



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales. Un estudio situado en el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio

Tesis para obtener el grado de
Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación

Tesista: Mileva Soraya Honcharuk
Director: Alejandro Héctor González
Asesora Científica: Tatiana Inés Gibelli

Mayo de 2024

En memoria de María del Carmen Malbrám, docente de Psicología Cognitiva, quien fue mi primera directora de tesis.

Por encender, en mí, la curiosidad por conocer más acerca de los procesos cognitivos activados por las tecnologías digitales.

Por aceptar dirigir mi tesis y por mostrarme otra manera de posicionarme ante la tarea de enseñar.



Agradecimiento especial a:

Mis hijos por poner en crisis todas mis certezas y ser el faro que guía mi andar en el presente; por ensayar ser pacientes, aceptando y valorando a una “madre docente e investigadora”... con todo lo que eso implica.

Los y las estudiantes y egresados del CEM Rural en entornos virtuales de Aguada Cecilio por su generosidad al compartir sus voces, sus experiencias y su tiempo. También por ser texto y voz.

César Cásas, tutor del CEM Rural en entornos virtuales de Aguada Cecilio, por su generosidad, su tiempo y su bondad.

La comunidad del paraje Aguada Cecilio por su calidez y hospitalidad.

La comunidad educativa del CEM Rural en Entornos Virtuales y la Escuela Primaria 126 “Alfonsina Storni” por su calidez, su “gesto” y su “texto” gentil y generoso.

La Ministra de Educación y Derechos Humanos (2014-2019), Lic. Mónica Silva; por ofrecerme, en el año 2016, integrar el equipo de investigación que indagó sobre las *“Posibilidades y limitaciones del CEM Rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro”*, hecho que marcó un giro en mi trabajo investigativo de ese momento y determinó que, una vez concluida esa investigación, continuara profundizando, explorando y aprendiendo en torno a los aprendizajes y las estrategias que los hacen posible en el contexto rural. Esa investigación dio origen a esta tesis.

Por su gentileza y colaboración, agradezco a los equipos de investigación de los proyectos:

“La Escuela en la Configuración del Deseo de Jóvenes Rurales. Estudio de Caso: Institución Educativa Agropecuaria Las Aves, Vereda El Águila”, Jennifer Munireh Cortés Moncada, en especial, a su asesora la Dra. Jimena Aguirre.

“La comunicación inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina”, en especial a su directora Dra. Mónica Sobrino.

Cristina Erasquin por el tiempo y el encuadre epistemológico y metodológico referido a la Teoría Histórico Cultural de la Actividad.

Finalmente, por su acompañamiento, apertura, aceptación, profesionalismo, compromiso y amplitud de pensamiento,

agradezco a mi director de tesis:

Alejandro González

y a mi asesora científica:

Tatiana Gibelli

Dedicada a
mi linaje femenino
a todas mis versiones

Figura 1

Imagen que anticipa y sitúa en el contexto de estudio.

Campana-Timbre del CEM Rural del paraje Aguada Cecilio



Índice	Pág.
Capítulo 1. Introducción	1
1.1. Antecedentes	1
1.2. Definición y Contextualización del objeto en estudio	2
1.3. Motivación	4
1.4. Preguntas y objetivos que impulsaron la investigación	5
1.5. Metodología de investigación	6
1.6. Aportes de la tesis	6
1.7. Característica multimodal del documento	9
1.7.1. La escritura multimodal es inherente al ser humano	9
1.7.2. La multimodalidad como estrategia de recolección de datos y de presentación de resultados	10
1.8. Cierre del capítulo y anticipo de los siguientes capítulos	11
Capítulo 2. Marco Teórico	12
Sección 2.1. Introducción al Marco Teórico	13
Sección 2.2. Estado del Arte	14
2.2.1. Estado del arte con relación al CEM Rural en Entornos Virtuales de la provincia de Río Negro	14
2.2.2. Estado del arte en relación con la Escuela Secundaria en Contexto Rural en Argentina y Latinoamérica	15
2.2.3. Estado del arte en torno a experiencias de pluriaño en escuela secundaria en Argentina	17
2.2.4. Estado del Arte en relación con las estrategias de aprendizaje colectivas	17
Sección 2.3. Estrategias de aprendizaje	18
2.3.1. Definición de aprendizaje	18
2.3.2. Definición de estrategia de aprendizaje individual y de contexto estratégico	21
2.3.2.1. Reconceptualizaciones de la noción de las estrategias de aprendizaje a partir de la inclusión de tecnologías digitales en la educación	24
2.3.3. Definición de participación periférica legítima (THCA) como estrategia de regulación	27
2.3.4. Definición de aprendizaje colectivo o co-aprendizaje	29
La “presencia docente distribuida” categoría que permite comprender el carácter colectivo de los aprendizajes colectivos	36
2.3.5. Definición de estrategia de aprendizaje colectiva	40
2.3.6. Hacia una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizajes colectivas	41
Sección 2.4. Inmersión tecnológica obligatoria	44
2.4.1. Definición de inmersión tecnológica	44
2.4.2. Enseñar y aprender en entornos virtuales	47
2.4.3. Definición de entorno virtual	47
2.4.3.1. Modelo de distancia transaccional de Moore	49
2.4.3.2. Vinculación entre el Modelo de Distancia Transaccional de Michael Moore y el Modelo Teórico de Diálogo Didáctico de Lorenzo García Aretio	53
2.4.4. Los contextos educativos estratégicos iluminados por los modelos de More y de García Aretio para propiciar un modo particular de experiencias educativas inmersivas	55

