

Convocatoria Investigación 2021

Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente

TÍTULO:

Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal. El caso de los ingresantes cohortes 2020-2021 de los Profesorados de Matemática y Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista (Corrientes).

Proyecto N° 360

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director/a: Gustavo Raúl Leyes

DNI 28.202.846 - gustavo.leyes@educ.ar

Integrantes:

Selva Beatriz Toledo – DNI 23.437.120

Gabriela Mirta Staffieri – DNI 23.219.009

María Celeste Correa – DNI 44.572.519

Paula Daniela Jara – DNI 42.996.178

Tipo de proyecto: Institucional

ISFD Sede: Instituto Superior de Formación Docente “Bella Vista”, Bella Vista, Corrientes, 1801419-00@mec.gob.ar, CUE: 1801419-00

Contenido

Resumen.....	3
Introducción	4
Antecedentes	7
Marco Teórico	10
Metodología	14
Análisis e Interpretación de los datos	18
I) Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal	18
1) Estrategias de planeación y control	18
2) Atribuciones motivacionales asociadas al aprendizaje	21
3) Trabajo colaborativo con compañeros.....	22
4) Apoyo del docente	23
II) Valoraciones acerca del acompañamiento institucional durante el periodo 2020-2021 y posibles dimensiones de intervención	25
1) Atender a la diversidad académica de los estudiantes desde el curso introductorio ..	25
2) Facilitar el acceso al aula virtual y a los materiales y recursos para estudiar	26
3) Necesidad de mejorar la comunicación relacionada a regímenes académicos.....	26
4) Fortalecer el acompañamiento en el Campo de Formación Específica	26
5) Brindar dispositivos de ambientación al nivel superior, no necesariamente académicos.	26
Principales Resultados y Conclusiones.....	27
Referencias bibliográficas	34
Anexos	37
I. Modelo de encuesta a estudiantes cohortes 2020 – 2021.....	37
II. Guion de la entrevista a los estudiantes cohortes 2020-2021	43
III. Selección de fragmentos recuperados de las entrevistas	45
IV. Resultados de la encuesta referenciados en el análisis	51

Resumen

El carácter excepcional que adoptó el funcionamiento del sistema educativo en el periodo 2020-2021, llevó a que los estudiantes ingresantes a carreras docentes de nivel superior afrontaran un nivel educativo y una modalidad de enseñanza remota o bimodal para la cual no contaban con experiencia previa. Este escenario nos motivó indagar *¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ingresantes cohorte 2020 y 2021 de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y en Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista desarrollaron en situaciones de enseñanza remota y bimodal?* Con los objetivos de identificar dichas estrategias de aprendizaje y, a partir de ello, reconocer posibles intervenciones para fortalecer el acompañamiento a los ingresantes, se diseñó una investigación cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo. Mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas a una población de 13 estudiantes, se identificaron como principales estrategias la planificación del tiempo, la organización del material de estudio, el uso de organizadores visuales, estrategias de lectura dirigidas a cumplir con las actividades solicitadas, búsqueda de explicaciones alternativas a la del docente en la Web, y la construcción de espacios autogestionados de intercambio con los pares. Se reconocen también las intervenciones docentes que consideraron más significativas para su aprendizaje, fundamentalmente asociadas a las explicaciones sincrónicas y las retroalimentaciones. Aunque los resultados no puedan generalizarse, consideramos que aportan información a la toma de decisiones sobre el acompañamiento a estudiantes ingresantes, especialmente en relación con los cursos de ingreso, el fortalecimiento de saberes específicos, y la ambientación al nivel superior.

Palabras clave:

- Estudiantes ingresantes
- Enseñanza remota de emergencia
- Acompañamiento a las trayectorias

Introducción

Históricamente, los institutos superiores de formación docente (en adelante, ISFD) han desarrollado dispositivos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, especialmente en el ingreso y durante los primeros dos años de formación inicial, y en ocasiones, también en otras instancias de participación estudiantil. Estos dispositivos buscan desarrollar “las habilidades y capacidades académicas afines con la formación docente de los estudiantes” (R.M. 7038/19) acompañándolos en aspectos clave como el rol del estudiante en el nivel superior, la lectura y la escritura de textos académicos, y los saberes específicos de la carrera elegida (Dirección de Nivel Superior Corrientes, 2021).

Sin embargo, durante los ciclos 2020 y 2021, aun habiendo transitado por dispositivos similares, los estudiantes ingresantes de carreras de formación docente iniciaron sus estudios superiores en condiciones diferentes, en el marco de un escenario de enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Looke, Trust y Bond, 2020) que, si bien tuvo rasgos diferenciales en ambos ciclos lectivos, presenta características comunes en cuanto a la transformación de los tres ejes estructurantes de la relación pedagógica: el eje espacio-temporal, el eje contenidos, y el eje de las tecnologías (Dussel, 2020). En este escenario, también las posibilidades de participar en otro tipo de actividades estudiantiles se vieron mermadas.

Se registran numerosas investigaciones sobre las dificultades que transitaron los estudiantes durante la pandemia de COVID-19, y por ello se conoce la incidencia que han tenido las variables familiares, de salud, personales, socioeconómicas, etc., sobre sus trayectorias formativas. *Sin embargo, estas investigaciones reflejan mejor las dificultades de los estudiantes que las estrategias que utilizaron para adaptarse a las nuevas condiciones.* Esa situación puede deberse a que gran parte de la investigación fue realizada durante 2020, cuando profesores y estudiantes se hallaban en pleno proceso de renovación de sus modos de enseñar y aprender. No era aún momento para recoger información sobre las estrategias que los propios estudiantes estaban construyendo para aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje en ese contexto.

Este trabajo intentó construir conocimientos en esa dirección, a partir del siguiente interrogante: *¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ingresantes cohorte 2020 y 2021 de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y en*

Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista desarrollaron en situaciones de enseñanza remota y bimodal?

Los objetivos generales que orientaron la indagación fueron:

- I. Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes de los Profesorados de Matemática y de Química, cohortes 2020 y 2021, en contextos de enseñanza remota y bimodal.
- II. Identificar posibles líneas de intervención institucional, a partir de las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el acompañamiento a sus trayectorias durante el periodo 2020-2021.

Se ha focalizado en las estrategias de aprendizaje debido a que constituyen un aspecto nodal de la transición entre el nivel secundario y el superior y porque, tanto en su definición conceptual (Beltrán Llera, 1998; Monereo, 1998; Nisbet y Shucksmith, 1997) como metodológica (Berridi Ramírez, Martínez Guerrero y García Cabrero, 2015; Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017) involucran aspectos relativos a dimensiones del aprendizaje que se han visto fuertemente afectadas en el contexto del aislamiento y el distanciamiento social preventivo obligatorio por la pandemia COVID-19: la planificación del tiempo, la interacción con el material de estudio, la resolución de actividades, la motivación ligada al aprendizaje, y la colaboración con los pares y profesores.

Esta multiplicidad de dimensiones de análisis, lejos de ser un obstáculo, permitió analizar diferentes aspectos de la temática seleccionada a partir del recorte del objeto. Dado que la formación inicial es en sí misma una trayectoria que implica un cruce entre múltiples actores y escenarios (Cols, 2008; Nicastro y Greco, 2012), el problema que planteamos requirió focalizar la mirada y tomar las siguientes decisiones metodológicas:

* El trabajo se centró en los estudiantes que, durante los ciclos 2020 y 2021, iniciaron el cursado de carreras de formación docente en contextos de enseñanza remota y bimodalidad.

* Se circunscribe a los estudiantes ingresantes del ISFD Bella Vista, que en los años mencionados, iniciaron el cursado de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática o en Química. La selección de estas carreras se debe a que el número de estudiantes ingresantes en las cohortes mencionadas que continúa su trayectoria en 2022 es reducido, lo que permitió trabajar con la totalidad de la población en el periodo de la

investigación (Febrero de 2022 a Marzo de 2023). También, a que Matemática y Química son ciencias exactas básicas presentes en diferentes carreras docentes, por lo que conocer lo que sucede en ellas puede permitir entrever lo que ocurre también en otras carreras de los ISFD.

Para responder la pregunta formulada, se diseñó una investigación cualitativa (Eisner, 1998), no experimental de tipo exploratorio-descriptivo.

Para el diseño de los instrumentos de recolección de datos, y para el análisis de los resultados, se consideraron cuatro dimensiones de análisis de las estrategias de aprendizaje, de amplia aceptación entre los referentes teóricos y en el estado del arte: la planeación y control, las atribuciones motivacionales asociadas al aprendizaje, la colaboración con compañeros, y el apoyo de los profesores. Se utilizó, en primer lugar, una encuesta, elaborada a partir de la Escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje (Berridi Ramírez et al., 2015), y posteriormente al análisis de ese primer relevamiento, una entrevista individual que permitió profundizar en los aspectos más significativos de los resultados de la encuesta.

El tratamiento y análisis de los datos recogidos se realizó a partir del método comparativo constante (Cappellacci, Ros y González, 2015; Pievi y Bravín, 2009), con apoyo del software ATLAS.ti 9, y permitió construir categorías conceptuales que profundizan en la interpretación de las cuatro dimensiones mencionadas.

La información obtenida posibilita delimitar un campo de acción específicamente institucional y de carácter pedagógico, donde los Institutos Formadores puedan intervenir de manera informada para redefinir o construir nuevos modos de acompañar y fortalecer las trayectorias académicas de los docentes en formación.

Antecedentes

La investigación en contexto de pandemia se caracterizó por la rapidez con que diferentes instituciones realizaron relevamientos, a diferentes escalas, sobre su incidencia en las escuelas, y por la celeridad en la presentación de los primeros resultados. Por ello, aquí se mencionan sólo algunos trabajos existentes que se vinculan explícitamente con el problema, que se desarrollaron en el nivel superior, en Argentina, y que focalizan total o parcialmente en los estudiantes como informantes clave.

A nivel nacional, el relevamiento cuantitativo del proceso de continuidad pedagógica en los ISFD llevado a cabo por el Instituto Nacional de Formación Docente en el periodo julio-septiembre de 2020, recupera la voz de diferentes agentes del sistema de formación docente. De los más de 3900 estudiantes que han encuestado, el 53% fueron ingresantes, en coincidencia con nuestro trabajo. El estudio refleja que más de los dos tercios de los estudiantes cursaba de 6 a 10 materias al momento la encuesta. En su experiencia, el principal acompañamiento lo recibieron de parte de sus docentes (69%) y de los equipos de gestión (60%), y en menor medida, de sus compañeros (37%), y el cursado consistió principalmente en realización de actividades y lectura de materiales que los profesores les acercaron a través de aulas virtuales o redes sociales. Casi los dos tercios de los estudiantes preferían los encuentros sincrónicos y las exposiciones por parte del docente, es decir, aquellas intervenciones que más se asemejaran a la presencialidad (Dente et al., 2021).

Edelstein, De Angelis, Novoa y Burgos (2020) realizaron un relevamiento institucional a través de encuestas a 6185 estudiantes (25% ingresantes) de la Universidad del Comahue acerca de variables que van desde situación familiar, laboral, salud, etc., hasta experiencia con el cursado, el campus virtual, y con los exámenes virtuales, el vínculo con los docentes, la administración, y el uso de la biblioteca. Los resultados, esencialmente cuantitativos, brindan algunos datos vinculados a nuestro problema. Por ejemplo, que el 48% de los ingresantes consideró que el trato con los docentes es más distante en la virtualidad, que menos del 60% logró cumplir con todas las unidades curriculares a las que se inscribió, mientras que el resto se divide entre quienes abandonaron el cursado o cursaron sólo una parte de las materias. El abandono aparece asociado, mayoritariamente, a la dificultad para adaptarse a la modalidad virtual (26%) y al escaso acompañamiento recibido (17%).

El Equipo de Investigación “Experiencias de Comunicación Transmedia Social/Educativa”, de Córdoba, publicó dos trabajos exploratorios, vinculados entre sí. El de Ardini, Herrera, González Angeletti y Secco (2020) se centra en las experiencias de los docentes de primaria, secundaria y superior. A través de encuestas en línea, indagaron acerca de la formación previa de los docentes para trabajar en entornos virtuales, el tipo de acompañamiento que recibieron por parte de la institución, el acceso a tecnologías para el desarrollo de sus clases, las condiciones de trabajo en aislamiento, y las experiencias de intercambio con estudiantes mediante entornos virtuales. Aunque todo el trabajo es importante para el nuestro, nos interesa especialmente el análisis sobre estos intercambios ya que reflejan que el 68% de los docentes consideró que la comunicación con los estudiantes fue positiva, mientras que sólo el 32% la define como regular o mala. Los docentes afirmaron también que durante la pandemia desarrollaron otras actividades además de la enseñanza, como el acompañamiento vincular- emocional a los estudiantes, y fortalecer sus capacidades para utilizar las TIC.

El segundo trabajo, de Ardini, Barroso, Contreras y Corzo (2020) se centra en la experiencia de los estudiantes secundarios y universitarios durante la pandemia. A través de encuestas, sistematizan información acerca de las condiciones de acceso a las tecnologías, la valoración sobre las herramientas de aprendizaje, el acompañamiento institucional que recibieron, y el intercambio con sus docentes. La mitad de los estudiantes afirma que estudiar ocupaba entre 2 y 5 horas diarias, y la otra mitad, entre 5 y 7 o más horas. Casi el 48% reconoce que existió acompañamiento institucional pero que éste fue insuficiente. La valoración de la comunicación con sus docentes es mayoritariamente intermedia –ni positiva, ni negativa- con dificultades en la retroalimentación, que se percibe como lenta o a destiempo.

