que predominó el uso de la aplicación de WhatsApp y el teléfono como medio de contacto entre las instituciones, los docentes y las familias. Debido al acceso a los celulares personales de los docentes, la frecuencia inicialmente, fue mayormente diaria en las escuelas urbanas pero en la segunda etapa del año fue de entre 7-14 días. También, aunque en muchos menos casos, se utilizó el correo electrónico como medio de contacto. Fue en las escuelas rurales donde prevaleció el uso del papel como medio para desarrollar sus clases, por lo que su frecuencia fue mucho menor y el contacto entre las escuelas y las familias, si bien era por teléfono, debían coordinarse los encuentros presenciales para el intercambio de los materiales, las actividades y las tareas.

Si bien el Gobierno, tanto Nacional como Provincial, dispuso de herramientas (plataformas digitales, contenido televisivo, páginas web), lo que las escuelas mencionaron repetidamente fue el uso de los cuadernillos físicos. De igual manera, en estos se destacaba la gran cantidad de problemas de descontextualización, tanto en las actividades como en el contenido, ya que se resalta que en muchas ocasiones el nivel de los cuadernillos no respondía al nivel educativo en el que los estudiantes se encontraban trabajando. Por esta razón debieron adaptarse a diferentes contextos o incluso intervenir sus contenidos. Se resaltan casos en los que incluso los cuadernillos llegaron solo a ser utilizados como material aislado o de inspiración para la creación de actividades y recuperando solo algunos pocos fragmentos de los mismos.

La utilización de herramientas digitales fue mucho más limitada, y particularmente en escuelas de la zona de la Ciudad de Córdoba Capital. En escuelas rurales y en escuelas urbanas del interior de la provincia no fue posible el aprovechamiento de estos recursos ya que en muchos casos se resalta la imposibilidad debido a la falta de conexión a internet, ya que limitaba la posibilidad de acceder a las herramientas digitales tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes. Es por esta razón, también, que no pudieron emplearse aulas virtuales (como classroom), programas digitales o plataformas brindadas por el gobierno. Estas escuelas debieron volver al formato papel y el encuentro físico (organizado por teléfono y en algunos casos la aplicación de whatsapp) para poder realizar los intercambios de las tareas y de los contenidos elaborados por los docentes.

Se debe incluir que muchas de las escuelas que podían contar con acceso a internet tampoco pudieron aprovechar completamente las propuestas gubernamentales, ya que no se disponía de información adecuada para su uso. Tampoco existían tutoriales ni canales abiertos de consultas que permitieran resolver consultas o dudas sobre la utilización de los mismos. Esta falta de acompañamiento técnico y pedagógico impidió una implementación efectiva de los materiales. De igual manera, el número de estudiantes desvinculados fue generalmente bajo y en algunos casos nulos debido a que las escuelas implementaron estrategias alternativas que excedían lo digital para alcanzarlos, como lo fue la entrega de material impreso, encuentros presenciales, o la creación de redes de apoyo en la comunidad. Lo que demostró la capacidad de adaptación tanto de las escuelas como de los docentes frente a los obstáculos que surgían.

En todas las escuelas se realizó una reprogramación de contenidos para ser adaptados teniendo en cuenta los nuevos medios de contacto que debían utilizar como así también repensar el lenguaje a utilizar en cada uno, la diferencia en los tiempos reales y teniendo en cuenta a los padres como nuevos intermediarios. En las escuelas se procuraba mantener el vínculo con los estudiantes por lo que debieron dejar de lado, en su mayoría herramientas como Classroom, Zoom, etc. y optar por el medio que consideraron más accesible, en su mayoría llamadas y mensajes por whatsapp. Pero incluso en varias instituciones no era posible mantener el contacto por estos medios por los que docentes y directivos debieron recorrer de manera personal a las direcciones de los estudiantes y mantener el contacto y entregando actividades en papel. Muchos docentes optaron por elaborar material propio y compartirlo en diferentes formatos. En ocasiones la debieron adaptar el lenguaje y la forma de expresarse para poder adaptar contenidos, ya sea de manera gráfica o por audios cuando se contaba con la posibilidad. En casos más aislados también se buscó la realización de videos.