Sección 2.5. Contextos rurales	56
2.5.1. Problematización en torno al término contexto / con-texto	57
2.5.2. Teoría histórico cultural de la actividad (THCA)	57
2.5.3. Contextos educativos rurales que favorecen aprendizaje estratégico	61
2.5.3.1. Definición de ruralidad	61
2.5.3.2. La ruralidad en la zona Norpatagónica rionegrina de Argentina	63
2.5.3.3. La educación secundaria obligatoria en contextos rurales argentinos	65
2.5.3.4. La obligatoriedad de la escuela secundaria. Una mirada desde los organismos internacionales	67
2.6. Cierre del capítulo. Integración de enfoques, paradigmas y conceptos sobre las que se asienta teóricamente la investigación.	69
Capítulo 3. Metodología de la investigación y hallazgos	74
Sección 3.1. Metodología de la investigación	75
3.1.1. Diseño de la investigación	77
3.1.1.1. La población y el caso de estudio	77
3.1.1.2. Las categorías teóricas	77
3.1.1.3. Estrategia de Recolección de Datos e Informantes	78
3.1.1.4. Estrategias de análisis de los datos y presentación de hallazgos	81
Sección 3.2. El caso de estudio, el Centro de Educación Media (CEM) del paraje Aguada Cecilio	82
Sección 3.3. Hallazgos en torno a las categorías teóricas	85
3.3.1. Categoría Contexto Rural (CR)	85
3.3.1.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría contexto rural	85
3.3.2. Categoría Inmersión Tecnológica (IT)	94
3.3.2.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría inmersión tecnológica	94
3.3.3. Categoría Aprendizajes (A)	106
3.3.3.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría aprendizajes	106
3.3.4. Categoría Estrategias de Aprendizaje Individuales (EAI)	119
3.3.4.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría autorregulación	119
3.3.5. Categoría Participación Periférica Legítima (PPL) [Emergente]	121
3.3.5.1. Indicios de la categoría Participación Periférica Legítima	121
3.3.6. Categoría Co-Aprendizajes (CoA) [Emergente]	122
3.3.6.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Co-Aprendizajes (CoA) [Emergente]	122
3.3.7. Categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas (EAC) [Emergente]	123
3.3.7.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas (EAC) [Emergente]	124
3.3.8. Categoría Presencia Docente Distribuida (PDD) [Emergente]	130
3.3.8.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Presencia Docente Distribuida	130
3.3.9. Categoría Gesto Pedagógico (GP) [Emergente]	131
3.3.9.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Gesto Pedagógico	131
Capítulo 4. Resultados. Conclusiones y Estudios Futuros	132
Sección 4.1. Constelación del sistema de actividad	133
Sección 4.2. Respuesta a las preguntas de investigación	138
4.2.1. Pregunta: ¿Cómo se utilizan las tecnologías digitales en esta experiencia educativa	138

híbrida?	
4.2.2. Pregunta: ¿Cuál es el papel del/a coordinador/a de sede-tutor/a en la puesta en escena de las estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes?	143
4.2.3. Pregunta: ¿Qué estrategias de aprendizaje despliegan los y las estudiantes de educación secundaria en un contexto rural con pluriaño?	145
4.2.4. Pregunta: ¿Se identifican estrategias de aprendizaje colectivas en grupos de estudiantes de escuelas secundarias rurales organizados en pluriaño?	147
Sección 4.3. Conclusiones	149
4.3.1. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Identificar los usos que se realizan de las tecnologías digitales”	149
4.3.2. Conclusiones con relación al objetivo específico “Identificar cuál es el rol que desempeña “el/la tutor/a de la sede” en la selección de estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes”	149
4.3.3. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Describir las estrategias de aprendizaje observadas entre estudiantes de escuela secundaria con pluriaño en el contexto rural”	150
4.3.4. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Identificar la puesta en escena de estrategias colectivas entre los y las estudiantes de escuela secundaria rural organizados en pluriaño”	151
4.3.5. Conclusión final	151
Sección 4.4. Estudios futuros	152
Referencias	155
Anexos	160
Anexo 1. Autorización del tutor de la sede del paraje Aguada Cecilio para hacer el registro fotográfico e incluir las imágenes en el documento de la tesis	161
Anexo 2. Antecedentes: Conclusiones de la investigación previa: Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro.	163
Anexo 3. Diseño de la plataforma Moodle que constituye el EVEA. Documento elaborado por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación y DDHH y puesto a disposición de la investigación.	174
Anexo 4. Fundamentos teóricos que sostiene la triangulación metodológica implementada.	191
Anexo 5. Resumen de las diferentes maneras de clasificar las estrategias realizada por Meza (2013)	203
Anexo 6. Fases y dimensiones del proceso de autorregulación desglosadas por Pintrich y sistematizadas por Gibelli (2013)	206
Anexo 7. Tipos de modelos de apoyo de aprendizaje colectivo sistematizados por de Laat y Simons (2002).	208
Anexo 8. Análisis de los tipos de conflicto sociocognitivo que producen aprendizajes con relación al tipo de interacción social en grupos de estudiantes, Coll (1984)	211
Apéndices	213
Apéndice 1. Índices de Figuras, Vídeos y Tablas	213
Apéndice 2. Ponencia <i>Co-aprendizajes en con-texto rurales con inmersión tecnológica obligatoria</i> . Congreso WECUDI. Setiembre de 2023. Buenos Aires. La Plata. UNLP.	218
Apéndice 3. Presentación. Conversatorio “Conversaciones sobre investigación y extensión entre cualesquiera”. Instituto de Formación docente de Sierra Grande	230

Capítulo 1

INTRODUCCIÓN

“¿Qué anima la escritura? ¿Qué origina el gesto de escribir sino esa extraña necesidad de traducir como se pueda aquello que excede a la razón, lo que provoca zozobra, lo que desborda, lo que se ignora y se seguirá ignorando?”
(Skliar, 2016)

Contenido del capítulo

- 1.1. Antecedentes
- 1.2. Definición y Contextualización del objeto en estudio
- 1.3. Motivación
- 1.4. Preguntas y objetivos que impulsaron la investigación
- 1.5. Metodología de investigación
- 1.6. Aportes de la tesis
- 1.7. Característica multimodal del documento
 - 1.7.1. La escritura multimodal es inherente al ser humano
 - 1.7.2. La multimodalidad como estrategia de recolección de datos y de presentación de resultados
- 1.8. Cierre del capítulo y anticipo de los siguientes capítulos

1.1. Antecedentes

En el año 2017 fui convocada para codirigir una investigación sobre las *“Posibilidades y limitaciones del CEM Rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro”*. Este estudio fue impulsado por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos provincial, financiado por el Consejo Federal de Inversiones; la dirección estuvo a cargo de la Dra. Silvia Barco y fue codirigido por mí. El equipo de investigación fue conformado interinstitucionalmente con docentes rionegrinos de nivel superior que se desempeñaban en la Universidad Nacional del Comahue y en Institutos de Formación Docente de esta provincia. El objetivo general planteado por las autoridades ministeriales se centraba en: *“Generar conocimiento respecto de las posibilidades y los límites de la política de Centros de Educación Media Rurales en entorno virtual en la provincia de Río Negro, en su contribución al desarrollo de una educación media justa y de calidad para la población rural.”* (Barco et al., 2017)

La investigación debió ser realizada en 12 meses debido a razones impuestas por el ente que la financió. En ese tiempo se debía formular el proyecto, realizar el estudio de campo y elaborar las conclusiones.

Fue una oportunidad que me permitió conocer el CEM Rural en entornos virtuales y me brindó la posibilidad de abrir nuevas líneas de investigación que permitieran profundizar el conocimiento adquirido y aprender más sobre esta experiencia educativa innovadora. En el **Anexo 2** se encuentran las conclusiones de dicha investigación. El informe completo se encuentra en las **Referencias**.

A continuación, se comparte la definición del objeto de estudio que se construyó en base a la indagación realizada en la investigación referenciada.