Macchiarola, Pizzolitto, Pugliese y Muñoz (2020) también focalizaron en la mirada de los estudiantes sobre la enseñanza con modalidad virtual en el contexto del COVID-19, en la Universidad Nacional de Río Cuarto. En su estudio, de carácter descriptivo y transversal, consideraron el acceso a las tecnologías y el uso, así como la valoración que realizan los estudiantes de su experiencia de cursado. Dado que utilizaron un cuestionario web autoadministrado que incluía preguntas abiertas, su trabajo permite ampliar la información cuantitativa brindándoles voz en primera persona a los estudiantes. El trabajo aporta al nuestro una perspectiva relevante en relación con el modo en que la tecnología condiciona la posibilidad real de estudiar (y no sólo el acceso), ya que muestra que el uso más frecuente de

los recursos tecnológicos fue el envío de consignas y actividades (64%), la consulta con los profesores (58%), con escasas alternativas de intercambio entre pares (37%).

En el ISFD Bella Vista, sede de nuestra investigación, se han llevado a cabo relevamientos durante el ciclo lectivo 2020 en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, orientados a obtener información sobre los recursos con los cuales contaban los estudiantes, para poder categorizar su disponibilidad y de esta manera adecuar las clases remotas y el acceso a ellas. Las encuestas reflejaron que el dispositivo predominante fue el Smartphone (86%), seguido de las notebooks y computadoras de escritorio (54%). La conectividad mostraba una marcada desigualdad, entre quienes solo contaban con los datos pagos de telefonía, y quienes contaban con Internet en sus hogares. En el inicio del ciclo lectivo 2021, esta encuesta aplicó nuevamente a ingresantes, agregando variables referidas a la experiencia de haber cursado el último año del nivel secundario de forma no presencial, con resultados relativamente similares.

En junio de 2020, otro estudio indagó en el uso de las aulas virtuales y la percepción que los docentes tenían acerca de la participación de los estudiantes. La mayoría de los docentes señalaban una participación irregular, frecuentemente desfasada en cuanto al tiempo, y un acompañamiento más personal a través de WhatsApp, orientado a mantener el vínculo más allá de la participación en las aulas virtuales (Vaccaro, 2020)

En el periodo julio-agosto de 2021, se realizó otro relevamiento, mediante encuestas y grupos focales con estudiantes a través de videoconferencias, para identificar los problemas más frecuentes que han tenido durante el desarrollo de las clases, y cuáles son sus demandas hacia sus formadores y la institución. Los resultados más recurrentes enfatizan en solicitar mayor acompañamiento en el uso de aulas virtuales, más claridad en las retroalimentaciones, la existencia de un cronograma compartido de actividades y exámenes de modo que los docentes eviten superponer sus evaluaciones parciales en las mismas fechas, y que los encuentros sincrónicos se programen dentro del horario habitual de la carrera (Vaccaro y Haberle, 2021).

Finalmente, cabe señalar que existen también numerosos estudios sobre estrategias de aprendizaje en el nivel superior y en contextos virtuales, previos al periodo de pandemia y, por lo tanto, con características bastante diferentes, razón por la cual los hemos omitido en este proyecto.

Marco Teórico

Desde el decreto presidencial N° 297/20 del 19 de marzo y durante las diferentes fases de la pandemia COVID-19, la educación adoptó rasgos de excepcionalidad. La excepción surge cuando el aparato normativo queda en suspenso, no porque pierda validez, sino para poder funcionar: “No es la excepción la que se sustrae a la regla sino que es la regla la que, suspendiéndose, da lugar a la excepción, y sólo de este modo se constituye como regla manteniéndose en relación con aquella” (Agamben, 2006: 31).

La excepcionalidad en este contexto, implicaba dejar en suspenso los rasgos más sobresalientes de la experiencia escolar. Docentes y estudiantes están preparados para trabajar en un dispositivo en que ambos se hallan presentes física y simultáneamente, y cualquier modificación de esta configuración supone un verdadero desafío al saber pedagógico (Terigi, 2013). Tal es así que algunos autores, como Porlán (2020), destacan el carácter insustituible de la relación presencial, argumentando que las relaciones cara a cara son más complejas que otras formas de comunicación, ya que la comunicación verbal desprovista de presencia no logra recuperar el lenguaje gestual, y provoca una sensación de frialdad y distancia que hace más difícil la empatía. De igual manera, el carácter social del aprendizaje es más complejo de lograr a distancia, perjudicando las opciones de participar en experiencias colaborativas, con las capacidades cognitivas y sociales que éstas involucran. En la misma línea, Tarabini (2020, 2021) plantea que la presencia física es una condición necesaria –aunque no suficiente- para posibilitar la adquisición de conocimientos profundos, ya que hay elementos clave de la experiencia que se vinculan a la vivencia corporal y al espacio escolar, sus actores, y las emociones puestas en juego. La presencia en la escuela permite vivir experiencias por fuera de la cotidianeidad personal y familiar. La brecha digital refuerza la sensación de pérdida de conexión con la experiencia escolar, y la pérdida de oportunidades.

Pero para funcionar en pandemia, la educación debió suspender normas habituales, transformando sus tres ejes estructurantes (Dussel, 2020): el eje espacio-temporal, el eje de los contenidos, y el eje de las tecnologías. Las clases irrumpieron en los hogares; se priorizaron ciertos contenidos sobre otros, y los dispositivos digitales desplazaron el predominio de las tecnologías analógicas del aula. Rivas (2020) denomina Pedagogía de la Excepción a esta búsqueda de nuevos modos de conectar con los estudiantes, multiplicar alternativas frente a las desigualdades, crear nuevas rutinas, etc.

La modalidad que adoptó el sistema educativo se corresponde con una “Enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020): un modo alternativo de enseñanza debido a circunstancias de crisis, que implica enseñar, a distancia o en forma híbrida, cursos habitualmente presenciales, y que volverán a ese formato al cesar la emergencia. Su objetivo es proporcionar acceso temporal a la instrucción de manera rápida de configurar y disponible durante la emergencia.

Inmersos en este escenario, los estudiantes de todos los niveles debieron redefinir muchas conductas habituales de su rol. Lo inédito de la situación exigió que construyan nuevos modos de aprender, vinculándose con la tecnología, pero también con docentes y compañeros por canales de comunicación diseñados con propósitos específicos muy distintos de la enseñanza, como las redes sociales o las mensajerías instantáneas. Simultáneamente, debieron gestionar los modos en que se adaptaban a las nuevas configuraciones temporales y espaciales de la enseñanza y el aprendizaje, y esto es así porque, entre otras cosas, los ambientes virtuales requieren de mayor independencia por parte de los estudiantes, y de dos a tres veces más tiempo que el requerido para el estudio presencial, por lo que el manejo del tiempo se constituye en un factor fundamental relacionado con el éxito en las tareas, o con el abandono de los estudios (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017).

En este contexto, los procesos metacognitivos y la capacidad de tomar decisiones estratégicas y autorreguladas adquieren un valor fundamental para los estudiantes, y más aún para los ingresantes al nivel superior, que suman a todos estos cambios los propios de la transición hacia un nivel educativo diferente de los obligatorios.

Cols (2008) sostiene que ser estudiante universitario, o del nivel superior, “supone insertarse en una comunidad con normas particulares e incorporar progresivamente nuevos modos de hacer, de relacionarse, de trabajar en clase, de leer un texto, de estudiar y de aprender” (Alava, 2003, citado en Cols, 2008: 3). Los dispositivos de acompañamiento al ingreso apoyan la construcción de ese rol ya que la trayectoria del estudiante jamás es ajena a las responsabilidades institucionales, sino que constituye un cruce con otros actores. La construcción de estrategias de aprendizaje, y el acompañamiento en esa construcción, son claves para lograr el éxito académico.

Entre los abordajes teóricos acerca de los procesos metacognitivos, destacan dos posiciones compatibles: Las Estrategias de aprendizaje, y el Aprendizaje autorregulado.

Nisbet y Shucksmith (1997) definen a las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Definiciones posteriores amplían el enunciado señalando que se trata de “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1998: 27).

Una propuesta de sistematización muy aceptada, es la de Beltrán Llera (1998) quien las clasifica en estrategias de sensibilización y atención, de selección y organización, de elaboración, de repetición y transformación, de personalización y recuperación, y de transfer y evaluación.

Sobre los mismos principios, otros autores optan por hablar de Aprendizaje Autorregulado, al que definen como “un proceso activo de construcción por el cual los estudiantes eligen metas de aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiados por metas personales y por el contexto. Estas actividades de autorregulación pueden mediar las relaciones entre los individuos, el contexto y sus logros” (Pintrich, 2000).

Desde esta posición se acentúa “la necesidad de que el estudiante tenga mayor autonomía, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar el proceso que engloba su aprendizaje” (Villanueva De la Cruz, Santos Sanabria y Rivera Arellano, 2021: 255). A estas cualidades, pueden agregarse otras, como la responsabilidad sobre su propia formación, claridad en las metas, motivación para alcanzarlas, y predisposición a superar situaciones de fracaso (Bain, 2014).

Aunque existen numerosos modelos teóricos que describen y clasifican las estrategias y las dimensiones del aprendizaje autorregulado, hay coincidencia en señalar al menos cuatro de interés en contextos virtuales de aprendizaje: la planeación y control de las actividades, la motivación, la colaboración con los pares, y el apoyo del docente. En este trabajo se adoptan estas cuatro dimensiones, debido a que se hallan también definidas operativamente y se incluyen en una Escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje validada empíricamente (Berridi Ramírez et al., 2015; Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017):

a) **Estrategias de planeación y control.** Esta dimensión refiere a la planificación de tiempos, horarios, materiales, objetivos y estrategias de autorregulación importantes en el aprendizaje, siendo el espacio virtual donde el estudiante interactúa con información o contenidos que facilitan la construcción de conocimiento.

b) **Atribuciones motivacionales.** Refieren al interés, entusiasmo y gusto por el aprendizaje en línea, así como la persistencia en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje.

c) **Trabajo colaborativo con compañeros.** Esta dimensión considera los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje y a optimizar su desempeño con el apoyo de sus compañeros, con los cuales se fomenta el trabajo colaborativo y la comprensión compartida de significados. El eje de la colaboración son las tareas, entendidas como actuaciones que tienen sentido en relación con el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

d) **Apoyo del docente:** Considera procesos de realización y monitoreo que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje y a optimizar su desempeño escolar con el apoyo de un asesor, considerado un experto que contribuye a la motivación del aprendizaje.

Algunos autores señalan el potencial de pensar la internalización de las estrategias de aprendizaje y la autorregulación desde la Teoría Histórico Cultural de Lev Vigotsky. Desde este enfoque, la autorregulación se concibe como un proceso psicológico superior, que se constituye primero en el plano interpsicológico -en articulación con alguien que actúa de mediador – y se internaliza a partir de esta articulación. De esta manera, la producción de estrategias asume un carácter social, muy diferente de la esfera individual en que se las considera de forma predominante (García Montero y Bustos Córdova, 2021).

Metodología

Para responder a la pregunta de investigación, se planificó una investigación cualitativa (Eisner, 1998), no experimental de tipo exploratorio-descriptivo.

Con fundamento en el marco teórico referenciado y los antecedentes metodológicos existentes se decidió operativizar la variable “Estrategias de aprendizaje” en *cuatro dimensiones*:

- 1) Planificación y control de las actividades académicas;
- 2) Incidencia las atribuciones motivacionales en el cumplimiento de las actividades;
- 3) Trabajo colaborativo con los compañeros;
- 4) Apoyo del docente.

Dado que la trayectoria formativa del estudiante implica un cruce con otros actores de la institución, se sumó una dimensión referida a la valoración que realizan los estudiantes acerca del acompañamiento a sus trayectorias por parte del ISFD.

En base a lo anterior, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general 1: Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes de los Profesorados de Matemática y de Química, cohortes 2020 y 2021, en contextos de enseñanza remota y bimodal.

Objetivos específicos

- **1. a.:** Caracterizar los modos en que los estudiantes planificaron el cumplimiento de sus actividades académicas remotas o bimodales en corto y mediano plazo.
- **1. b.:** Describir la incidencia de los aspectos motivacionales en el cumplimiento de las actividades remotas y bimodales desde la perspectiva de los estudiantes.
- **1. c.:** Conocer las decisiones que tomaron en relación con el trabajo con sus pares para afrontar las condiciones de enseñanza remota y bimodal.
- **1. d.:** Identificar las decisiones que tomaron en relación con la comunicación con sus docentes para afrontar las condiciones de enseñanza remota y bimodal.

Objetivo General 2: Identificar posibles líneas de intervención institucional, a partir de las valoraciones que los estudiantes realizan sobre el acompañamiento a sus trayectorias durante el periodo 2020-2021.

Objetivo específico

- **2. a.:** Reconocer las valoraciones positivas y negativas de los estudiantes acerca de los modos en que el Instituto Formador pudo acompañar sus trayectorias formativas en contextos de enseñanza remota y bimodal.

La investigación tomó como unidades de análisis a los estudiantes ingresantes que cumplían con los siguientes *criterios de inclusión* definidos a priori:

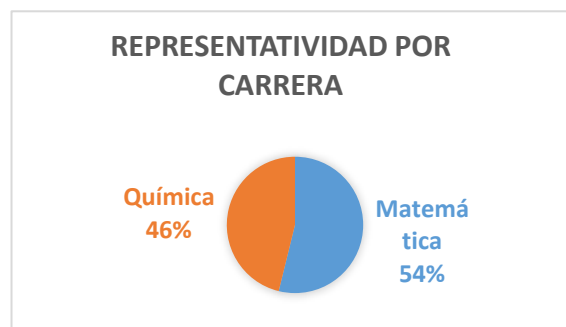
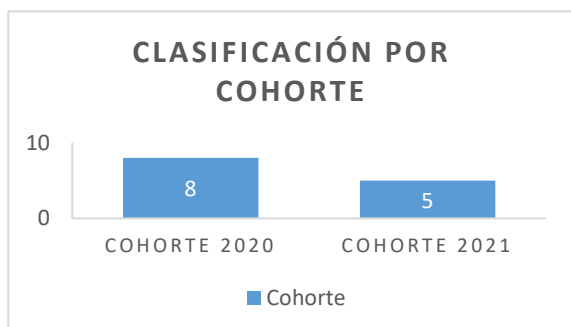
- Ingresaron al Profesorado de Educación Secundaria en Matemática o en Química del ISFD Bella Vista en 2020 o 2021;
- En el momento de realizar el relevamiento, cursan al menos una unidad curricular en el ISFD Bella Vista, en una de las carreras seleccionadas;
- Aceptan participar de la investigación.