Las instituciones educativas debieron tomar decisiones paso a paso analizando su propia condición y observando qué cosas funcionaban y cuales debían repensarse, es por eso que cada una centró sus esfuerzos de acuerdo a las necesidades que prevalecían en sus comunidades. En algunos casos se buscó el fortalecimiento tecnológico y su funcionalidad pero en otros se buscó la consolidación del contacto y la retroalimentación considerando el lenguaje utilizado para poder ser adaptado a los diferentes canales y a las diferentes familias. Aún así, el observatorio Argentinos por la educación realizó estudios que revelaron la disminución de la comunicación entre alumnos y docentes, llegando a ser mayormente quincenal (Nazar, 2020).

De este modo, las decisiones institucionales tomadas por las escuelas reflejaron no sólo la variedad y diversidad de realidades y contextos sino que también la adaptación de las mismas para cubrir las necesidades de cada uno. Mientras algunas escuelas priorizaron el fortalecimiento tecnológico, otras buscaron anteponer el contacto y la retroalimentación de los estudiantes adaptando el lenguaje y los diferentes formatos de comunicación. La educación a distancia y el aislamiento obligatorio expuso las realidades de las diferentes escuelas y la verdadera consideración de las TIC en cada una de ellas más allá de las propuestas e ideas del gobierno.

6. LAS BRECHAS PERSISTENTES ENTRE POLÍTICAS Y REALIDADES

En todos los casos que se analizaron se consideró que sí existía una diferencia evidente entre los docentes en lo que se refiere a las capacidades y habilidades para el uso de herramientas digitales y de los recursos disponibles, ya que algunos contaban con más conocimientos o estudios previos para el manejo de determinadas tecnologías, pero ninguno de ellos se consideraba completamente capacitado o preparado para afrontar las exigencias que surgieron durante la cuarentena. En todas las situaciones se repitió el sentimiento de que, si bien había docentes con una preparación mayor que otros, en general ninguno se encontraba en condiciones ideales para enfrentar los desafíos vinculados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por esa razón, se debieron crear redes de apoyo interna entre docentes donde, en conjunto, se ayudaban y brindaban acompañamiento para compartir conocimiento, consultar dudas y pedir ayuda para manejar distintas herramientas. Esta forma de organización permitió que quienes enfrentaban mayores dificultades pudieran acudir a compañeros que contaran con el conocimiento previamente (con formaciones realizadas antes de la pandemia) o que ya habían logrado acceder a información a través de otras fuentes, como videos o tutoriales subidos a internet. Así, el intercambio constante se convirtió en un recurso fundamental, incluso en las zonas rurales, donde la modalidad predominante fue el uso del papel como soporte principal para llegar a los estudiantes, los docentes debieron igualmente capacitarse en el uso básico de las TIC, ya que resultaban necesarias para elaborar la planificación de sus clases o la creación de material gráfico para llevar a las viviendas de sus alumnos.

Sin embargo, si bien la colaboración entre la comunidad docente y las redes de apoyo resultaron un recurso central para afrontar rápidamente las exigencias de la educación en Pandemia, estas estrategias resultaron insuficientes para revertir las desigualdades estructurales, como así tampoco las limitaciones materiales que atravesaban las instituciones educativas. El intercambio de saberes, la ayuda entre compañeros y el aprendizaje autodidacta y colaborativo funcionaron como respuestas inmediatas necesarias ante la situación de urgencia, pero se desarrollaron en un ámbito caracterizado por las limitaciones de recursos y preparación previa tanto en lo instrumental como en la formación específica para el uso pedagógico de las TIC. En este sentido, el esfuerzo docente permitió sostener la continuidad escolar aunque puso en evidencia la naturaleza informal e improvisada de las prácticas utilizadas para ello frente al contexto de crisis. Por lo tanto, las experiencias relatadas en la investigación exponen que la responsabilidad de resolver las dificultades tecnológicas y comunicacionales recayó principalmente en los propios docentes, dejando al descubierto la necesidad de un acompañamiento estatal más integral que permita garantizar no solo acceso a recursos sino también a propuestas de formación que respondan a necesidades y realidades concretas y que sean sostenidas a lo largo del tiempo.