1.2. Definición y contextualización del objeto en estudio

El Centro de Educación Media Rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro (CEM Rural en EV de RN, a partir de ahora) es *una escuela secundaria híbrida compleja*. Se entiende su hibridez y su complejidad en virtud de las siguientes particularidades:

- a. Es una escuela secundaria para jóvenes que viven en los parajes rurales y localidades suburbanas de la provincia de Río Negro. Fue creada para dar respuesta a una demanda de los y las pobladores/as de los parajes rurales quienes, a partir de la prescripción de la obligatoriedad de la escuela secundaria determinada en la promulgación de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206, 2006), comenzaron a exigir al estado provincial que se garantice a los/as jóvenes rurales el acceso al derecho a la educación secundaria. Entonces, por la Resol. N° 2894 (2009) desde el Ministerio de Educación provincial se procedió a: *“implementar sedes educativas rurales en los parajes provinciales que, en articulación con las Comisiones de Fomento y la comunidad, se constituyan en centros de acceso a propuestas educativas presenciales con asistencia virtual para el cursado del nivel secundario”*. En la **Figura 2** se presenta la definición, su diseño institucional y el contexto de implementación.
- b. Su estructura tecno-pedagógico-didáctica responde a la definición informática de una Red Estrella, donde el nodo del centro representa a la sede central, ubicada en la ciudad capital provincial: Viedma. Allí se encuentra el cuerpo docente y el equipo de gestión institucional y ministerial. Las puntas de la estrella son las 25 sedes de la escuela secundaria que funcionan en diferentes parajes rurales provinciales. En cada nodo-sede rural se designa un/a tutor de sede o más de uno, según la cantidad de estudiantes que concurren a la escuela secundaria. A su vez, los y las estudiantes se agrupan en pluriaño conformando grupos más o menos numerosos dependiendo de la cantidad de estudiantes que asisten.
- c. En el mapa de la **Figura 2**, puede observarse la ubicación geográfica de las 25 sedes, al momento de dar inicio del proyecto. Las sedes están señaladas en color marrón.
- d. En Viedma, ciudad capital provincial, se encuentran los y las docentes que diseñan la enseñanza, preparan los materiales educativos digitales y los ponen a circular desde la plataforma Moodle o desde el canal de YouTube ministerial. Las comunicaciones entre el cuerpo docente de la sede central, los tutores /as y estudiantes situados en los parajes rurales es mediada por el correo electrónico, la mensajería interna, los foros de diálogo de la plataforma Moodle o bien desde la plataforma WhatsApp.
- e. Los y las estudiantes asisten y permanecen en la sede del paraje rural (nodo) de lunes a viernes de 8 a 13 hs o de 9 a 14 hs (cinco horas diarias). A diferencia de la mayoría de las escuelas secundarias urbanas, la jornada se organiza de manera flexible en torno al horario del desayuno y el almuerzo compartido. El grupo comparte una agenda de actividades semanales que diseñan de manera colectiva cada lunes. Dicha agenda de actividades semanales se desprende de las clases y actividades publicadas en el campus virtual por el cuerpo docente que diseña la enseñanza. Allí se solicitan actividades individuales y grupales con fechas pautadas para su entrega. Cada inicio de semana el grupo de estudiantes, acompañados por el/la tutor de sede, toman decisiones en torno al momento en que realizarán las actividades grupales y el rol que tendrá cada uno, cada una, de ellos en dichas actividades. Esto ocurre así en virtud de que muchas de ellas demandan la participación grupal sin distinción del año de cursada en el que se encuentran los/as estudiantes.

- f. Los/as tutores de sede¹ tienen funciones didáctico-pedagógicas y organizativas. En relación sus funciones didáctico-pedagógicas: explican y desarrollan los saberes conceptuales contenidos en las clases virtuales; acompañan al grupo de estudiantes en la resolución de las actividades de aprendizaje y organizan la dinámica institucional. Comparten la responsabilidad de la enseñanza diseñada por los docentes. Es en este sentido que se infiere que el/la tutor/a de la sede y el docente diseñador de la enseñanza conforman una díada-docente.
- g. Las actividades de aprendizaje requeridas a los y las estudiantes generalmente demandan que utilicen netbooks, cámaras de fotos y filmadoras o bien sus celulares para grabar y/o fotografiar. Además, utilizan a menudo aplicaciones y programas para la resolución de actividades de aprendizaje. Desde primer año los y las estudiantes utilizan una netbook donde gestionan, almacenan y recuperan toda su información digital. También las utilizan para entregar sus producciones en las aulas virtuales y/o en el canal de YouTube del Ministerio de Educación.
- h. En la sede rural-nodo de cada paraje, es habitual que los/as estudiantes del ciclo superior acompañen a los estudiantes del ciclo básico en la resolución de las actividades, ofreciendo explicaciones y andamiaje. El estudio de campo arrojó datos relevantes que dan indicios de una *“acción de enseñanza distribuida y compartida”* entre la díada docente y los estudiantes en los términos que desarrollan Coll, Bustos & Engel (2011, p. 662). En este sentido, esta actuación también se observó en los intercambios llevados a cabo en los foros de diálogos de las aulas virtuales. Como contracara de la misma moneda, también es posible señalar que los/as estudiantes del ciclo básico actúan desplegando una *“participación periférica legítima”* (Lave y Wenger, 2001, p. 95; Martin, 2016, p. 208-210) tanto en el entorno rural como en el espacio virtual. En relación con lo anterior, se puede destacar que éstos/as estudiantes: a) observan de cerca la manera en que los estudiantes del ciclo superior resuelven sus actividades de aprendizaje y b) preguntan, piden colaboración y participan de actividades colectivas que incluyen a todo el grupo sin distinción de ciclos o años de cursado. Este accionar pedagógico periférico incide en: a) las decisiones que toman, b) en logro de sus aprendizajes y en c) la configuración de su subjetividad y su agenciamiento.

Atendiendo a los incisos d, e, f y g se señala que la inmersión tecnológica es obligatoria en los contextos educativos de nivel secundario rurales, en virtud de que sin ella no es posible desplegar la enseñanza y construir los aprendizajes. En tal sentido, se determina que se trata de una escuela secundaria con una estructura híbrida en tanto que su estructura tecno-pedagógico-didáctica se pone en escena en un entorno virtual integrado por una plataforma Moodle y un canal de YouTube. Entorno al que acceden el universo de estudiantes provinciales distribuidos en sedes-nodo. Las comunicaciones didácticas son mediatizadas por foros de diálogo en las aulas virtuales, por correo electrónico y/o por WhatsApp. A su vez la presencialidad física es obligatoria: a) en cada sede-nodo, los y las estudiantes, acompañados por sus tutores deben asistir diariamente y b) el cuerpo docente asiste a la sede central a cumplir horario y realizar las tareas que la función docente demanda.

¹ Este cargo en el inicio del proyecto fue nombrado como *“coordinador de sede”* actualmente el cargo se denomina: **tutor de sede**.