Para establecer cierta uniformidad de condiciones en cuanto a haber transitado por las mismas instancias o dispositivos de acompañamiento al ingreso y no haber desarrollado con anterioridad estrategias de aprendizaje específicas al contexto de la educación superior, se estableció como *criterio de exclusión* que no pudiesen participar del estudio quienes hayan realizado estudios superiores con anterioridad a 2020.

Luego de cotejar las listas de ingresantes de las cohortes 2020 y 2021, y verificar quiénes de ellos continúan siendo estudiantes en el ciclo lectivo 2022, se identificó un total inicial de 16 (dieciséis) estudiantes.

De ellos, 2 (dos) fueron excluidos por tener experiencia anterior en el nivel superior, mientras que 1 (una) fue excluida porque en el presente ciclo lectivo decidió estudiar una carrera diferente de las consideradas en este trabajo. De esta manera, se llegó a la población definitiva para la investigación, que contó con los 13 (trece) estudiantes que cumplen con los criterios establecidos; no fue necesario seleccionar una muestra, ya que el número permitió trabajar con la totalidad de los participantes.

Los siguientes gráficos representan la composición de la población definitiva, por cohorte, por carrera, y combinando ambos criterios.





La recolección de la información se realizó de manera secuenciada mediante dos instrumentos, según se detalla a continuación.

Para la primera etapa se utilizó como **Instrumento 1** una encuesta en línea, semiestructurada, predominantemente cuantitativa (Ver Anexo I). Este primer relevamiento estuvo orientado a recoger información sobre las cuatro dimensiones ya mencionadas de la variable, como también datos sociodemográficos del estudiante. La escala fue diseñada recuperando algunos interrogantes de los instrumentos utilizados en investigaciones reseñadas en los antecedentes. La parte central del instrumento es una modificación de la Escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje (Berridi Ramírez et al., 2015), que originalmente consta de 25 reactivos, a responder mediante una escala de Likert de 5 opciones de respuesta orientadas a la frecuencia. Nuestra modificación consistió en reducir el número de reactivos a 22, y utilizar una escala de Likert orientada al grado de acuerdo con cada reactivo y no con la frecuencia, por considerar que este cambio permitía ampliar el campo de posibilidades para profundizar en las entrevistas.

Una vez diseñado, se realizó una prueba del instrumento con 32 (treinta y dos) estudiantes (50% de cohorte 2020 y 50% de 2021) que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos, pero cursaban otros Profesorados (Educación Primaria, Inglés, y Educación Física). La prueba se realizó en abril de 2022, luego de lo cual fue necesario modificar ciertos términos del instrumento: A los estudiantes no les resultaba clara la expresión “enseñanza remota” por lo que fue sustituida por “virtualidad”; también hemos quitado interrogantes que resultaron reiterativos. El relevamiento definitivo, de carácter transversal, se realizó en el mes de mayo de 2022, y estuvo a cargo de parejas de investigadores (un docente, y una estudiante becada), de acuerdo a la disponibilidad y horario del relevamiento.

Los resultados de la encuesta fueron tabulados y representados en gráficos de diferente tipo, y posteriormente analizados colectivamente por el equipo.

La segunda etapa del relevamiento focalizó y profundizó cualitativamente los resultados de la encuesta. Para ello, se utilizó como **instrumento 2** una entrevista semiestructurada, de carácter individual (Ver Anexo II).

La primera versión de la entrevista constaba de 16 preguntas. En su redacción, se utilizó la expresión “virtualidad” en vez de “enseñanza remota”, tal como en la encuesta. En junio de 2022, se realizó una prueba del instrumento con 4 (cuatro) estudiantes de las cohortes consideradas, 2(dos) cursaban las carreras de Profesorado en Educación Primaria, y otras 2 (dos) el Profesorado en Inglés. Esta prueba llevó a quitar dos interrogantes que resultaban reiterativos, quedando de ese modo elaborada la versión final del instrumento, que consta de 14 preguntas: las 10 primeras se corresponden con nuestro primer objetivo de investigación, las 3 siguientes corresponden al segundo objetivo, y la última, puede responderse por cualquiera de los dos o sumar otras dimensiones inicialmente no previstas.

Las entrevistas se concretaron entre junio y julio de 2022, y la transcripción durante el mes de agosto.

El tratamiento y análisis de las entrevistas tuvo dos momentos.

- *En el primer momento, el análisis siguió una lógica deductiva*, y consistió en reconocer en el corpus de entrevistas, aquellos datos que se corresponden con las cuatro dimensiones de las estrategias de aprendizaje, establecidas a priori a partir de la bibliografía y los antecedentes existentes. Para ello se leía y discutía cada respuesta de las entrevistas hasta acordar colectivamente su pertinencia o no para alguna de las cuatro dimensiones en cuestión. Los acuerdos alcanzados se sistematizaban utilizando el software ATLAS.ti 9.

- *En un segundo momento, predominó la lógica inductiva*. A partir del Método comparativo constante (Cappellacci et al., 2015; Pievi y Bravín, 2009), se construyeron categorías que permitiesen organizar la información de cada dimensión y, de ese modo, dar respuesta a cada objetivo específico. Esta categorización a posteriori fue inicialmente intuitiva, y luego se realizaron adecuaciones que permitieron inscribirlas en marcos de referencia existentes. Se seleccionaron fragmentos de las entrevistas que resultan representativos de cada categoría, y en base a ellos se construyeron las descripciones y explicaciones fundamentadas de cada aspecto considerado en la investigación (Ver Anexo III).

Análisis e Interpretación de los datos

Conforme los objetivos de la investigación, en la primera sección se identifican las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes ingresantes de las cohortes 2020 y 2021 en el contexto de la enseñanza remota y bimodal. La segunda, sintetiza sus valoraciones acerca del acompañamiento institucional durante ese periodo.

l) Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal

Para esta variable, se consideraron las cuatro dimensiones operativas que proponen Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017). Se presenta cada dimensión, con las diferentes categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas.

1) Estrategias de planeación y control

Según las encuestas, casi la totalidad de los estudiantes de ambas cohortes considera que planificó su tiempo de estudios, registró fechas académicas importantes, y logró respetar una programación que les permitió estar al día con sus trabajos. Afirman también haber adaptado sus estrategias de estudio a las condiciones de virtualidad y bimodalidad (Ver Anexo IV, Gráficos 1 a 6).

El análisis de las entrevistas permite categorizar las estrategias de planeación y control de la siguiente manera.

a. Planificación y gestión del tiempo

Casi todos los entrevistados coinciden en que estudiar en la virtualidad toma más tiempo que hacerlo de forma presencial. Algunos adoptaron como rutina estudiar las horas del día que habitualmente asistirían a clases, pero la mayoría necesitó dedicar más tiempo que el habitual de cursado para lograr cumplir con las actividades.

Una razón de que requirieran más tiempo que el habitual fue que la mayoría de las clases tenía formato de texto, lo que suponía leer varias veces para construir una interpretación de la misma antes de resolver las consignas.

La otra razón, es que con frecuencia se les solicitaba actividades de producción de textos argumentativos, con toma de posición personal. Se trata de propuestas que en condiciones

de presencialidad, probablemente se habrían realizado en forma de debate o de conversatorio, sin las exigencias propias de la escritura académica.

La forma predominante de planificar el cumplimiento de las actividades fue organizar un cronograma de entregas pendientes, y dedicar mayor atención a la actividad con plazo más próximo. Sólo realizaban tareas de más de una unidad curricular a la vez si los plazos de entrega entre una y otra eran mínimos o coincidentes.

Los estudiantes valoran positivamente la flexibilidad de tiempos y horarios que les proporcionaron la modalidad virtual y bimodal. Para algunos, fue la oportunidad para mejorar sus capacidades de comprensión de textos y de planificación.

Sin embargo, algunos estudiantes no lograron gestionar el tiempo, ya que necesitaban el encuadre de la clase presencial, y la ruptura con el quehacer cotidiano.

b. Organización del material de estudio

Organizar el material de estudio facilita situar un texto o una clase en el contexto de una temática, de un eje del programa, y de una unidad curricular; cognitivamente, además, facilita su recuperación en la memoria.

Para los estudiantes, tal organización consistió fundamentalmente en crear carpetas virtuales que actúen como repositorios de clases, videos, y material bibliográfico para cada unidad curricular. Para la mayoría de ellos, el orden en que los contenidos fueron presentados sustituyó al programa.

Esta organización resulta eficiente cuando se cuenta con una computadora, pero es mucho más compleja cuando el dispositivo es un teléfono celular. Por esta razón, muchos estudiantes optaron por imprimir las clases y textos siempre que las condiciones económicas lo permitían, o si la extensión de los textos hacía viable su impresión.

c. Formular preguntas para consultar con otros

Construir preguntas sobre un tema que no se comprende supone una autoevaluación metacognitiva y un control consciente de los procesos de aprendizaje, que requiere la orientación de otro para resolver aquello que no se logró entender.

Durante la virtualidad y bimodalidad, en cambio, no siempre hubo la inmediatez propia de las comunicaciones cara a cara, y algunas dudas quedaban sin respuesta.

La necesidad de contar con explicaciones, junto a la inmediatez en el intercambio y las respuestas a las dudas, fueron las necesidades más significativas de los estudiantes.

d. Establecer relaciones entre los contenidos y el contexto

Otra estrategia utilizada fue intentar establecer relaciones entre los contenidos y situaciones y ejemplos concretos de su vida cotidiana. Tal estrategia parece predominar en el Campo de Formación General, al que perciben como más “teórico”, mientras que en el Campo Específico, consideran necesario ser más “precisos” y “prácticos”. Probablemente esto guarde relación con la concepción epistemológica que aún tienen de la Matemática o de la Química como campos de conocimiento que asocian con la ejercitación, la resolución de problemas, y el uso de fórmulas.

e. Uso de organizaciones visuales para representar el conocimiento

El uso de organizadores visuales, tales como cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas y redes conceptuales, adquirió nuevas formas y sentidos en el contexto de la virtualidad. La utilización de aplicaciones para representar el conocimiento, a veces por los docentes, y otras veces solicitado por ellos a los estudiantes, habilitó otros usos y desplegó capacidades nuevas en el uso de las TIC.

f. Uso de estrategias de lectura y estudio

Los estudiantes afrontaron la gran cantidad de material bibliográfico y clases en formato texto, mediante variadas estrategias de lectura de diferente complejidad.

Se reconocen técnicas habituales de lectura exploratoria centrada en los paratextos (títulos, subtítulos, imágenes, textos destacados), seguida de una segunda lectura más detenida, reconociendo términos desconocidos e información importante.

La estrategia predominante, en cambio, fue realizar la lectura centrándose en objetivos. Los estudiantes comenzaban revisando las actividades que debían responder, y leían los textos y clases buscando específicamente información para resolverlas.

Otros, para optimizar el tiempo y cumplir con la mayor cantidad de lecturas posible, leían primero los textos más cortos, postergando los que requerirían más tiempo.

En menor medida, algunos estudiantes buscaban otras lecturas, ya sea para profundizar lo estudiado, o porque las lecturas proporcionadas por el docente no le resultaron claras y sentían la necesidad de otras para comprender el tema.

g. Búsqueda de audiovisuales que proporcionen una explicación verbal, abreviada, o práctica del contenido.

Como mencionamos, los estudiantes necesitaban contar con explicaciones verbales del contenido y tal necesidad, en ocasiones, era cubierta por las clases virtuales sincrónicas, pero la mayoría de las veces se resolvía buscando videos en YouTube que les proporcionaban una exposición breve para comprender el tema leído.

2) Atribuciones motivacionales asociadas al aprendizaje

La encuesta muestra que las opiniones acerca del gusto y la motivación por estudiar de manera virtual están divididas por sí y por no casi en idéntica proporción, aunque los ingresantes cohorte 2020 muestran mayor preferencia por esta modalidad.

Todos reconocen, sin excepción, que se comprometieron con sus estudios en el periodo considerado. Los estudiantes cohorte 2021 se sienten más competentes para estudiar de manera virtual, mientras que en la cohorte 2020 la opinión es mucho más dividida (Ver Anexo IV, Gráficos 7 a 10).

En sus entrevistas, los estudiantes no profundizaron acerca de qué estrategias utilizaron para sostener la motivación en este contexto, pero sí describieron los factores especialmente desmotivadores para ellos.

En este sentido, la *virtualidad plena* aparece fuertemente asociada al deseo de abandonar los estudios. Cerca del 50% de los entrevistados señala que quizás un tiempo más prolongado de virtualidad plena habría significado abandonar o suspender sus estudios hasta la vuelta de la presencialidad, y que fue la apertura progresiva de instancias de bimodalidad lo que incentivó a permanecer en la carrera.

Las dificultades para comprender los contenidos, el rendimiento académico, y en menor medida el estado de ánimo, también influyeron en la decisión de dejar o suspender los estudios.

En dos casos concretos, el nivel de exigencia generó problemas serios de estrés.

Al destacar aspectos positivos de su propio rendimiento, se mencionan sobre todo la perseverancia en el cumplimiento de las actividades, y la curiosidad que inspiraba poder trabajar con herramientas digitales que les resultaban novedosas.

Algunos estudiantes señalan que recibieron apoyo y motivación de parte de algunos docentes ante situaciones familiares, de salud, y también en instancias académicas.

3) Trabajo colaborativo con compañeros

Más del 70% de los encuestados ha constituido grupos de compañeros para apoyarse mutuamente en sus estudios, y sólo un entrevistado afirmó no haber trabajado con otros. En general predominaron los grupos fijos, y esos vínculos fueron clave para sostenerse mutuamente (Ver Anexo IV, Gráficos 11 a 14). No se observan diferencias significativas entre las cohortes 2020 y 2021, aun cuando en el caso de la Cohorte 2021, ya hubo algunas instancias de encuentro presencial con los compañeros.