En este marco, entre las dificultades más mencionadas se encontraron los problemas de conectividad, como la limitación o falta total de acceso a internet, lo que impedía el contacto sincrónico, la comunicación fluida entre la escuela y las familias e incluso, el envío de actividades o tareas de los estudiantes. También, se incluyó el problema que concierne a los dispositivos disponibles, como celulares o computadoras, que no funcionaban adecuadamente, no poseían memoria para descargar archivos o resultaban insuficientes para las tareas requeridas, o incluso, que debían ser compartidos entre varios integrantes de una misma familia. Si bien existieron recursos y programas de formación puestos a disposición por el gobierno, muchos de estos no alcanzaron a la mayoría de los estudiantes, y aunque existían cursos y capacitaciones, en diversos casos el material no incluía explicaciones claras o detalladas que facilitaran realmente el aprendizaje. Por lo que su

aprovechamiento no fue el esperado inicialmente haciendo que se optara por buscar ayuda en otros espacios.

7. REFLEXIONES

Tal como indican los autores, el potencial de las TIC no radica únicamente en su disponibilidad, sino en las condiciones concretas que posibilitan su apropiación de manera significativa. Es necesario que la tecnología se integre al proceso educativo desde una perspectiva que permita la reflexión y la comprensión de la realidad. De esta forma, la tecnología adquiere un sentido significativo cuando se relaciona con procesos comunicativos y pedagógicos orientados a promover la construcción de conocimientos de manera colectiva (Barbas Coslado, 2012). Aunque la tecnología tiene un gran potencial para enriquecer los procesos educativos y favorecer los procesos de aprendizaje colectivo, su integración efectiva en las aulas estuvo condicionada por muchos factores, desde la preparación y formación profesional hasta las políticas educativas que fueron respondiendo a diferentes momentos históricos y políticos en el país. Esto implica, además, que la implementación efectiva de las TIC en las escuelas, depende también de condiciones organizativas, formativas y estructurales que en muchos casos limitan su potencial. Podría decirse que la incorporación de las TIC en las aulas del nivel primario busca establecerse hace años. Desde impulso interno por parte de docentes hasta políticas estatales contemplaron su integración desde el currículum, o se realizaron acuerdos como la liberación de software de uso público, hasta la distribución de elementos y recursos digitales. Teniendo tales posibilidades, es esperable que en un contexto de pandemia, donde todas las escuelas se volvieron remotas y las clases de todos los niveles se volvieron a distancia, se considerara que por más que fuera repentino (y fuera un cambio realizado en cuestión de días) al menos estuviera moderado por las resoluciones que ya existían y se trabajaron previamente, como así también por las políticas que empezaron a regir desde el mismo día en el que se declaró el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Sin embargo, los resultados obtenidos y presentados en este artículo muestran que, durante el periodo de educación remota durante el año 2020, la incorporación de las TIC en las escuelas primarias de Córdoba fue limitada y fuertemente condicionada por factores estructurales, tales como la conectividad, el acceso a dispositivos y la formación docente. En línea con lo señalado anteriormente por Lemus et al. (2023) y Benítez Larghi y Guzzo (2022), se expusieron brechas significativas en el acceso a dispositivos tecnológicos, conectividad y habilidades digitales, lo cual limitó la continuidad pedagógica y las posibilidades reales de participación de los estudiantes en las actividades escolares.

Asimismo, se demostró que, en muchos de los casos, las propuestas diseñadas para afrontar la crisis por el Ministerio de Educación (2020, 2021) fueron escasamente utilizadas o, en muchos casos de zonas rurales, inaccesibles. Ya que su acceso y aprovechamiento dependían plenamente de condiciones que en la práctica resultaron insuficientes y/o desiguales. De esta manera, se identificó un desfase entre las estrategias diseñadas a nivel macro y las condiciones reales de su implementación, lo que nos invita a repensar sobre los criterios de diagnóstico y planificación como así también, es necesario reflexionar en el trasfondo pedagógico de las mismas y cómo es realmente la interacción entre la tecnología y la educación a lo hora de pensar las nuevas propuestas políticas.