Figura 2
Definición y Contextualización del CEM Rural en EV de RN



Notas:

1. La imagen de la sede central fue tomada de la página Web del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro.
2. Claves de Lectura:
 - Ícono que representa a un nodo de la red conformada por cada sede de la escuela secundaria rural (CEM Rural en EV de RN)
 - 📍 Ubicación de la Sede Central en la ciudad de Viedma. Lugar donde se encuentra la institución que aloja al equipo de gestión y a los/as docentes que diseñan la enseñanza y la ponen a circular en el EVA híbrido.

1.3. Motivación

Dos son las motivaciones que impulsan este trabajo de investigación. En primer lugar, la misma se asienta en la especificidad de la Maestría en Tecnologías Informáticas Aplicadas en Educación, y en esta línea se procura ofrecer argumentos que ponen en relieve el papel excepcional que tienen las tecnologías digitales para favorecer del acceso a la educación de las infancias y las juventudes rurales. Y en esta misma línea, pero desde un posicionamiento etnográfico, situado y sociocultural, también

se procura que sean las voces de los propios jóvenes rurales las que ofrezcan dichos argumentos. Por lo anterior, la metodología de investigación contempla la realización de un estudio de caso en un paraje rural, como una manera de acceder a la voz en primera persona de los jóvenes rurales. Al respecto Osorio Pérez (2014) analiza el tradicional antagonismo entre lo rural y lo urbano advirtiendo que dicho antagonismo se soporta sobre imaginarios que deben deconstruirse.

Se trata de los imaginarios y las representaciones que tienen tanto los mismos moradores rurales, sobre aquello que podemos llamar su identidad rural, así como la que tienen los demás actores ciudadanos e institucionales sobre ellos. Sin duda, hay ahí un factor clave para dar cuenta de imaginarios anclados en el tiempo, que no actualizan las muchas dinámicas que se dan en el campo y que son los que orientan el tipo de relaciones, la posición y condición que se les asigna, así como las muchas decisiones y prácticas institucionales que los incluyen o excluyen. (p. 565)

En coincidencia con el posicionamiento de la autora, desde esta investigación se considera necesario reconocer el protagonismo de los propios habitantes del espacio rural, con todas sus tensiones, dilemas e intereses, como los tiene cualquier sociedad. Muchas veces *“las interpretaciones de infancias y juventudes rurales limitan su comprensión real como sujetos que se configuran en un tejido de lo simbólico, cultural, económico particular mediado por el escenario biofísico”* (Buriticá Morales & Saldarriaga Vélez, 2020, p. 31). Las identidades rurales deben ser entendidas como identidades plurales, multidimensionales y dinámicas, Osorio Pérez (2014; p. 7). Por tal motivo, se hace necesario: (i) identificar cómo se ubican estos niños y jóvenes en esas identidades desde sus diferentes lugares de agenciamiento, en este caso desde el CEM Rural en EV de RN; (ii) identificar, para conocer, cómo gestionan su capacidad de *“agencia cognitiva”* (Reyes Morela, 2012, p. 153) y cómo diseñan sus trayectorias educativas². Esto permitirá comprender la naturaleza de sus aprendizajes para mejorar su ocurrencia no sólo en el contexto rural, también en el contexto urbano.

Atendiendo a lo expresado en los párrafos anteriores resultó fundamental, para atender los objetivos y la motivación de esta investigación, diseñar una metodología de investigación que incluya un estudio de caso en el ámbito rural. Se trata de un estudio que recupera las imágenes del contexto y las voces juveniles, voces que se pondrán en diálogo con la indagación documental y exploratoria que se realizará en el entorno virtual híbrido. También fue necesario recortar el objeto de estudio en virtud de la complejidad que reviste abordar las dimensiones etnográficas, sociales y tecnológicas en un mismo estudio.

Es por ello que, la principal motivación de esta investigación está impulsada por conocer en qué grado la mediación tecnológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto rural con pluriaño habilita estrategias colectivas de aprendizaje que aún no han sido estudiadas y categorizadas.

1.4. Preguntas y objetivos que impulsaron la investigación

Como toda investigación sobre lo social, el estudio reseñado en el **Apartado 1.1.** sensibilizó hacia: a) la formulación de nuevas preguntas y b) la necesidad de volver al territorio rural para indagar y conocer con mayor profundidad los aspectos vinculados a los aprendizajes y las estrategias que despliegan los y las estudiantes de educación secundaria organizados en pluriaño que necesitan de la mediación de ciertas tecnologías digitales para desarrollar sus aprendizajes.

Las preguntas de investigación que se intentará responder son:

² En tanto en este formato educativo toman decisiones en relación con sus estrategias de aprendizaje.

Pregunta 1: ¿Cómo se utilizan las tecnologías digitales en esta experiencia educativa híbrida?

Pregunta 2: ¿Cuál es el papel del/a coordinador/a de sede-tutor/a en la puesta en escena de las estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes?

Pregunta 3: ¿Qué estrategias de aprendizaje despliegan los y las estudiantes de educación secundaria en un contexto rural con pluriaño?

Pregunta 4: ¿Se identifican estrategias de aprendizaje colectivas en grupos de estudiantes de escuelas secundarias rurales organizados en pluriaño?

Objetivo general de la investigación:

Conocer las estrategias de aprendizaje que despliegan los/as estudiantes de nivel educativo secundario con modalidad rural, organizados en pluriaño y en un contexto de inmersión tecnológica obligatoria.

Objetivos específicos de la investigación:

1. Identificar los usos que se realizan de las tecnologías digitales.
2. Identificar cuál es el rol que desempeña el/la tutor/a en la selección de estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes.
3. Describir las estrategias de aprendizaje observadas entre estudiantes de escuela secundaria con pluriaño en el contexto rural.
4. Identificar la puesta en escena de estrategias colectivas entre los y las estudiantes de escuela secundaria rural organizados en pluriaño.

1.5. Metodología de Investigación

La investigación se inscribe en el **paradigma hermenéutico**, para realizar la investigación se adoptó una metodología cualitativa diseñada desde de los fundamentos de: (i) Las Metodologías en Contextos; (ii) La Metodología Semiótica y (iii) La Teoría Histórico Cultural de la Actividad como teoría multidisciplinar para observar realidades situadas, construir teoría y modelado de situaciones y (iv) La Teoría Fundamentada Emergente.

Se implementó una triangulación metodológica que combinó un: (i) estudio exploratorio y descriptivo de actividades realizadas y entregadas por estudiantes en el entorno virtual híbrido; (ii) un estudio de caso en el contexto rural, concretamente en el CEM Rural en EV de RN del paraje Aguada Cecilio; (iii) una investigación semiótica (con fotografías y capturas de pantalla); (iv) una narrativa de experiencia; (v) el modelado del sistema de actividad (recursos propuestos por la Teoría Histórico Cultural de la Actividad). La metodología de la investigación será desarrollada en el **Capítulo 3**.