Los testimonios de las entrevistas nos permiten construir las siguientes categorías.

a. Construcción de espacios de intercambio entre pares, no orientados a tareas específicas.

Los estudiantes autogestionaron espacios virtuales que recuperaran dinámicas que consideran valiosas de la presencialidad, como las puestas en común y el trabajo en grupos. Estos intercambios no necesariamente estaban orientados a realizar una tarea, sino que consistían en “tratar de entender” los temas de las clases, contrastar lo hecho por cada uno, o bien, dividirse las tareas para poder cumplimentar todas. Para algunos, estos grupos aportaron también cierta organización de horarios y de trabajo.

Para muchos estudiantes, los grupos de compañeros eran la primera instancia de consulta –a veces la única-, ya que les resultaba más cómodo consultarse entre sí. Recurrían al docente sólo cuando no lograban resolver una duda por cuenta propia.

No obstante, estos intercambios no estuvieron exentos de dificultades, especialmente cuando el trabajo suponía establecer acuerdos para una producción escrita. En estos casos, las herramientas virtuales que utilizaban los estudiantes no permitían la fluidez propia de la presencialidad y ralentizaba el avance.

b. Aprovechamiento de los espacios comunes de consulta

La tendencia a no consultar a los docentes hasta última instancia, es coincidente con la estrategia de utilizar los espacios de intercambio habilitados por los profesores, pero no para preguntar sino para aprovechar las consultas de otros compañeros.

La misma estrategia se utilizaba para validar las propias respuestas en los foros. Los estudiantes postergaban su participación esperando que otros respondan primeros, y de esa manera verificar que la respuesta que ofrecerían sea coincidente.

4) Apoyo del docente

Aunque recurrir al docente era generalmente la última alternativa, casi la totalidad de los estudiantes afirmó haberlo hecho cuando tuvo dudas en sus trabajos. Pese a ello, no siempre adjudican a sus profesores un impacto significativo en el resultado de sus estudios. Al menos el 50% de los estudiantes cohorte 2020 está en desacuerdo en que sus resultados tengan relación con la supervisión y la retroalimentaciones que recibieron. Entre los estudiantes de la cohorte 2021, en cambio, la valoración del acompañamiento es positiva (Ver Anexo IV, Gráficos 15 a 17).

El análisis de las entrevistas permitió categorizar las intervenciones docentes que los estudiantes consideraron útiles para orientar sus propios procesos de aprendizaje.

a. Brindar explicaciones que faciliten la comprensión del contenido

Las clases virtuales que mejor lograban reproducir las dinámicas de la presencialidad fueron las más provechosas para los estudiantes. La sincronía, la inmediatez para consultar dudas, la retroalimentación oportuna, son elementos claves, y la presencia del docente fue lo que más dicen haber extrañado.

Las descripciones que realizan de lo que necesitaron del docente, permiten deducir que los estudiantes valoran positivamente las explicaciones cuando:

- Se desarrollan en un *lenguaje coloquial*, no exageradamente técnico.
- Son *sintéticas*. Se centran en aquello que es nodal para el tema, sin desarrollar los planteos extensos que suelen tener las explicaciones en formato escrito.
- “*Guían*” la *comprensión del tema*, desarrollándolo en un cierto orden y llamando la atención del estudiante sobre lo que es importante;

- El profesor logra *captar la atención* utilizando los medios más adecuados.

La mayoría de las clases durante el periodo de pandemia parecen no haber satisfecho plenamente estas expectativas. Las clases resultaban extensas, centradas en actividades, con abundante bibliografía, y generalmente sin una explicación del docente.

Quizás las dificultades vivenciadas en este sentido justifican la marcada tendencia de los estudiantes a señalar que la bimodalidad es viable en los Campos de Formación General y de la Práctica, pero no es recomendable en el Campo Específico. Esto se mencionó, sobre todo, en el Profesorado de Química.

b. Facilitar el acceso al material de estudio y programa de la Unidad curricular.

Existe acuerdo unánime en que acceder al material de estudio y a las clases a través del campus virtual institucional fue sencillo. Esta opción era acompañada por otras como el envío de los documentos digitales a través de grupos de WhatsApp.

El programa de la Unidad curricular, en cambio, no siempre existía, o se presentaba al final del cursado, como documento a considerar en los exámenes finales. Pareciera que, de hecho, los programas fueron elaborados a posteriori del dictado de la Unidad curricular, como un requerimiento pedagógico pero también administrativo.

c. Retroalimentar las actividades y los procesos de aprendizaje

Las interacciones con sus docentes a propósito de las dudas, los trabajos y las actividades, son valoradas por los estudiantes cuando son claras e inmediatas, pero la retroalimentación no tuvo esas cualidades durante la virtualidad.

Los estudiantes adjudican estas dificultades y demoras en la retroalimentación, a que se había naturalizado que los intercambios se produjeran en cualquier horario, y todos comprendían que cada uno respondía cuando efectivamente podía, por razones personales, o bien, porque también los docentes estaban enseñando de esa manera a diferentes cursos, y a veces, en diferentes niveles del sistema educativo.

d. Atender a la comunicación no verbal

Otros aspectos de la presencialidad que la virtualidad no logró recuperar refieren a la comunicación no verbal entre docentes y estudiantes en el espacio del aula físico. La lectura

de gestos, miradas, atender al trabajo continuo del estudiante, etc., no fue posible a través de las pantallas.

II) Valoraciones acerca del acompañamiento institucional durante el periodo 2020-2021 y posibles dimensiones de intervención

Cuando los estudiantes hablan de acompañamiento, se refieren sobre todo a los docentes y a los dispositivos de apoyo que cada uno, por decisión personal, pudo haber ofrecido: video llamadas de tutorías, mensajes o audios respondiendo alguna pregunta, etc. En general, la valoración es positiva aunque hayan existido casos puntuales en que los docentes se percibieron como ausentes.

Por fuera de los docentes, los principales referentes institucionales fueron los coordinadores de carrera. La comunicación con ellos fue mayoritariamente adecuada y positiva, y no hay diferencias significativas por Cohorte, pero sí por carrera. Los estudiantes del Profesorado de Matemática hacen una valoración positiva de los canales de comunicación, mientras que entre los estudiantes de Química la opinión es dividida (Ver Anexo IV, Gráficos 18 y 19)

Mayoritariamente, los estudiantes de ambas cohortes y carreras consideran que existieron espacios de apoyo académico (Ver Anexo IV, Gráficos 20 y 21), casi siempre a cargo de profesores de la carrera; a nivel institucional, reconocen la existencia de algunas propuestas pero no siempre participaron, por considerar que no respondían a cuestiones que ellos consideren urgencias.

En las entrevistas y encuestas, no obstante, se mencionan diferentes dimensiones en que es factible algún tipo de intervención pedagógica:

1) Atender a la diversidad académica de los estudiantes desde el curso introductorio

Algunos entrevistados señalan que no todos los estudiantes ingresan con las mismas necesidades académicas, y sin embargo, el curso introductorio es idéntico para todos. Se brega, entonces, por un curso de ingreso flexible, que pueda dar respuestas diversas a distintas necesidades.

2) Facilitar el acceso al aula virtual y a los materiales y recursos para estudiar

Si bien esta dimensión tuvo un valor especial en el contexto de la pandemia, es un aspecto a considerar también en condiciones de presencialidad, o de bimodalidad.

Los estudiantes señalan que sería valioso para ellos conocer el tipo de recursos que van a requerir para poder cursar sus estudios superiores (dispositivos tecnológicos, aplicaciones y softwares, etc., pero también acceso a la web, la frecuencia en que se requiere cierta conexión, etc.). De igual manera, promueven que el ISFD desarrolle dispositivos orientados a garantizar modos alternativos de acceder al material de estudio cuando esas condiciones materiales no están dadas.

En relación con este ítem, la encuesta inicial muestra que los estudiantes de la Cohorte 2021 percibieron mayor disponibilidad de recursos institucionales que la Cohorte 2020, cuya opinión es mayoritariamente negativa. Esto se vincula con las diferentes fases del aislamiento, que permitieron la bimodalidad en 2021 pero no en 2020 (Ver Anexo IV, Gráficos 22 y 23).

3) Necesidad de mejorar la comunicación relacionada a regímenes académicos

A pesar de que se trata de un tema recurrente en los cursos introductorios y también durante el cursado, algunos estudiantes testimonian que la comunicación referida a regímenes académicos y correlatividades no fue clara o fue inexistente.

4) Fortalecer el acompañamiento en el Campo de Formación Específica

La demanda más reiterada refiere a la necesidad de **fortalecer** el acompañamiento en el Campo de Formación Específica, por ser el campo que mayores dificultades supone durante el cursado.

5) Brindar dispositivos de ambientación al nivel superior, no necesariamente académicos.

Algunos estudiantes desearían contar con espacios de acompañamiento, no estrictamente referidos a cuestiones académicas, sino orientados a la ambientación al nivel superior y sus particularidades. El objetivo sería acompañar el cambio de rol en su identidad como estudiantes, que supere la relativa “pasividad” del estudiante de nivel secundario, hacia otra de mayor compromiso con su propio aprendizaje.

Principales Resultados y Conclusiones

Con la intención de articular los hallazgos de la investigación con las ideas conceptuales que la fundamentan, se retoman la pregunta de investigación y los objetivos planteados: El trabajo se articuló a partir del interrogante “*¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los estudiantes ingresantes cohorte 2020 y 2021 de los Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y en Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista desarrollaron en situaciones de enseñanza remota y bimodal?*”, y los objetivos generales que orientaron las decisiones metodológicas fueron identificar dichas estrategias de aprendizaje y, a partir de ello, reconocer posibles intervenciones para fortalecer el acompañamiento a los ingresantes.

En relación con el primer objetivo, la información obtenida permite confirmar que los estudiantes ingresantes de las cohortes 2020 y 2021, para poder cursar sus estudios y cumplir con sus actividades académicas, han tomado *decisiones que es válido calificar como estratégicas*, en tanto evidencian los rasgos señalados por los autores de referencia (Beltrán Llera, 1998; Monereo, 1998; Nisbet y Shucksmith, 1997): Fueron decisiones conscientes, orientadas a ciertos fines académicos, y adaptadas a situaciones educativas específicas – grupales, individuales, de diferentes campos de formación, con diferentes docentes, sincrónicas, asincrónicas, etc.- Además, se trata de *decisiones que siguen una cierta secuencia más o menos explícita*: organización de cronogramas y materiales, reconocimiento de objetivos y actividades a cumplir para cada fecha, lectura orientada a responder esas actividades y cumplir con esos objetivos, y finalmente autoevaluación de lo realizado a partir de contrastarlo con el trabajo de los pares, o de la retroalimentación de los docentes.

Se refleja, también, la *autorregulación de sus aprendizajes*: Con mayor o menor acompañamiento, los estudiantes se hicieron cargo de su proceso formativo, organizaron formas de colaboración grupales, a veces por fuera de las definidas por los docentes, que resultaron ser apoyos tanto académicos como motivacionales. Reconociendo sus debilidades, y también sus necesidades, exploraron otras fuentes de información cuando advirtieron que las explicaciones escritas no les resultaban suficientes, se apropiaron de otras formas de representar visualmente lo aprendido mediante las TIC, explicitaron sus dudas y recurrieron a

quienes podían responderlas, o identificaron relaciones entre lo aprendido y situaciones o experiencias personales para poder comprender mejor los contenidos.

Siguiendo a Berridi Ramírez y Martínez Guerrero (2017; y antes, Berridi et al., 2015), se operativizaron las estrategias de aprendizaje considerando cuatro dimensiones.

1. En relación con las **estrategias de planeación y control**, hemos reconocido como estrategias la planificación y gestión del tiempo, la organización del material de estudio, la formulación de preguntas para consultar con otros, establecer relaciones entre los contenidos y el contexto, el uso de organizadores visuales para representar el conocimiento, y la búsqueda de audiovisuales que proporcionen explicaciones orales abreviadas de los contenidos.

Algunos resultados manifiestan coincidencias con los de investigaciones mencionadas anteriormente. Por ejemplo, hay acuerdos en relación con las caracterizaciones del tipo de trabajo solicitado por los docentes a los estudiantes, tareas pensadas de manera predominante para ser realizadas de forma individual, fundamentalmente centradas en la lectura, la resolución de actividades y participación en foros (Dente et al., 2021, Macchiarola et al., 2020). También existe una marcada coincidencia en señalar la preferencia de los estudiantes por las propuestas de enseñanza que se asemejaban a la presencialidad en términos de sincronía y explicaciones e intercambios orales (Dente et al., 2021).

Los resultados concuerdan también con los de Ardini, Barroso et al. (2020) en cuanto al uso de más tiempo que el requerido por la presencialidad. Los estudiantes, en general, han debido casi duplicar el tiempo dedicado a cumplir con las actividades académicas y de hecho, éste parece ser el fundamento principal de muchas de sus estrategias: organizar el tiempo, priorizar actividades, distribuir actividades con los compañeros, priorizar lecturas, buscar explicaciones más breves, leer orientando su atención más a la resolución de actividades que a la comprensión íntegra del tema, etc., son decisiones que se justifican en la multiplicación de lecturas y clases, la presencia de textos más extensos, las exigencias de un mayor número de producciones escritas breves para los foros, etc.

Por otra parte, la información obtenida complementa los resultados de los relevamientos institucionales previos (Vaccaro, 2020; Vaccaro y Haberle, 2021), al poner en relación el tipo de dispositivo predominante (Smartphone, notebook, etc.), con el tipo de organización de los materiales que éste posibilita en cuanto a crear repositorios, almacenar archivos de texto y

video de manera organizada, o por el contrario, guardarlos sólo en el teléfono o imprimir si los recursos económicos lo permiten.