Como también fue expuesto en el trabajo de Lemus et al. (2023), quedó a la vista la poca accesibilidad al internet (principalmente en zonas rurales o del interior de la provincia) y la ausencia de dispositivos electrónicos junto con la falta de formación para su utilización. Planes alternativos y estrategias paralelas que fueron elaboradas por los docentes para responder a las necesidades reales de sus estudiantes, en todos los casos haciendo uso de los recursos personales, saliendo de sus

domicilios, planificando encuentros o creando redes de apoyo en sus comunidades fueron las que permitieron, en muchos casos, que los estudiantes continuaran con sus estudios durante los meses más críticos del aislamiento social. Es, entonces, difícil considerar como adecuada una estructura escolar cuando la continuidad escolar estuvo estrictamente dependiendo de planes de respaldo, ideas que se formularon prácticamente de manera improvisada y tomando decisiones sobre la marcha. En este sentido, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer el rol del Estado en el acompañamiento integral a las instituciones educativas.

En cuanto a la labor docente, los hallazgos coinciden con lo informado por Acosta y Annessi (2021), quienes también destacan la adaptación de los docentes en la provincia de Buenos Aires, al tener que adecuar los contenidos y diseñar nuevas estrategias y formas de comunicación para mantener el contacto con los estudiantes. En este trabajo se observó que el teléfono y Whatsapp fueron las herramientas principales, pocas comunidades utilizaron otras complementarias. Sumando otras estrategias alternativas como los encuentros y el intercambio en papel.

Se debe considerar la importancia de la formación docente en el tema de las TIC ya que en las escuelas entrevistadas se percibía que el personal docente no contaba con los conocimientos necesarios para llevar a cabo el proceso de transición hacia la modalidad de escuela remota de una forma organizada y fluida, algo que es imprescindible al contemplar los cambios educativos en el contexto de la Sociedad de la Información. Sin embargo se destaca un progreso en el conocimiento y la apropiación de las nuevas tecnologías debido al esfuerzo autogestivo y colaborativo del personal docente que, en muchos casos, fue más que determinante para la continuidad educativa que las políticas oficiales.

Es necesario, entonces, analizar la realidad y preguntarse si se puede hablar verdaderamente de una comprensión a fondo de la Sociedad de la Información cuando aún no podemos hablar de una infraestructura apropiada como demanda Urribarri (2007) Si bien existieron recursos estatales puestos a disposición, muchas de las propuestas no fueron consideradas. El material mayormente utilizado se reduce a los cuadernillos impresos que fueron distribuidos por las escuelas a lo largo del año 2020. Pero aún con la utilización de los cuadernillos nos encontramos con otras complicaciones, ya que los docentes utilizaron los mismos sólo de manera parcial o como material aislado para actividades específicas ya que fue necesaria una intervención.

Los hallazgos permitieron identificar importantes limitaciones en cuanto a la integración de las TIC en las escuelas, principalmente en contextos de emergencia. Entre ellas se incluye, no solo la infraestructura sino también, la escasa formación docente en el uso de herramientas digitales, la desigualdad en el acceso a internet y la dependencia de estrategias improvisadas. Sin embargo, el presente trabajo aporta evidencia situada sobre el nivel primario en el contexto provincial de Córdoba, ofreciendo una mirada más cercana a las experiencias concretas de las escuelas y del cuerpo docente. Este enfoque contribuye a la literatura que hasta ahora se centró principalmente en estudios nacionales o de otros niveles educativos, proporcionando información importante para la planificación de políticas contextualizadas.