1.6. Aportes de la tesis

El trabajo pone en relieve el papel relevante que tienen las tecnologías digitales para garantizar el derecho a la educación y el cuidado de las infancias y juventudes rurales, al propiciar su permanencia en el paraje rural (evitando el desarraigo temprano). Permanencia que es posibilitada por un piso tecnológico híbrido y una configuración pedagógico-didáctica inmersiva que pone en valor y en relieve el factor humano y afectivo que se visibiliza en un particular gesto pedagógico en torno a los destinatarios de la propuesta.

En este sentido, se anticipan aquí **dos hipótesis subyacentes** sobre las cuales se cimienta la investigación:

- I. En las situaciones de aprendizaje que ocurren en el contexto rural los y las estudiantes despliegan un tipo particular de estrategias de aprendizaje sobre las cuales se tiene poco conocimiento, hasta el momento, en virtud de que la mayoría de las investigaciones se han realizado en el contexto urbano.
- II. Estudiar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que: a) son posibilitadas exclusivamente por las tecnologías digitales; b) son mediatizadas por el factor humano imperante en una díada docente que actúa dentro de una comunidad de práctica y c) tienen como base pedagógica la influencia docente distribuida y el trabajo cooperativo en red entre el grupo de estudiantes; puede ofrecer pistas relevantes para el diseño de situaciones educativas poderosas y potentes en diferentes contextos de aprendizaje.

Atendiendo a dichas hipótesis:

En el **Capítulo 2** dedicado al marco teórico se aporta:

1. Una definición emergente de esta investigación de **co-aprendizaje**. La definición procura significar a los aprendizajes colectivos posibilitados exclusivamente por tecnologías digitales. Para la construcción de dicha conceptualización se hizo una indagación teórica exhaustiva que llevó a la construcción de un marco teórico interdisciplinario que puede iluminar futuras investigaciones en torno a los agenciamientos colectivos posibilitados por la convergencia de los entornos digitales que son habitados por sujetos que se reúnen para aprender juntos/as o para trabajar juntos/as. *Definición Emergente 1.*
2. Una definición de **“inmersión tecnológica en los contextos rurales”** que pone en valor el papel innegable que juegan las tecnologías digitales en los contextos rurales desde el momento en que permiten **“vivenciar”** a las juventudes rurales experiencias educativas genuinas. *Definición Emergente 2.*

Para llegar a la construcción de las categorías teóricas emergentes enunciadas en 1 y 2 y para comprender el objeto y contexto en estudio fue necesaria una convergencia epistemológica que constituye el corpus teórico que sostiene todo el estudio. Dicho corpus se desarrolla en el **Capítulo 2** y se espera que el mismo ilumine y acompañe futuras investigaciones referidas a objetos de estudios similares al abordado en este trabajo.

En el **capítulo 4** enfocado en las respuestas a las preguntas de investigación y a las conclusiones:

3. Se presenta un modelado que representa la relación didáctica y pedagógica que vincula al docente con tutor virtual. Vinculación que es nombrada como: **Díada-docente**, en la cual el grado de interactividad determina un particular gesto pedagógico hacia los estudiantes y el grado de logro de la autorregulación de los aprendizajes.
4. Un modelo de análisis que es posible desplegar en otras investigaciones. Dicho modelo surge de la tercera generación de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad (THCA), es una constelación (**Figura 62**) que presenta al sistema completo que integra el universo en estudio. La construcción de dicha constelación permite presentar las relaciones existentes entre los diferentes subsistemas que integran un sistema relacional. A partir de su construcción es posible sacar conclusiones cuando se está al final del proceso investigativo o bien formular las preguntas de investigación iniciales.

Finalmente, se consideran como aportes de esta tesis a:

5. La implementación de la multimodalidad discursiva para relevar datos en el contexto en estudio y para presentar indicios, resultados y conclusiones. Esta manera particular de escritura del documento puede constituir una evidencia clara y contundente del valor

investigativo que tiene la incorporación de la imagen para narrar significados y construir conceptos. Se elaboró un panel semiótico (**Figura 18**) y diferentes tableros semióticos (**Tabla 10, Tablas 13 a 18, Tabla 20**) que permitieron definir y presentar categorías y resultados.

En la **Sección 4.3.5.** se presenta la **Conclusión Final** integradora a la que se llega luego del proceso de investigación y teorización realizado. Allí se sintetiza, en dos párrafos, la conclusión emergente que se expresa en la premisa: *Las tecnologías digitales posibilitan un entramado intersubjetivo cognitivo y afectivo global*, cuya representación visual se incluye en la **Figura 68**. Esta conclusión, en tanto nueva hipótesis, determinan la línea futura de investigación que pretende ser interdisciplinaria e interinstitucional.

1.7. Característica multimodal del documento

1.7.1. La escritura multimodal es inherente al ser humano

El deseo y la necesidad de comunicarse es inherente al ser humano. Los métodos de escrituras son construcciones culturales. Las primeras escrituras fueron icónicas. Se registran evidencias de escrituras en una variedad de culturas diferentes 3300 años antes de Cristo (**Figura 3**). Dichas evidencias muestran que las primeras escrituras fueron logográficas o pictográficas. Paulatinamente se fue transformando hacia los sistemas cuneiformes basados en la representación de sonidos, y se comenzaron a combinar los diferentes sistemas.

Figura 3

Jeroglíficos egipcios una de las primeras escrituras desarrolladas por los seres humanos



Nota. Imagen tomada de World History Encyclopedia, Jan van der Crabben, 03 June 2015.
<https://www.worldhistory.org/image/3912/egyptian-hieroglyphics/>

Así como la imprenta, dispositivo cultural creado en el siglo XV por el ser humano, modificó el sistema de escritura hoy las tecnologías digitales y las plataformas de comunicación en línea (entre ellas Telegram, Whatsapp) están modificando las maneras elegidas por las personas para comunicarse. Estamos invocando a la escritura logográfica y pictográfica porque es la manera de expresarnos natural constitutivo de nuestra subjetividad.

Este documento fue escrito apelando a la intersubjetividad natural compartida entre la escritora y los/as lectores/as, intersubjetividad que permite desplegar una economía del lenguaje que intenta ofrecer una mayor comprensión de las construcciones teóricas y los datos empíricos presentados en el documento.