También se comprenden de otro modo las demandas de que los profesores acuerden un cronograma de actividades y evaluaciones parciales para no superponer las exigencias en las mismas fechas, programar las clases en los horarios de la carrera, entre otros (Vaccaro y Haberle, 2021), ya que esa superposición dificultaba su organización personal, que atendía por lo general a una unidad curricular a la vez.

2. En relación con las **atribuciones motivacionales asociadas al aprendizaje**, los resultados son coincidentes con lo relevado por Edelstein et al. (2020) acerca del fuerte vínculo entre el abandono de los estudios y la dificultad para adaptarse a la virtualidad plena.

Cabe hacer aquí una consideración que resultó relevante a lo largo de todo el trabajo, y que se vincula a las modalidades *virtual plena*, *bimodal*, y *presencial*. Desde el diseño de los instrumentos y la prueba de los mismos, se hizo manifiesto que *desde la percepción de los estudiantes, han existido sólo dos modalidades de funcionamiento: la presencial, y la virtual. La bimodalidad pareciera que se concibe como una forma de presencialidad, y no como una modalidad en sí misma*. Indudablemente, esto puede vincularse con el tipo de trabajo que predominó en cada modalidad, pero es lícito suponer que, sobre todo, se comprende desde el valor otorgado a la presencia. Los estudiantes suscriben las descripciones de Porlán (2020) y de Tarabini (2020, 2021) respecto del carácter distante de las relaciones virtuales y de la insuficiencia de la virtualidad en cuanto a la comunicación no verbal, y la sensación de pérdida de conexión con la experiencia escolar. La bimodalidad –con sus momentos virtuales y momentos presenciales- logró reponer aquello que en la virtualidad plena se había perdido, y en ese sentido, pesaron mucho más los momentos presenciales que los virtuales.

El otro aspecto que afectó la motivación fue el rendimiento académico, y la sensación de que algunos docentes no acompañaban sus esfuerzos y necesidades. Sin embargo, este “escaso acompañamiento” debe entenderse en términos relativos, ya que también reconocen que el acompañamiento existió, y que en ocasiones fue más allá de lo estrictamente académico, y se orientó a sostener el vínculo, apoyar en cuestiones familiares y de salud, o motivar para que no se abandonaran los estudios.

3. La dimensión **trabajo colaborativo con compañeros**, por su parte, cobra mayor protagonismo en nuestro estudio que en otros que le adjudican una importancia media o

relativamente baja (Dente et al, 2021; Macchiarola et al., 2020), ya que en nuestro trabajo los grupos de compañeros resultan importantes en más de un sentido. El trabajo colaborativo entre pares fue escasamente solicitado por los docentes, pero eso no significa que no haya existido por otros canales de comunicación.

Aunque al hablar de las atribuciones motivacionales no se ha podido reconocer estrategias explícitas de autorregulación, sí se han mencionado al hablar de los compañeros de estudio. Ellos han sido un factor motivacional importante, sobre todo cuando se constituían grupos reducidos fijos con otros estudiantes en particular, por fuera de los grupos virtuales que existían en algunas unidades curriculares y que incluían a todos. Estos grupos, a través de conversaciones en línea, video llamadas, u otros, han actuado como un elemento motivacional valioso para sostener mutuamente la participación y la continuidad durante el cursado.

En el plano estrictamente académico, se comprende también que detrás de la participación tardía o desfasada en el tiempo por parte de los estudiantes (Vaccaro, 2020) hay operando un conjunto de decisiones estratégicas. Los compañeros fueron la primera fuente de consulta, a veces de forma directa mediante conversaciones, preguntas, solicitudes de explicaciones o materiales para poder entender mejor un tema. Otras veces, lo fueron de manera indirecta, ya que validaban sus participaciones comparándolas con las de los compañeros, o aprovechaban lo que otros compañeros preguntaban al profesor porque los liberaba de hacerlo personalmente.

4. El apoyo del docente es una dimensión que naturalmente, es imposible desligar de las anteriores. Las decisiones de los profesores facilitan u obstaculizan la organización de los tiempos de los estudiantes; son quienes deciden la extensión y la cantidad de material de estudio, la cantidad y tipo de actividades, su carácter individual o grupal, y toman un conjunto de decisiones para que sus clases sean orales, escritas o ambas, sincrónicas o asincrónicas, etc. En muchos docentes, estas decisiones actuaron como un andamiaje valioso para el aprendizaje de los estudiantes, y en muchos otros casos, fueron un impedimento.

Las intervenciones que los estudiantes entrevistados consideraron más valiosas son aquellas que mejor logran asemejarse a la sincronía de la presencialidad, como también la retroalimentación de las actividades y la respuesta oportuna a las consultas en el momento en que esas respuestas son más necesarias. Quizás por ello recurrieron primero a los

compañeros, ya que ellos ofrecían una retroalimentación más rápida que los tiempos pautados de interacción con los profesores, sobre todo cuando el intercambio se producía únicamente a través de foros.

Los estudiantes –al menos, los estudiantes ingresantes- parecen no poder prescindir de las explicaciones del docente, entendidas como exposiciones más o menos breves del contenido, de manera sencilla, y proporcionando ejemplos o demostrando procedimientos que el estudiante debe aprender. Estas exposiciones aportan el bagaje mínimo con el cual afrontan luego las lecturas más complejas. Cuando esas explicaciones no estuvieron presentes, los estudiantes las buscaron en videos de YouTube.

Se mencionó también como un factor importante la comunicación no verbal que se produce en el aula entre docentes y estudiantes. En las clases presenciales, el docente “lee” en el rostro de sus estudiantes la preocupación, la confusión ante un tema, el esfuerzo por intentar resolver una actividad, etc., y puede tomar decisiones más individualizadas para apoyarlos. Esas alternativas no estuvieron presentes en la virtualidad.

Los estudiantes entrevistados reconocieron y valoraron también aquellas tareas realizadas por los docentes por fuera de la enseñanza, mencionadas por Ardini, Herrera et al. (2020), tales como el acompañamiento emocional y el fortalecimiento en el uso de las TIC.

Una lectura global, desde la perspectiva de la Beltrán Llera (1998) muestra que las estrategias de aprendizaje que fueron reconocidas se corresponden, sobre todo, con las estrategias de *sensibilización y atención*, de *selección y organización de la información*, de *elaboración de lo aprendido*, de *repetición y transformación de la información*, todas ellas referidas sobre todo a los momentos preparatorios del aprendizaje, y a los de interacción con el material de estudio y trabajo sobre actividades de aprendizaje. Las estrategias de *personalización y recuperación* se mencionaron sólo referidas al Campo de Formación General, donde los estudiantes buscan establecer relaciones entre los conceptos y las situaciones de su vida cotidiana. No hubo, finalmente, referencia a *estrategias de transfer y evaluación*, es decir, no se hizo referencia a cómo harían los estudiantes para recuperar lo aprendido para poder vincularlo con la práctica, ni en otras instancias de evaluación formal.

En cuanto al segundo objetivo, se ha logrado reconocer posibles intervenciones para fortalecer el acompañamiento a los ingresantes.

Por un lado, parece evidente que, para los estudiantes, los docentes han sido los principales responsables del acompañamiento, en coincidencia con lo expresado por Dente et al. (2021). También se advierte que, como en otras investigaciones, los estudiantes consideraron que el acompañamiento institucional fue insuficiente (Ardini, Barroso et al., 2020). Sólo el coordinador de carrera ocupa un lugar de importancia, además de los profesores.

Las principales necesidades de los estudiantes ingresantes parecen pasar por *fortalecer los conocimientos del Campo de Formación Específica*, ya desde el Curso Introductorio y durante todo el primer año. Este Campo es el que más dificultades presentó durante la pandemia, y los estudiantes preferirían no volver a cursarlo nuevamente en forma bimodal, semipresencial, o virtual. En el caso de la investigación, las áreas de Matemática y Química presentan, por supuesto, formas específicas de vincularse con el conocimiento, en muchos casos procedimentales, técnicas, que requieren no sólo comprensión sino también ejercitación y reflexión sobre lo realizado, y quizás allí radica la necesidad irrenunciable de la presencia del docente, o al menos, de propuestas sincrónicas. Los otros campos de formación se consideran más “teóricos”, inclusive las Prácticas I y II que los estudiantes entrevistados transitaron en pandemia y asimilan al Campo de Formación General.

Otras necesidades de los ingresantes refieren a *contar con otros dispositivos de ambientación, no necesariamente académicos*, sino más bien al “ser estudiante de nivel superior”, a la identidad e idiosincrasia del nivel y del rol. Cabría pensar, en estos dispositivos, el rol que pueden ocupar los Centros de Estudiantes, el Área de Políticas Estudiantiles, y qué otras iniciativas y actores pueden involucrarse, sobre todo, pensando en la posibilidad de construir estos dispositivos en articulación con el último año del nivel secundario.

En relación con el *Curso Introductorio*, se señaló también la *conveniencia de que éste no sea el mismo para todos*, sino que se considere la diversidad de condiciones de ingreso, conocimientos previos, experiencias en el nivel, saberes específicos, etc. para realizar los agrupamientos. Se trata, sin dudas, de un desafío que trasciende el curso de ingreso e interpela a toda la formación, porque tiene que ver con formas de agrupamiento tradicionales que necesitan ser revisadas críticamente.

Finalmente, el trabajo posibilita nuevas indagaciones futuras. Por ejemplo, promueve interrogantes acerca de las formas en que los estudiantes aprenden y construyen

conocimientos en aquellos formatos curriculares diferentes de la materia o asignatura y que no están centrados en las explicaciones y exposiciones del docente, tales como los Seminarios, los Ateneos, los Talleres, y el propio Campo de la Práctica.

Por otro lado, es evidente que la poca posibilidad de realizar trabajos de campo, en territorio, incidió en que los estudiantes asimilen la Práctica al Campo de Formación General y a un trabajo más bien teórico. Pero no dejará de ser interesante profundizar, en otros trabajos, las concepciones epistemológicas predominantes acerca de “lo teórico” y “lo práctico” en los diferentes Campos de Formación, sobre todo, desde una formación que se pretende centrada en el desarrollo de capacidades para enseñar (Véase Consejo Federal de Educación, Res. 337/18).

Aunque los resultados no puedan generalizarse, consideramos que aportan información en relación con los objetivos planteados, e interpela a pensar los modos en que los institutos de formación docente pueden acompañar la internalización de las estrategias de aprendizaje y la autorregulación de sus procesos cognitivos para que, progresivamente, adquieran las capacidades para seguir aprendiendo, tan necesarias en un contexto en que la información es omnipresente y rápidamente perecedera.

Referencias bibliográficas¹

1. Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-textos.
2. Ardini, C., Barroso, M., Contreras, L., y Corzo, L. (2020). *Estudiar durante una pandemia: una mirada al rol del estudiante y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://transmediacordoba.org.ar/covid-19-la-experiencia-educativa-en-el-contexto-de-la-pandemia/>
3. Ardini, C., Herrera, M., González Angeletti, V., y Secco, N. (2020). *Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19*. Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://transmediacordoba.org.ar/covid-19-la-experiencia-educativa-en-el-contexto-de-la-pandemia/>
4. Argentina, Consejo Federal de Educación (2018). Resolución N° 337/18. Anexo: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Buenos Aires.
5. Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de Universidad*. Valencia: PUV.
6. Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
7. Berridi Ramírez, R., Martínez Guerrero, J. y García Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 116-129. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v17n1/v17n1a8.pdf>
8. Berridi Ramírez, R. y Martínez Guerrero, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
9. Cappellacci, I., Ros, C., y González, D. (2015). *Estrategias de producción y análisis de información en la investigación educativa. Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa - INFoD*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Seminario_Estrategias_Compilacion_de_clases_II.pdf

¹ Los hipervínculos fueron revisados y están activos al 20 de marzo de 2023.

10. Cols, E. (2008). *La Formación Docente Inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores*. Instituto Nacional de Formación Docente.
11. Dente, L., Galarza, D., Malacrida, G., Rodríguez, F., Serra, J., y Varela, P. (2021). *Relevamiento cuantitativo nacional del proceso de continuidad pedagógica en los institutos superiores de formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2021/10/RELEVAMIENTO-CUANTITATIVO-NACIONAL-DEL-PROCESO-DE-CONTINUIDAD-PEDAGOGICA-EN-LOS-ISFD.pdf>
12. Dirección de Nivel Superior Corrientes. (2021). *Documento orientador Curso Introductorio Ciclo lectivo 2021*. Corrientes.
13. Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE. Págs. 337-348.
14. Edelstein, L., De Angelis, R., Novoa, L., y Burgos, F. (2020). *Encuesta a estudiantes Universidad Nacional del Comahue. Estudiar en pandemia. Experiencias en la virtualidad. Informe de resultados*. Universidad Nacional del Comahue, Secretaría de planeamiento y desarrollo institucional. Recuperado de <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16095>
15. Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
16. García Montero, I., y Bustos Córdova, R. (Enero - Junio de 2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre Educación*, 12(22). <http://dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/914>
17. Hodges, C., Moore, S., Looke, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
18. Macchiarola, V., Pizzolitto, A., Pugliese, V., y Muñoz, D. (2020). La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del Covid-19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 28(20). Recuperado de <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1086/1149>
19. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2019). *Resolución Ministerial N° 7038/19*.