Los resultados permiten abrir diversas líneas futuras de investigación como la evaluación de estrategias pedagógicas híbridas en cuanto a la escolaridad presencial y remota, el análisis longitudinal de la apropiación de las TIC en las primarias y la identificación de factores que puedan reducir las brechas digitales existentes. Además, resulta relevante estudiar cómo las políticas educativas pueden alinearse con las condiciones reales y específicas de cada escuela y brindar mejoras en la formación en cuanto al uso efectivo de las tecnologías. También, sería valioso explorar los procesos de colaboración entre los docentes y la creación de redes de apoyo dentro de las comunidades educativas, ya que estas iniciativas autogestivas fueron claves para sostener la continuidad pedagógica durante la emergencia educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annessi, G., & Acosta, J. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19: Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43–59. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4145>
- Amayuela, G. (2016). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en Psicología*, 35, 8–19.
- Andrade-Martínez, C. (2020). La educomunicación de Don Bosco y la formación de universitarios como buenos ciudadanos. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 7–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300007>
- Aparici, R. (Ed.). (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa.
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157–175.
- Benítez Larghi, S., Duek, C., & Lemus, M. (2023). Escolaridad durante la pandemia en Argentina: Tecnologías digitales y desigualdades en la vida cotidiana. *Praxis Educativa*, 27(3). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7577>
- Benítez Larghi, S., & Guzzo, M. del R. (2022). Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. *Cuestiones de Sociología*, 26, e135. <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/cse135>
- Carias-Pérez, F., Marín-Gutiérrez, I., & Hernando-Gómez, A. (2021). Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 35, 39–60. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>
- De la Fuente Valdez, S. M., López Lara, Y., & Valdez Rincón, F. G. (2023). Comunicación y educación: Aprendizajes y herramientas auxiliares. *Multidisciplinas De La Ingeniería*, 2(2), 42–49. <https://doi.org/10.29105/mdi.v2i02.39>
- Decreto 297/2020. (2020). *Aislamiento social, preventivo y obligatorio*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335741/norma.htm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fram, E. (2020). *Covid-19: políticas para reducir rápido la brecha digital educativa*. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Frontado, M. (2020). Importancia de la comunicación en la relación familia-escuela y el proceso educativo. *Revista Cientific*, 5(18), 345–57. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.18.345-357>
- García-Ruíz, R., Duarte Hueros, A., & Guerra Liaño, S. (2014). *Propuesta de un instrumento de evaluación para medir el grado de competencia mediática en la etapa de educación infantil. Píxel-Bit*. *Revista de Medios y Educación*. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340006.pdf>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71–85. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- Gobierno de Argentina. (2020). *Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica: La barrera tecnológica fue la crisis educativa*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica-la-barrera-tecnologica-fue-la>
- Gobierno de Argentina. (2021). *Investigación educativa federal 2021: Los procesos de escolarización y experiencias educativas*. <https://www.argentina.gob.ar/investigacion-educativa-federal-2021-los-procesos-de-escolarizacionexperiencias-educativas-en-el>

- Gobierno de Córdoba. (2020). *La clase en pantuflas: Accede a todo el contenido sobre la conferencia de Inés Dussel*. Prensa Córdoba. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Gobierno de Córdoba. (2020). *Schiaretti dio inicio al ciclo educativo 2020*. Prensa Córdoba. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/schiaretti-dio-inicio-al-ciclo-educativo-2020/>
- Gobierno de Córdoba. (2020). *La Provincia adhiere a la suspensión de clases*. Prensa Córdoba. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/la-provincia-adhiere-a-la-suspension-de-clases>
- Gobierno de Córdoba. (2020). *La provincia lanzó la web Tu Escuela en Casa*. Prensa Córdoba. <https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/la-provincia-lanzo-la-web-tu-escuela-en-casa/>
- Hernández Díaz, G. (2007). Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente. *Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación*, (138), 68-78. <https://bit.ly/39r1b62>
- Kaplún, M. (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2154>
- Kaplún, G. (2002). Tecnologías, diálogos y monólogos. En *Comunicación, educación y cambio*. Caminos.
- Ley 27550. (2020). *Modificación del artículo 109 de la ley 26.206 de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27550-339380/texto>
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? En *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18441>
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad* 169.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. L(Esp.) Universidad Iberoamericana. 343–352.
- Nazar, A. (2020). En el segundo semestre disminuyó la comunicación diaria entre estudiantes y docentes y se dedicó menos tiempo a las tareas escolares. Observatorio de Argentinos por la educación. <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/en-el-segundo-semester-disminuyo-la-comunicacion-diaria-entreestudiantes-y-docentes-y-se-dedico-menos-tiempo-a-las-tareas-escolares>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/5a875585-d094-47f7-9288-04114867f8aa>
- Ortiz Torres, E. (1998). *Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar*. Departamento de Formación Pedagógica General, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
- Pasquali, A. (1970). *Comprender la comunicación*. Monte Ávila Editores.
- Portal Oficial del Estado Argentino (2020). *Serie #SeguimosEducando: cuadernos para estudiantes*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes>
- Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Ruiz, A. B. M. (2010). Formación docente en TICS: ¿Están los docentes preparados para la (R)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 35–44.
- Tourn, L. (2022). Políticas educativas de uso de TIC en la Argentina durante las dos últimas décadas (2010-2018). *Estado y Políticas Públicas*, 18, 167–183. <http://hdl.handle.net/10469/21501>

Urribarrí, R. (2007). Comunicación y Educación: hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información. *Quórum Académico*, 4(2),135–148