1.7.2. La multimodalidad como estrategia de recolección de datos y de presentación de resultados

Según Magariños de Morentín (2008, p. 175), una investigación no prueba cuál es el significado verdadero, sino cuál está vigente en determinada sociedad y en determinado momento de la historia de esa sociedad. También sostiene que *“el mayor desafío al encarar un proyecto de investigación es encontrar la metodología adecuada a su objeto”*. El autor propone y describe una serie de operaciones metodológicas ancladas en la semiótica cognitiva y el análisis del discurso. Estas operaciones son desplegadas en este documento, en tanto se considera que posibilitan el acceso y la comprensión de los aspectos sustanciales del objeto en estudio de esta investigación. Un objeto como el contexto rural, puede resultar lejano a los y las lectores/as de los ambientes académicos que mayormente se ubican en el contexto del urbano. Es vasta la producción científica en el campo de la semiótica en torno a este tópico. Desde dicho campo Manghi Haquin, D.et al.,(2016) señalan que: *“El enfoque multimodal se opone al monomodal al reconocer el valor semiótico de los diferentes modos combinados para la construcción de significados”*. También ofrecen argumentos para reclamar una revisión de las convenciones académicas en torno a la escritura monomodal:

es importante que se amplíe la forma de mirar la comunicación y la representación de significados, superando dos mitos arraigados en nuestra cultura en general y en los contextos educativos en particular. El primer mito señala que todo lo que pensamos es posible de representarse lingüísticamente. El segundo mito indica que los recursos comunicativos solo reiteran los significados construidos lingüísticamente. Los investigadores de la multimodalidad han mostrado que las comunidades han convencionalizado diferentes formas de representar y comunicar significados que requieren de otros recursos diferentes a la lengua oral y escrita. (pp. 198-199).

Esta mirada semiótica resulta de interés para esta tesis, ya que desde la Semiótica Social se propone volver a poner atención en la multiplicidad de modos semióticos que se combinan para la creación de significado apelando a la economía del lenguaje escrito. En concordancia con este argumento González Gil (2008) expone: *“La fotografía actúa como catalizadora de la experiencia, como captadora de símbolos y metáforas especialmente poderosas, que traen a nuestra conciencia aquellos elementos que son imposibles de ser operativizados a través del lenguaje verbal”* (p.5). La fotografía se inscribe en el campo semiótico de la comunicación y ha sido utilizada desde diferentes paradigmas (sociocrítico y constructivista). Por ejemplo, observando detenidamente la **Figura 4** se puede conocer de manera directa, con un breve relato escrito de quien investiga, las características de la educación mediada por tecnologías digitales en los contextos rurales. Al respecto, Aumont (2013, p. 260) sostiene que la imagen tiene valor representativo en tanto guarda una relación sencilla con la realidad que captura, el autor lo expresa de la siguiente manera: *“En lo referente a la imagen, y sobre todo a la imagen fija, el criterio de narratividad será pues, el más poderoso: la imagen narra ante todo, ordenando procesos representados, ya se haga esta representación según el modo de instantánea fotográfica, o según un modo más elaborado y sintético”*. Finalmente, Hernández Sampieri et al. (2014, p. 370) incluyen dentro de los recursos para recolectar datos en la investigación cualitativas a la fotografía cuando expresan que *“resulta muy conveniente grabar audio o video, así como tomar fotografías, elaborar mapas y diagramas sobre el contexto o ambiente (y en ocasiones sus “movimientos” y los de los participantes observados)”*.

En el **Anexo 1** se incluye la autorización realizada por el Tutor de la sede del Paraje Rural Aguada Cecilio para tomar fotografía e incluirlas en el informe de la investigación.

Figura 4
Ejemplo del valor de la imagen para representar significados



Nota: CEM Rural en entornos virtuales del paraje Rincón Treneta. Se pueden observar los paneles solares que proveen de energía a la escuela (Se trata de un edificio compartido entre la escuela primaria y secundaria). También se observan las banderas argentina y mapuche, izadas. Detrás del panel solar se encuentran la antena y el gabinete con las conexiones que proveen de conectividad a la institución.

Es un entorno híbrido en el cual convergen lo rural, lo tecnológico digital y lo humano representado en las dos banderas.

1.8. Síntesis del Capítulo 1 y anticipación del contenido del documento

Capítulo 1 Introducción	Recapitulando, en las páginas precedentes se procuró situar al/la lector/a en el contexto de estudio, en los propósitos seguidos en la investigación y en la relevancia suprema que tienen las tecnologías digitales para garantizar el derecho a la educación pública a los jóvenes habitantes de los sectores rurales. Fueron mencionados los antecedentes de investigación previos, la motivación y el diseño metodológico. También se presenta la definición del objeto y el contexto en estudio. Se enuncia el aporte del trabajo. Se argumenta sobre el valor de la escritura y la investigación multimodal.
Capítulo 2 Marco Teórico	El capítulo se inicia con una presentación del criterio de construcción del marco teórico, luego se presenta el estado del arte y finalmente se definen cada una de las categorías estudiadas en base a la indagación conceptual realizada.
Capítulo 3 La investigación realizada y sus hallazgos.	El capítulo contiene tres secciones: Sección 1: describe la metodología de investigación. Sección 2: presenta el caso de estudio: El CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio. Sección 3: presenta los hallazgos en torno a las categorías teóricas.
Capítulo 4 Resultados, Conclusiones y estudios futuros	El capítulo contiene tres secciones: Sección 1: Análisis de los resultados en torno a las preguntas de investigación. Sección 2: Conclusiones. Sección 3: Estudios Futuros.
Referencias	
Anexos 1 al 8	Los anexos presentan materiales que no fueron incluidos en el cuerpo de la tesis pero que aportan valor para otras investigaciones. También se incluyen datos de campo y la autorización para tomar fotografías e incluirlas en este documento.
Apéndice	Índices de Figuras, Vídeos y Tablas

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

“La sociedad red está organizada con lógicas de aprendizaje a través de espacios de flujo: desaparece el horario de compra, de consumo y también el del aprendizaje formal.”
Kuklinski & Cobo (2020)

Contenido del capítulo:

Sección 2.1. Introducción al Marco Teórico

Sección 2.2. Estado del Arte

2.2.1. Estado del arte con relación al CEM Rural en Entornos Virtuales de la provincia de Río Negro

2.2.2. Estado del arte en relación con la Escuela Secundaria en Contexto Rural en Argentina y Latinoamérica

2.2.3. Estado del arte en torno a experiencias de pluriaño en escuela secundaria en Argentina

2.2.4. Estado del Arte en relación con las estrategias de aprendizaje colectivas

Sección 2.3. Estrategias de aprendizaje

2.3.1. Definición de aprendizaje

2.3.2. Definición de estrategia de aprendizaje individual y de contexto estratégico

2.3.2.1. Reconceptualizaciones de la noción de las estrategias de aprendizaje a partir de la inclusión de tecnologías digitales en la educación

2.3.3. Definición de participación periférica legítima (THCA) como estrategia de regulación

2.3.4. Definición de aprendizaje colectivo o co-aprendizaje

La “presencia docente distribuida” categoría que permite comprender el carácter colectivo de los aprendizajes colectivos

2.3.5. Definición de estrategia de aprendizaje colectiva

2.3.6. Hacia una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizajes colectivas

Sección 2.4. Inmersión tecnológica obligatoria

2.4.1. Definición de inmersión tecnológica

2.4.2. Enseñar y aprender en entornos virtuales

2.4.3. Definición de entorno virtual

2.4.3.1. Modelo de distancia transaccional de Moore

2.4.3.2. Vinculación entre el Modelo de Distancia Transaccional de Michael Moore y el Modelo Teórico de Diálogo Didáctico de Lorenzo García Aretio