20. Monereo, C. (Coord.) (1998). *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. México: SEP.
21. Nicastro, S., y Greco, M. (2010). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: HomoSapiens.
22. Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
23. Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Documento_metodologico_investigacion.pdf
24. Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P., y Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press. Págs. 451-502.
25. Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1502. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
26. Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción. ¿Cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogia-de-la-excepcion-Como-educar-en-la-pandemia-Axel-Rivas.pdf>
27. Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13 (2) Especial, 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
28. Tarabini, A. (2021). The role of schooling in times of global pandemic: a sociological approach. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966825>
29. Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
30. Vaccaro, C. (Junio 2020). *Relevamiento acerca del desarrollo de las clases virtuales en el ISFD Bella Vista*. Bella Vista, Corrientes: Autor.
31. Vaccaro, C., y Haberle, F. (Agosto 2021). *Relevamiento a estudiantes. Fortalecimiento de las trayectorias académicas, en el marco del Proyecto Institucional Estratégico y Situado 2021 en el IFD Bella Vista*. Bella Vista, Corrientes: Autor.
32. Villanueva De la Cruz, I., Santos Sanabria, V., Rivera Arellano, E. y Vega González, E. (2021). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19. *Revista de Educación*, Año XII N°23, pp. 253-269. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5098/557

Anexos

I. Modelo de encuesta a estudiantes cohortes 2020 – 2021

Presentación:

El ISFD Bella Vista está realizando una investigación que busca conocer las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizaron durante el periodo de pandemia COVID-19 para poder realizar sus estudios de manera no presencial y/o bimodal.

Queremos pedirte por favor que completes este formulario. La encuesta es ANÓNIMA. Si bien el dispositivo indicará que inicies sesión para responder, esto es sólo a los efectos de asegurarnos de que enviaste una única respuesta y no haya respuestas duplicadas. NO SE GUARDAN DATOS QUE PERMITAN IDENTIFICARTE.

Desde ya muchas gracias.

Criterios de inclusión en la muestra

¿Acepta participar del relevamiento?

- ☐ Sí
- ☐ No (Cierra el formulario, y pasa a agradecimientos finales)

Cohorte de pertenencia

Te solicitamos este dato para poder organizar las respuestas según año en que ingresaron a la carrera.

- ☐ 2020
- ☐ 2021
- ☐ Otro año (Cierra el formulario, y pasa a agradecimientos finales)

Carrera que cursas

Este dato nos permitirá organizar la información por carrera.

- ☐ Profesorado de Educación Secundaria en Matemática
- ☐ Profesorado de Educación Secundaria en Química
- ☐ Otra carrera (Cierra el formulario, y pasa a agradecimientos finales)

Trayectoria previa en el nivel superior

Antes del año 2020, ¿Cursaste alguna carrera de nivel superior?

- ☐ Sí (Cierra el formulario, y pasa a agradecimientos finales)
- ☐ No

Actividades académicas en el ciclo lectivo 2022

Indica cuál de las opciones representa mejor tu situación académica de este Ciclo lectivo 2022.

- ☐ Curso / recurso sólo unidades curriculares de primer año
- ☐ Curso / recurso sólo unidades curriculares de segundo año
- ☐ Curso sólo unidades curriculares de tercer año.
- ☐ Curso / recurso unidades curriculares de primero y segundo año

- Curso / recursos unidades curriculares de primero y tercer año
- Curso/ recurso unidades curriculares de segundo y tercer año
- Curso / recursos unidades curriculares de primero, segundo y tercer año.
- No curso, sólo rendiré exámenes.

Familiaridad con el uso de TIC en educación

Como estudiante de nivel secundario, ¿Utilizaste alguna de estas herramientas como parte de tus actividades? Señala todas las que hayas utilizado.

- Zoom, Google Meet u otro canal de videoconferencias
- Aula virtual (Google Classroom, Edmodo u otros)
- WhatsApp u otra mensajería instantánea.
- Formularios digitales de Google.
- Correo electrónico
- Google Drive u otra herramienta de trabajo colaborativo.
- No utilicé herramientas tecnológicas en mi cursado anterior.
- Otra...

Objetivo 1: Estrategias de aprendizaje

Para cada afirmación, señala cuál de las cinco opciones representa mejor tu grado de acuerdo o desacuerdo. (Si estás desde el celular, convendría que gires tu pantalla para ver todas las opciones).

1. a. Planificación del cumplimiento de las actividades académicas no presenciales o bimodales en corto y mediano plazo.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No contesta
Planifiqué mi tiempo para atender mis estudios en línea					
Respeté los horarios que planifiqué para estudiar en línea					
Estuve al día con mis tareas y trabajos					
Registré las fechas importantes (exámenes, parciales, instancias orales, fechas de entrega, etc.)					
Establecí un cronograma para atender mis estudios en línea					



1. b. Organización de sus recursos materiales para el cumplimiento de las actividades académicas virtuales y bimodales.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No contesta
He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea					
Tuve en cuenta los criterios de evaluación propuestos por el docente					
Preparé los materiales que necesitaba para estudiar en línea					
Conocer el programa al principio del cursado me permitió solicitar la bibliografía por unidades que me faltaban para estudiar					
Logré adaptarme al cursado en línea remoto o bimodal					
Resultó fácil acceder a los materiales de estudio en la cursada virtual					

1. c. Decisiones en relación con el trabajo con sus pares y la comunicación con sus docentes para afrontar las condiciones de enseñanza no presencial y bimodal.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No contesta
Contacté con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos					
Formé grupos con compañeros para apoyarnos en los estudios					
Mantener en contacto con mis compañeros me					



ayudó a llevar a cabo mis estudios					
Tenía un grupo fijo de estudios					
Consulté con mi docente cuando tuve dudas o problemas con mis trabajos					
Los resultados satisfactorios en mis estudios se debieron en gran parte a la supervisión de mis docentes					
La retroalimentación de mis docentes fue realmente una guía en mi aprendizaje					

1. d Incidencia de los aspectos motivacionales en el cumplimiento de las actividades no presenciales y bimodales desde la perspectiva de los estudiantes.

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No contesta
Me gusta estudiar de manera virtual					
Realizar estudios de manera virtual es motivante.					
Estoy comprometido en lo relacionado con mis estudios					
Me siento competente estudiando de manera virtual					

Herramientas de estudio en contexto de pandemia en el nivel superior

¿Qué herramientas utilizaste durante el periodo de estudio 2020-2021 en el cursado de tu carrera de nivel superior? (Marca todas las opciones que corresponda).

- ☐ Redes sociales
- ☐ WhatsApp y aplicaciones similares de mensajería
- ☐ Youtube u otros servidores de videos.

- Videollamadas
- Documentos compartidos o de escritura colaborativa
- Cuadernillos y textos impresos o fotocopiados.
- Correo electrónico
- Aula virtual
- Asistencia a clases presenciales en el ISFD.

Factores motivacionales relacionados con el uso de TIC en educación

¿Qué emociones te generó, mayoritariamente, el aprendizaje mediado por tecnologías? (Señala 3 como máximo)

- Enojo
- Entusiasmo
- Desaliento
- Confusión
- Aburrimiento
- Frustración
- Curiosidad
- Tensión

Brevemente, ¿Cómo afectaron esas emociones a tu predisposición y compromiso para estudiar?

Objetivo 2: Valoraciones de los estudiantes sobre el acompañamiento institucional

Para cada afirmación, señala cuál de las cinco opciones representa mejor tu grado de acuerdo o desacuerdo. (Si estás desde el celular, convendría que gires tu pantalla para ver todas las opciones).

	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sabe / No contesta
La institución puso a disposición recursos - materiales					
Hubo acompañamiento institucional en la gestión de becas y programas estudiantiles					



Existieron canales de comunicación con los coordinadores de carrera y/o referentes institucionales.					
Se habilitaron espacios de apoyo académico (tutorías, encuentros sincrónicos, u otros)					

Llegaste al final del formulario:

Tus respuestas fueron registradas con éxito, y son muy importantes para nuestro equipo. ¡Muchas gracias por participar!

II. Guion de la entrevista a los estudiantes cohortes 2020-2021

Fecha de la entrevista:	Hora y Lugar:
Carrera que cursa el entrevistado:	Año de ingreso:
Código para la entrevista ² :	Duración:

Introducción para el entrevistado:

Por medio de esta entrevista, el equipo de investigación del ISFD Bella Vista busca recolectar datos que describan las Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal, que utilizaron los ingresantes cohortes 2020-2021 de los Profesorados de Matemática y Química del Instituto Superior de Formación Docente Bella Vista (Corrientes). Todos los datos obtenidos serán utilizados para la elaboración de información de un trabajo de investigación, que será presentado al Instituto Nacional de Formación Docente.

La información que nos interesa se refiere a tus estudios superiores en el ISFD.

La entrevista es confidencial, no se registran los datos personales de los entrevistados, excepto los referidos a carrera que cursa actualmente, y año de ingreso.

- *Antes del ciclo lectivo 2020, ¿Cursaste alguna carrera de nivel superior? (Sí / No)*

Solicitud de autorización para grabar la entrevista

- ¿Serías tan amable de dejarme grabar la entrevista? La grabación será eliminada luego de transcribir las respuestas y solo se utilizará para generar la información antes mencionada.
(Sí / No)

1. a. Planificación del cumplimiento de sus actividades académicas virtuales o bimodales en corto y mediano plazo.

1. ¿Crees que aprender en la virtualidad lleva más tiempo que la modalidad presencial? ¿Podrías describir cómo hiciste para organizar tus tiempos de estudio durante la pandemia?
2. ¿Qué fue lo que más “extrañaste” de las clases presenciales? ¿Cómo resolviste esas ausencias durante el periodo no presencial?
3. ¿Encontrás diferencias en tu manera de estudiar en el campo de formación general, el campo específico, y el campo de la práctica? ¿Podrías comentar un ejemplo?
4. Seguramente, en las clases no presenciales hubo mucho para leer: ¿Tenías alguna forma particular de leer, que te permita estar al día (por ejemplo, mirando primero lo destacado,

² Por ejemplo, PM2020-01 Equivale a Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 01; PQ2021-03 Equivale a Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 03.

leyendo las conclusiones, prestando atención a los títulos y gráficos, viendo primero las actividades o foros, etc.)?

5. ¿Qué diferencias encontrás entre una clase en la que está presente el docente desarrollando el contenido, y las clases que se subían al aula virtual?

1. b.: Modos en que organizaron sus recursos materiales para el cumplimiento de las actividades académicas virtuales y bimodales.

6. ¿De qué manera te organizadas para trabajar con los materiales propuestos? (Impresiones en papel, WhatsApp, aula virtual, celular, computadora) ¿Te orientabas utilizando el programa o las clases publicadas de manera virtual?
7. En lo que se refiere a organización material para estudiar (apuntes, bibliografía, programa, criterios de evaluación de las distintas materias...) ¿Te resultó fácil acceder a esos recursos?

1. c. Decisiones en relación con el trabajo con sus pares y la comunicación con sus docentes para afrontar las condiciones de enseñanza virtual y bimodal.

8. ¿Qué fortalezas y debilidades encontrás en el trabajo con tus compañeros/as durante ese periodo? ¿En qué circunstancias consideras que fueron un apoyo para vos?
9. ¿Cómo describirías la comunicación con tus docentes durante este periodo respecto de tu formación y tu aprendizaje?

1. d. Incidencia de los aspectos motivacionales en el cumplimiento de las actividades virtuales y bimodales desde la perspectiva de los estudiantes.

10. Las emociones, durante esta etapa, fueron un factor importante para muchos estudiantes. En tu caso personal, ¿Crees que las emociones y estados de ánimo afectaron tu desempeño?

2. Valoraciones acerca de los modos en que el Instituto Formador pudo acompañar sus trayectorias formativas en contextos de enseñanza virtual y bimodal.

11. Además del contacto con los profesores durante las clases, ¿Necesitaste recurrir a otro personal del ISFD durante tu primer año en la carrera? (Por ejemplo, con directores de carrera, con personal de alumnado, con el área de estudiantes, con representantes de alumnos, etc.) ¿Pudiste resolver tus necesidades a partir de su intervención?
12. Además de las clases, ¿se te propusieron instancias de apoyo a las clases, tutorías, charlas sobre algún tema institucional, etc.?
13. Finalmente, ¿Qué mejoras propondrías a la institución, para acompañar a los estudiantes ingresantes de los próximos años?

Cierre

14. Para terminar, ¿Hay alguna fortaleza de la virtualidad, o algún aprendizaje en particular que hayas adquirido como estudiante durante la pandemia, y que sientas que es útil también para las clases presenciales?