2.4.4. Los contextos educativos estratégicos iluminados por los modelos de More y de García Aretio para propiciar un modo particular de experiencias educativas inmersivas

Sección 2.5. Contextos rurales

2.5.1. Problematización en torno al término contexto / con-texto

2.5.2. Teoría histórico cultural de la actividad (THCA)

2.5.3. Contextos educativos rurales que favorecen aprendizaje estratégico

2.5.3.1. Definición de ruralidad

2.5.3.2. La ruralidad en la zona Norpatagónica rionegrina de Argentina

2.5.3.3. La educación secundaria obligatoria en contextos rurales argentinos

2.5.3.4. La obligatoriedad de la escuela secundaria. Una mirada desde los organismos internacionales

2.6. Cierre del capítulo.

Integración de enfoques, paradigmas y conceptos sobre las que se asienta teóricamente la investigación.

2. 1. Introducción al marco teórico

Los estudios y los debates sobre los aprendizajes, sus estrategias e implicancias datan del inicio mismo de la curiosidad humana. En el siglo V a. C. Sócrates, filósofo que aún hoy sigue dando respuesta a muchas de las preguntas más trascendentales de la vida del ser humano, desarrolló una metodología de interaprendizaje: la mayéutica. Desde esa época a la actualidad los aprendizajes han sido motivo de investigaciones, debates, producciones científicas y académicas. Sócrates fue filósofo y maestro, sin embargo, no realizó registro escrito de sus ideas y experiencias ya que él empleaba como medio de comunicación y de enseñanza: la dialéctica. Se dedicaba a dialogar con los jóvenes reunidos en pequeños grupos. El filósofo argumentaba: “*solo sé que no sé nada*” y desde ese posicionamiento invitaba a cuestionar, a quién participara de sus clases, las propias certezas. También diseñó un método de enseñanza: la mayéutica, que consiste en ayudar al aprendiz a encontrar la verdad a través de preguntas desafiantes³. Desde la etimología, el vocablo Mayéutica en griego significa: obstetricia o matrona. Así, la mayéutica como método de enseñanza establece una relación horizontal entre enseñante y aprendiz. Se trata de una relación en la cual ambos participan activamente en un proceso dialógico de co-aprendizaje. Es un proceso por el cual el enseñante guía al aprendiz hacia la construcción del saber; guía al aprendiz a “*alumbrar la verdad*” en términos socráticos y freireanos⁴. Al mismo tiempo, el enseñante, se resignifica permanentemente (aprende). Todo lo que se sabe de Sócrates es por la transcripción realizada por sus oyentes-estudiantes-participantes de las situaciones educativas espontáneas que él gestionaba. A pesar de ello, este hombre-filósofo-educador ha influido y sigue haciéndolo en los fundamentos teóricos de algunas artes y ciencias contemporáneas. Considerando estos datos, se podría concluir que Sócrates diseñó una enseñanza que provocó “buenos aprendizajes”⁵ (Pozo, 2016) en los participantes de sus sesiones educativas.

En relación con la escritura de este capítulo se adoptó como hilo argumental el nombre de la tesis: “Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales. Un estudio de caso en el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio”, con la salvedad de que se desarrollaron los constructos teóricos relacionados a los entornos virtuales a continuación de los vinculados a la inmersión tecnológica en virtud de su relación epistémica y su dependencia conceptual en el marco de esta tesis.

Para la construcción del marco teórico que sostiene esta investigación se tuvieron en cuenta los pasos propuestos por la Teoría Fundamentada Emergente, en tanto que la misma “*nos permite construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de los supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes*” Cuñat Giménez (2007; p. 2). De esta manera el marco teórico y la construcción de las categorías de análisis fueron revisados y reescritos a partir de los datos que se relevaron en el caso en estudio. En tanto que, “*el objetivo de la Teoría Fundamentada Emergente es [...] el descubrimiento de una teoría explicativa comprensiva acerca de un fenómeno particular*” Cuñat Giménez (2007; p. 2), las diferentes estrategias de recolección de datos implementadas fueron ofreciendo datos empíricos que motivaron a la indagación bibliográfica y a la escritura de definiciones de las dos categorías teóricas emergentes que luego fueron sometidas a

³ Furman, M. (2021) en la actualidad desarrolla su investigación en torno a las preguntas para pensar como recurso didáctico para provocar buenos aprendizajes, profundos y genuinos.

⁴ Freire, P. y Faundez, A. (2013) argumentan ampliamente a favor de las preguntas como motor para iniciar procesos continuos e interactivos de aprendizajes y solución de problemas.

⁵ En el **Apartado 2.3.1.** se desarrolla la definición de “Buen Aprendizaje” de Pozo (2016).

prueba en la siguiente instancia de recolección y análisis de datos. Este proceso inductivo de revisión y escritura se repitió hasta llegar a una saturación teórica que determinó que el caso en estudio ya había ofrecido los indicios posibles para: a) realizar la generalización y definición conceptual de las categorías teóricas emergentes y b) responder a las preguntas de investigación. *“El poder explicativo de la Teoría Fundamentada está en desarrollar la habilidad de poder explicar un suceso [...] a partir de incidentes procedentes del campo de estudio”* Cuñat Giménez (2007; p. 3)

En otras palabras, fue el contexto en estudio y los actores sociales entrevistados los que ofrecieron datos empíricos que determinaron la necesidad de visibilizar y definir las categorías emergentes de la observación. Estas categorías teóricas emergentes no podrían ni debían ignorarse dado que son constitutivas de la realidad observada y registrada.

2.2. Estado del arte

Guevara Patiño (2016, p.168) afirma que *“La construcción del estado del arte es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación”*. Para la construcción del estado del arte en torno a *“Las estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes del CEM Rural en EV de RN”*, se consideraron: artículos científicos y académicos, publicaciones en revistas indexadas y tesis. La búsqueda se realizó en: a) Google Académico, b) Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SEDICI); c) Portal RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal); d) Scientific Electronic Library Online (SciELO); e) Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET). Se realizó una exploración en base a la siguiente lista de términos:

-CEM rural en entornos virtuales; Escuela secundaria rural virtual; Pluriaño en contextos rurales; Estrategias de aprendizaje; Estrategias de aprendizaje colectivas; Contexto rural y Teoría histórico cultural de la actividad.

Luego resultó de valor ampliar la búsqueda siguiendo la revisión de citas y referencias bibliográficas de los estudios y publicaciones que respondían a los criterios de inclusión. Finalmente se procedió analizar, sintetizar y entramar el aporte de las publicaciones más relevantes para esta tesis, en los siguientes apartados se desarrolla dicho entramado.