* * *

III. Selección de fragmentos recuperados de las entrevistas

Objetivo I) Estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza remota y bimodal

1) Estrategias de planeación y control

a. Planificación y gestión del tiempo

"(...) como siempre a la siesta eran las clases virtuales me organizaba, (...) hacía como si fuera que estoy viniendo al IFD nada más." (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

"Llevaba más tiempo, parecía que había más tarea (...), me llevaba la siesta y la tarde también." (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 3)

"... entonces, si yo tenía una tarea por ejemplo para el lunes, trataba de que esa tarea esté terminada primero y después la del martes, o sea iba haciendo por el orden en el que tenía que entregar..." (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

"...hacer la entrega de esa actividad obligatoria y, por ahí, si había un libro que era solo para apoyo, lo dejaba y lo leía cuando tenía tiempo. Muchas veces no se llegaba a dar" (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 1)

"Utilizaba una aplicación que nos dieron en secundaria que organizaba las tareas que debíamos, nosotros cargábamos clase de Álgebra 1 para tal día y la aplicación te recordaba una semana antes, como un calendario." (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

"...[De la virtualidad lo que rescato como positivo es] la comprensión de textos, y también el organizar los tiempos porque era lo que más necesitábamos, comprender lo que estábamos leyendo y tratar de organizar para que te dé tiempo para hacer varias cosas...". (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

"(...) necesitaba como el desapego de mi casa a la escuela digamos, más yo ahora porque tengo mi bebe, (...), hay veces que te distraes con algo y ya no haces, o sea necesitaba ese desapego, que el profe diga presten atención, hagan esto, aquello." (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

b. Organización del material de estudio

"Y la mayoría yo tenía en la compu, descargaba el Word en la compu y creaba una carpeta depende de qué materia era e iba guardando, clase 1 ponía, clase 2 y guardaba para que se me vaya organizando; (...) no es que me guiaba por el programa" (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

"Si los archivos por ejemplo no eran..., no tenían tantas hojas, imprimía" (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 2)

"...no imprimía [las clases] porque en ese tiempo no estaba muy bien económicamente, lo miraba desde la compu. Me costaba un poco más porque (...) tengo miopía (...) dejaba algunos materiales que eran más extensos para el final..." (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

c. Formular preguntas para consultar con otros

"...algunas cosas me cuesta entender, entonces yo, al hacer preguntas voy ordenando en mi cabeza las dudas que tengo y ahí recién entiendo, (...) entonces para mí, eso es lo que más extrañé, tener al profesor, preguntarle, decirle que me explique o que el profesor me haga un dibujito o me muestre para que yo vaya

entendiendo, y fui resolviendo eso, aprovechando los grupos, los videos, las video-llamadas...” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

“...el que más me complicó fue lo específico, sobre todo más Matemática, donde hablándote así por detrás de una cámara nada más no podes, no preguntas cosas porque no tenés esa confianza con el profesor que si estás presencialmente podes preguntar.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

d. Establecer relaciones entre los contenidos y el contexto

“Me parece como que [en la Formación General] uno va a contar lo que... busca relaciones con sus palabras, con la vida cotidiana, entonces, uno necesita como sí o sí tener los conceptos y aprender, así poder contar lo que es para uno y relacionar con el contexto” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

“Entre la parte general y la parte específica sí, encuentro diferencias. Porque en la parte específica nosotros necesitamos más el conocimiento, el saber... a diferencia de la parte... teórica.... Sí, teórica.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 2)

e. Uso de organizaciones visuales para representar el conocimiento

“En la virtualidad me di cuenta que los mapas conceptuales por ejemplo, a mí me re servían para rendir o escribir apuntes, anotar lo más importante, (...) yo necesitaba anotar una palabra para yo poder arrancar, (...) nunca había usado mapas conceptuales por ejemplo, es como que yo no le llegaba a encontrar el sentido y cuando tuve que cursar virtual es como que (...) me re sirvió e incluso yo rendí con un mapa conceptual en todas las mesas.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

f. Uso de estrategias de lectura y estudio

“...primero marcaba [con un color] las palabras que no sabía su significado, (...), lo que me parecía más importante marcaba con otro color y así después hacia otra relectura y ahí seguía marcando cosas.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 5)

“... no suelo leer todo. Primero, lo que suelo hacer es leer las preguntas de la actividad y, (...) en base a esas preguntas me guío en el PDF, Word o documento adonde están esos temas, porque pienso que esa guía de preguntas nos va a servir para resaltar lo más importante.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

“...leía primero las actividades y después iba leyendo cada bibliografía para ver si por ahí ya encontraba alguna respuesta, ya iba marcando y así para después retomar y solamente responder las preguntas, pero sí leía todo, (...) prestando atención a los títulos; si ya me daba cuenta que por acá no es salteaba no más esa parte y me iba a lo puntual.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 1)

“A través de lo que es Google, todo lo que es Internet, nos decían tal libro, yo anotaba y buscaba alguna reseña o algo en internet (...) como una ayuda más, iba y buscaba.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

“...temas que uno no comprende, entonces tiene que ahondar mucho más con otra bibliografía, aparte de la que estaba proporcionada en el aula virtual” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 2)

g. Búsqueda de audiovisuales que proporcionen una explicación verbal, abreviada, o práctica del contenido.

“...Transformaciones de la Materia, Matemática, me costó un poco más entender cómo hacer las resoluciones, (...) tuve que mirar muchos videos de YouTube, por ejemplo, porque me costó mucho” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

“Lo que más me ayudó [fue] mirar videos en YouTube; pasa que si no entendés, por ejemplo un método de alguna resolución, miras en YouTube y ahí rápido te explican y te ayudan a comprender lo que estabas leyendo en el libro o en el PDF (...). ¡Ah! Y también una sola vez que ya directamente no podía entender nada, ni con videos me fui a una maestra particular” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 1)

2) Aspectos motivacionales asociados a las estrategias de aprendizaje

“Mucho ánimo con la virtualidad... no me daba a seguir (...) y ya empezó la presencialidad y ahí es como que... Le seguí, le seguí hasta lo último para no dejar, pero si era virtual capaz dejaba...” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 2).

“Me sentía sola al estudiar, y entonces ahí como que ya no me daban ni ganas de leer.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 2)

“Me pasó el año pasado, que yo rendí, o sea hice un parcial de Álgebra y me fue mal y ahí me decaí digamos, me sentí muy triste, pero me re deprimí y rendí como tres veces y a la tercera recién me fue bien y yo no entendía por qué, porque yo estudiaba, estudiaba y no me salía” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

“Cuando empezamos con Transformaciones, por ejemplo no entendía nada y era como que sabía que iba a andar mal, o con Física (...), ahí como que me desanimé un poco pero... [Lo superé]”. (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 3)

“Durante el cursado 2020 me ocasionó mucha tensión y frustración, lo que llevó a que me diera un problema de salud, donde caí internado, y a su vez tuve que estar medicado todo el año 2020 y 2021 (Profesorado de Química, Cohorte 2020)

“La curiosidad por las distintas herramientas me llevó a realizar los trabajos con entusiasmo, quería ver mis trabajos terminados y prolijos, por lo que me alentaba a terminar en tiempo y forma”. (Profesorado de Química, Cohorte 2020).

“También los profes nos incentivaban a que no dejemos porque era muy difícil y no solo por el tema del estudio sino también por el tema familiar porque afectó mucho a todos, digamos en el tema de la salud”. (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

“... no sentimos esa falta de atención en el docente, (...). Por lo menos en la carrera en la que estoy, (...) yo siento el acompañamiento de los profesores. (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

3) Trabajo colaborativo con compañeros

a. Construcción de espacios de intercambio entre pares, no orientados a tareas específicas.

“...Fue más el acompañamiento de bueno “no dejes” o “qué entendés, decime si no entendés”, (...) fue un tiempo en el que por ejemplo: Vos haces la mitad de la tarea y yo hago la otra mitad, era la verdad y después (...) tomaba yo su aporte y ella el mío y hacíamos porque era muy difícil.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

“Por lo general estudio en conjunto con mis compañeros tratamos de hacer como un horario o este día estudiamos esto otro día estudiamos otra materia y así nos organizamos”. (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 5)

“Cuando no entendíamos, a veces, nos contaba preguntarle al profe, entonces, entre nosotros a veces nos preguntábamos para ver cómo podíamos hacer. Nos ayudábamos entre nosotros.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

“... fue fácil acceder al ida y vuelta con mis compañeros pero una debilidad era que se tardaba mucho en saber la respuesta a través de WhatsApp, entonces vos capaz mandabas y tardaban 5 o 10 minutos en responder, se hacía larga la espera.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

b. Aprovechamiento de los espacios comunes de consulta

“Algunas materias nos daban los foros como un sitio de consulta y, por ahí, las consultas de otros compañeros también eran las mías.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 1)

“En los foros por ejemplo, yo leía siempre, incluso cuando teníamos que participar y era privado digamos, teníamos que participar primero para ver las respuestas de los otros, yo una vez que participaba leía para comprobar si lo que hice estaba bien.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

4) Apoyo del docente

a. Brindar explicaciones que faciliten la comprensión del contenido

“Los profesores acompañaban bien de manera virtual, haciendo muchas veces video llamadas, esas cosas por Zoom o Meet y subiendo las bibliografía, al principio si costó pero después le agarraste la mano y se fue haciendo más fácil.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, entrevista 4)

“Si es virtual no tiene que ser como PDF no más, tiene que estar el profesor, por ejemplo grabando lo que explica en el pizarrón.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 3)

“... subían la actividad y casi no dejaban una explicación previa, más era realizar las actividades con el documento, hacer, qué se yo, una presentación o un Word, y solo era eso... No había otra explicación, más como una introducción o algo así. O, a veces, era muy teórico también y era muy largo” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

“Muy pocos profesores subían videos explicándote temas y entonces era todo escrito, era lo mismo que leer un PDF” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 1)

“Las materias que tienen ejercitación, como (...), Física y Matemáticas, pienso que son muy importantes llevarlas de manera presencial y ahora Transformaciones [de la materia] también. Y Estructura, en cuanto al tema de formación de compuestos.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

b. Facilitar el acceso al material de estudio y programa de la Unidad curricular.

“Muchos de los profes nos ponían ya en una sección, archivo parece que se llamaba o link para poder entrar y entrábamos entonces se nos hacía más fácil, además los profes ya nos pasaban por WhatsApp, en los grupos o subían ahí en el aula, (...).” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

*“La mayoría, no subían su programa, entonces... a fin de año recién algunos subían antes de rendir.”
Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 2)*

c. Retroalimentar las actividades y los procesos de aprendizaje

“...las devoluciones que hacían al revisar las actividades. Para mí, eso es muy importante, porque me ayudan a aclarar ciertos puntos o temas que, por ahí, a veces, en la virtualidad decía “tenés que rehacer tal punto”, pero no sabía exactamente qué era lo tenía que rehacer...” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

“En la virtualidad se hacía un poco más largo la interacción a través de mensajes o audios, lo resolví preguntando a la profe por privado, por WhatsApp o por el aula y me respondían con audios, que no era igual a responder en persona.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

“Preguntarle a los profesores era un poco difícil porque hay veces que no te contestaban, pero es obvio por los cortos tiempos que tenían también ellos, ¿no?, no solo nosotros.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 4)

“Costaba acercarse al profesor por el tema de que no tenía un solo curso, entonces era, contestarnos a nosotros, contestar a los otros pero se hacía larga la espera del mensaje para tener una respuesta que por ahí necesitabas en el momento.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

d. Atender a la comunicación no verbal

“...cuando nosotros tenemos al profesor acá, (...) el profesor llega a empatizar con el alumno también, ve como el alumno va trabajando, él se da cuenta lo que le está costando, entonces se centra más en ese alumno...” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 3)

“...el profesor ve la cara del alumno y se da cuenta de lo que no entiende, que no pasa en forma virtual, por ejemplo en Zoom, muchas veces los alumnos no prendían sus cámaras entonces el docente no sabía si el alumno entendía o no.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

Objetivo II) Valoraciones acerca del acompañamiento institucional durante el periodo 2020-2021 y posibles dimensiones de intervención
--

“El único que me acuerdo fue el de “cómo manejar las TIC”, (...) pero no asistí porque ya sabía cómo manejar.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)

“algo para mejorar, depende de qué dificultad tengan los alumnos, prestar más atención al nivel académico que traen de la secundaria, que no todos tienen el mismo nivel académico, en el curso introductorio prestar más atención a eso.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

“Que cuando empezás, se enfoquen más en que el alumno pueda usar bien el aula, tenga los recursos necesarios para poder hacer las actividades y tratar de mejorar, por ejemplo, cómo hacer para [que estén al día] los que viven en el campo que no tienen WIFI, sin que dejen, porque muchos abandonan la carrera si son de otros lados y no pueden venir” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 4)

“Hay algo que a mí no me dijeron el año pasado, que es sobre tener regularizado, creo que es Didáctica, para Práctica. Yo no sabía eso.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 1)



“En lo virtual, para mí, me pareció bien el curso introductorio, nada más que faltaba más en las específicas hacer más hincapié en esas, a los chicos se les complica a lo largo del año en las específicas.” (Profesorado de Química, Cohorte 2021, Entrevista 2)

“Tuve que hablar con personal de administración, me parece que era por el tema de las becas Progresar, tuve que recurrir a personas del ISFD, pero no me contestaban. Había gente que me decía “sí, yo soy parte de la administración”, por ejemplo, pero me leían el mensaje y listo.” (Profesorado de Química, Cohorte 2020, Entrevista 1)

¿Vio cuando tiene que entregar los papeles y demás a Alumnado? Como que por ahí los chicos entran, es algo nuevo y como que entras y tenés que andar buscando donde está” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2020, Entrevista 2)

“Conozco a personas que se les hizo muy difícil pasar de la secundaria a lo que es la terciaria pero más por la mente, por pensar que es más difícil, que ya no es como antes, entonces yo propondría algo más psicológico, articulación de la entrada de secundaria a terciaria.” (Profesorado de Matemática, Cohorte 2021, Entrevista 6)

IV. Resultados de la encuesta referenciados en el análisis

Estrategias de aprendizaje

1) Estrategias de planeación y control

Gráfico 1

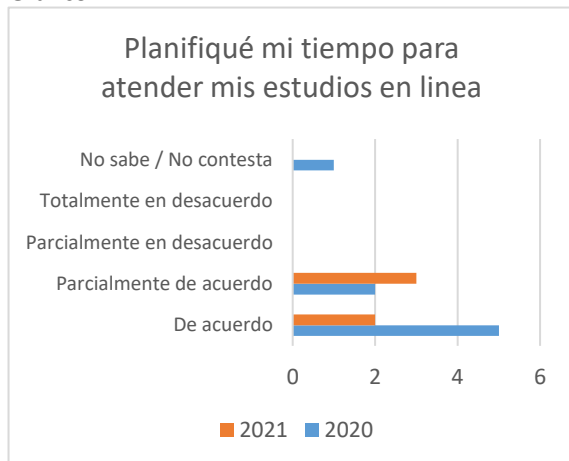


Gráfico 2



Gráfico 3

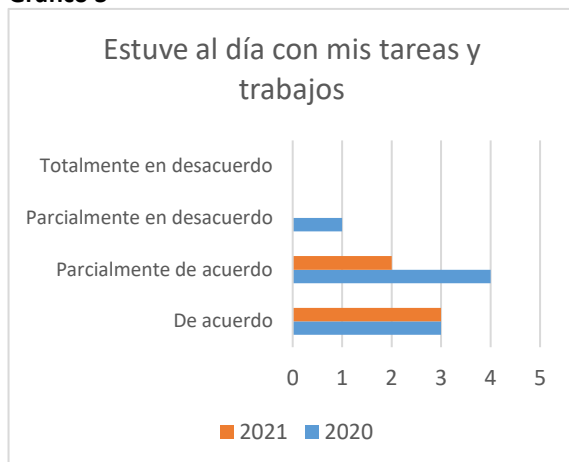


Gráfico 4

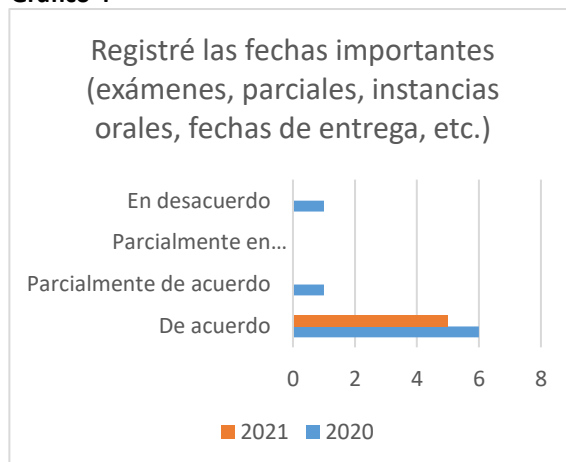


Gráfico 5

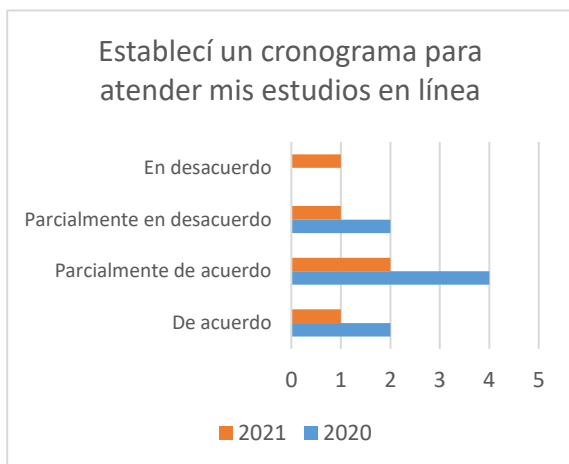
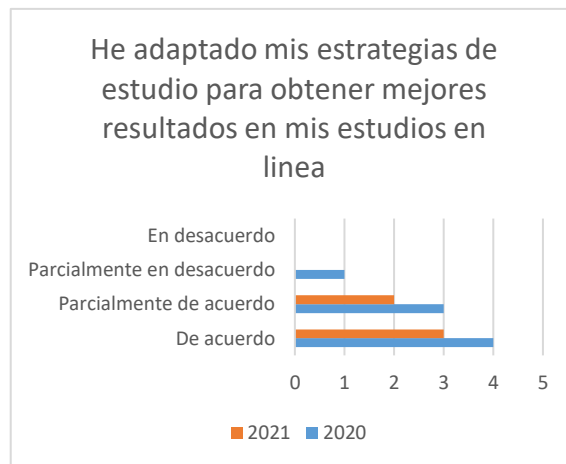


Gráfico 6



2) Aspectos motivacionales asociados a las estrategias de aprendizaje

Gráfico 7

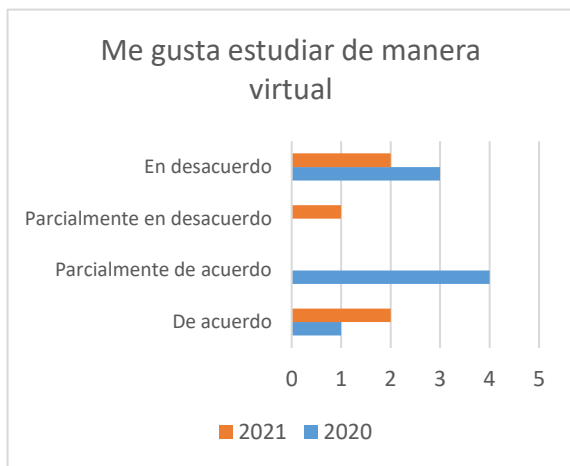


Gráfico 8

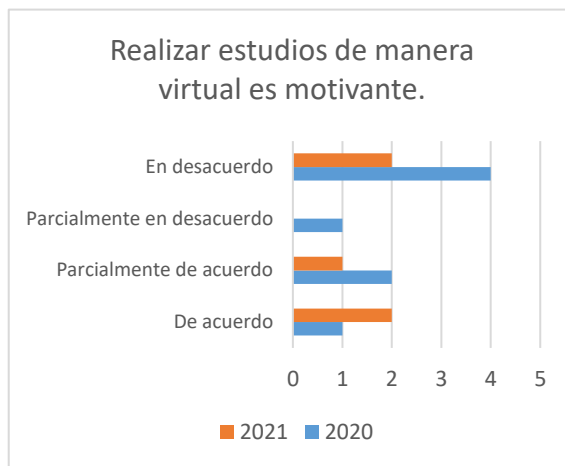


Gráfico 9

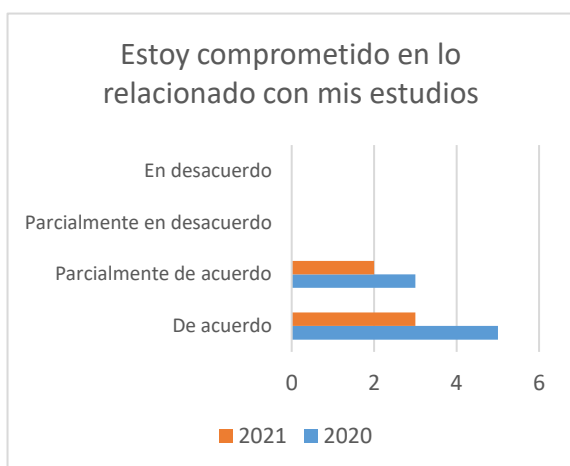


Gráfico 10



3) Trabajo colaborativo con compañeros

Gráfico 11

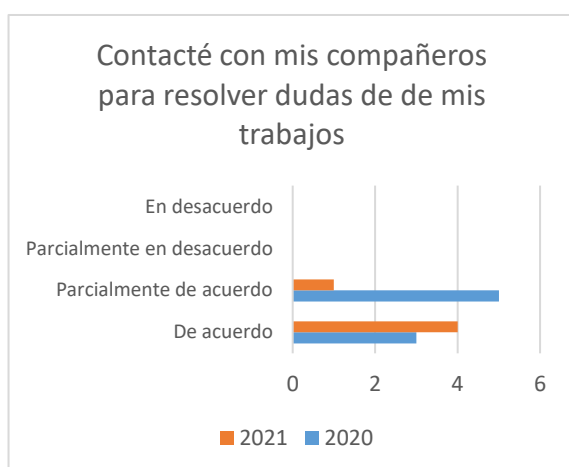


Gráfico 12

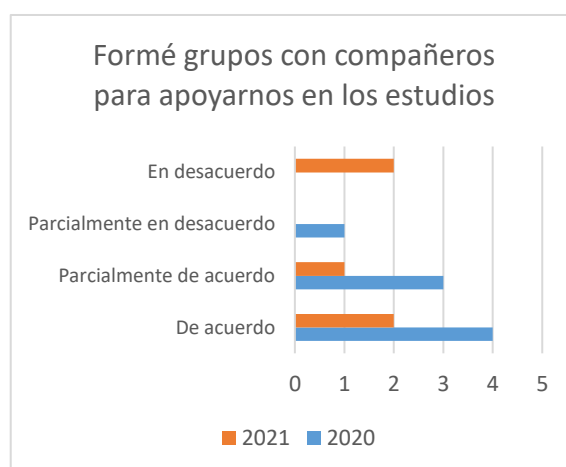


Gráfico 13

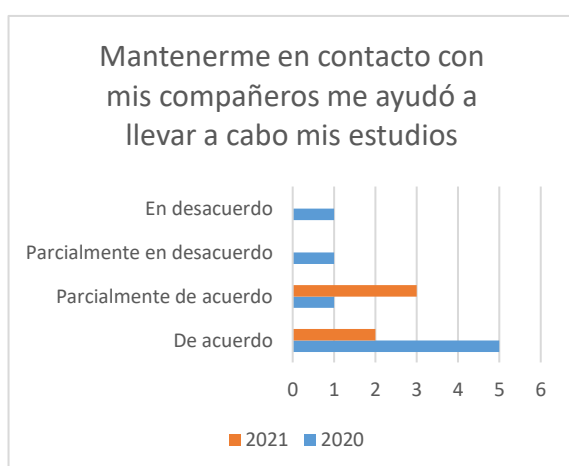
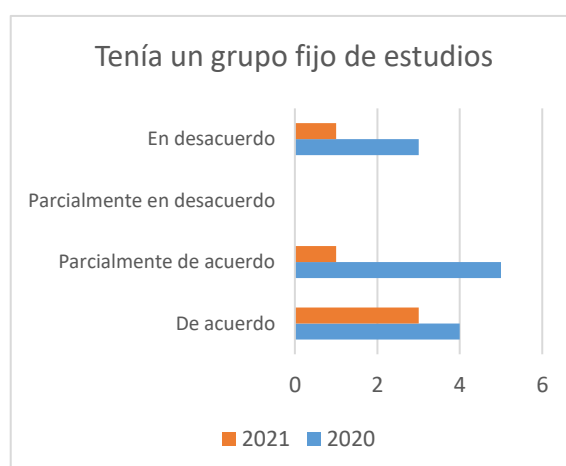


Gráfico 14



4) Apoyo del docente

Gráfico 15

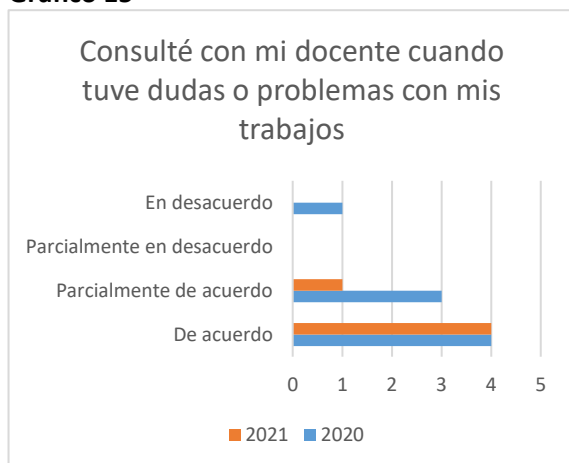
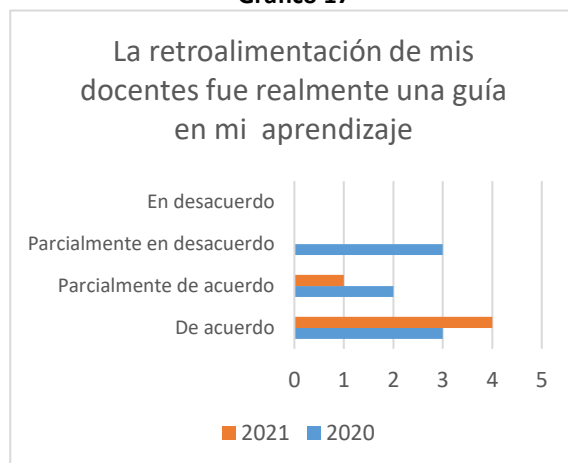


Gráfico 16



Gráfico 17



Valoraciones acerca del acompañamiento institucional durante el periodo 2020-2021

Gráfico 18



Gráfico 19

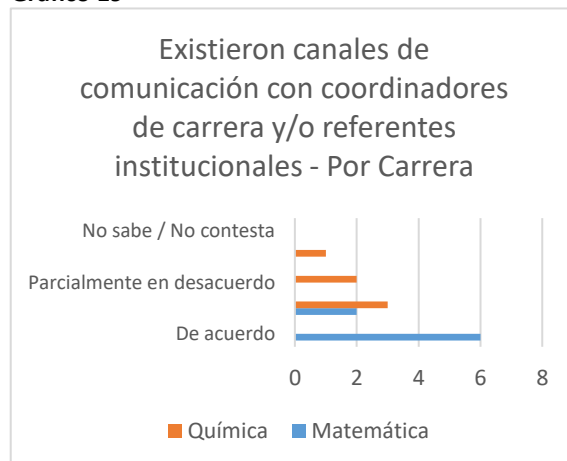




Gráfico 20

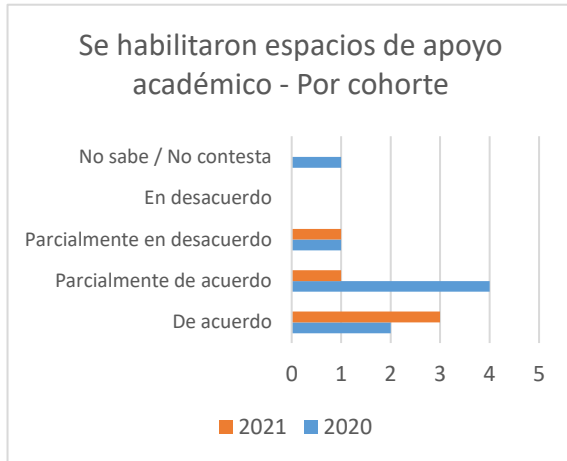


Gráfico 21

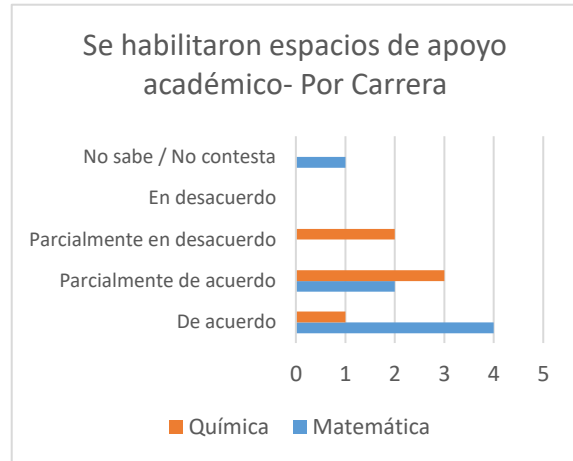


Gráfico 22



Gráfico 23