2.2.1. Estado del arte con relación al CEM Rural en Entornos Virtuales de la provincia de Río Negro

En la última década se ha evidenciado un interés creciente por conocer los alcances, las limitaciones y el impacto educativo que tiene la educación secundaria rural en entornos virtuales de Río Negro (Centros de Educación Media –C.E.M.-) ya sea desde las áreas de la política educativa como desde el ámbito académico universitario.

- Entre el 2013 y 2017 un equipo de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, coordinados por Mónica Sobrino, indagaron sobre cómo intervienen las mediaciones digitales en la comunicación didáctica de las clases en las escuelas secundarias rurales del Alto Valle de Río Negro. De dicha investigación se desprendió una publicación llamada: *Notas de campo: La comunicación didáctica inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina*. En esta publicación se pone en valor a la escuela secundaria rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro como alternativa pedagógica para garantizar el derecho a la educación de los jóvenes habitantes

del ámbito rural. También se explicita la necesidad de seguir indagando sobre la enseñanza y los aprendizajes que allí ocurren. Se hace foco en las comunicaciones didácticas y la característica híbrida de la propuesta que es sostenida por los dispositivos digitales y la plataforma Moodle. En este trabajo investigativo se realiza un análisis de la comunicación didáctica mediada por los recursos del aula virtual.

Con relación a la enseñanza, se encontró una ponencia escrita por un docente de Educación Física del CEM Rural en EV de RN, Luciano (2013). El trabajo está titulado: *La Educación Física en la escuela secundaria rural desde un entorno virtual*, describe cómo se enseña Educación Física en este formato educativo y permite conocer, de la voz de un docente, algunas características de la enseñanza. Por otra parte, Iuri (2022) publica en la revista Praxis Educativa, un trabajo titulado *Educación Secundaria Rural Virtual en Río Negro, Argentina: una experiencia de más de diez años*. Este artículo ofrece una síntesis descriptiva del proyecto, su aporte está en la descripción que realiza de la dimensión tecnológica que sostiene el proyecto.

- El proyecto de investigación más reciente y exhaustivo en torno a la dimensión normativa y a las representaciones sociales es el estudio sobre *Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro*, realizado por el Ministerio de Educación de Río Negro, financiado por el CFI, y dirigido por Silvia Barco. Este estudio describe el proceso de conformación del Centro de Educación Media Rural en entorno virtual en la provincia de Río Negro, analiza las regulaciones estatales e institucionales que lo hicieron posible, también analiza el comportamiento de la matrícula escolar, la organización curricular, las prácticas de enseñanza y las percepciones de los sujetos sobre la experiencia. Además, se indagan las posibilidades y los límites de esta escuela secundaria en su contribución al desarrollo de una educación media justa y de calidad para la población rural. Esta investigación dejó abiertas las preguntas en torno a los aprendizajes y sus estrategias, preguntas que dan origen a esta tesis.

2.2.2. Estado del arte en relación con la Escuela Secundaria en Contexto Rural en Argentina y Latinoamérica

Entre las investigaciones que indagan sobre la escuela secundaria rural con formato virtual o híbrido en Argentina y Latinoamérica se encontró:

- El trabajo de investigación de Plencovich, C. y O'Constantini, A. (2011) del cual se desprende una publicación llamada *Educación, Ruralidad y Territorio*. En este estudio se describe y definen al "Territorio" y "las características de la educación en contextos rurales"; también se analizan algunas fortalezas y debilidades de la vida escolar rural a través del relato de sus docentes. Esta investigación se sitúa en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires. Sus definiciones y caracterizaciones de la categoría "Territorio" fueron retomadas en el marco teórico de este trabajo.
- Una publicación que da cuenta de una investigación sobre la escuela secundaria rural mediada por TIC en la provincia de Salta, de Sánchez y Navarro (2015). En la misma se observa una similitud entre el modelo educativo híbrido que sostiene al proyecto de Río Negro. En este artículo se menciona que es producto de una investigación desarrollada para CONICET, y en él se describe detalladamente el proyecto y se presentan los logros, las dificultades y las oportunidades de las escuelas secundarias rurales mediadas por TIC en el contexto de la provincia de Salta.

Más recientemente en Latinoamérica, Munireh Cortés Moncada (2020) indaga sobre *La Escuela en la configuración del deseo de jóvenes rurales*. Este trabajo se focaliza en una institución educativa

agropecuaria de un poblado llamado Las Aves, en Colombia y profundiza en las transformaciones de la ruralidad considerando las categorías de territorio, comunidad, escuela, memoria cultural, liderazgo social comunitario y escolar. Lo interesante de este estudio fue que, anclado en las metodologías cualitativas con enfoque psicosocial comunitario, utilizó la narrativa video documental como estrategia de recolección de datos. Particularmente se pidieron narrativas a referentes claves: líder educativo, rector de escuela, y jóvenes que cursan séptimo año de la básica secundaria. De esta investigación se adoptó la categoría de *“voces juveniles”*, categoría que hace posible visibilizar la conversación sobre el derecho a condiciones de progreso e inclusión en clave social, económica y cultural. Es decir, poner en discusión que la elección de irse de un joven en las ruralidades se imbrica con las oportunidades de permanencia que ofrece su comunidad. El trabajo de Muniré Cortés Moncada (2021) en torno a las *“voces juveniles”* abrió una nueva línea de indagación bibliográfica que permitió llegar a los trabajos de Buriticá Morales, D. & Saldarriaga Vélez, D. (2020). Estos investigadores, en sus conclusiones, resaltan la importancia de visibilizar *“las voces de los niños y los jóvenes estudiantes”* (p. 1) de escuelas rurales y proponen también como categoría de análisis *“el gesto pedagógico”* (p. 5) del docente o coordinador o maestro. Argumentan que para comprender los asuntos de participación y agencia en los niños rurales es inminente ubicarse epistemológicamente desde la antropología y la sociología de la infancia, *“para tener en cuenta la perspectiva de los niños, lo que hablan, lo que nos dicen”* (p. 8). Es necesario hacer el esfuerzo de comprender que los niños, las niñas y jóvenes *“son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones propias sobre la vida y la cultura por la cual transitan”* (p. 8). Así, en las investigaciones sobre infancia y juventudes rurales, es primordial incluir sus visiones, para entenderlas desde sus propias voces y no por los juicios y prejuicios construidos por los adultos. Ligada a la *“voz juvenil”* definen también la categoría *“gesto pedagógico”*, como *“la articulación, en el oficio de maestro, de unas relaciones entre el saber pedagógico, las prácticas discursivas y no discursivas, las actitudes afectivas (amor pedagógico) y unos procedimientos técnicos de enseñanza”* (p. 3). El hallazgo de estas dos categorías de análisis y sus argumentos determinó un giro en la etapa final del estudio de campo de mi investigación, dado que estos investigadores argumentan ampliamente sobre la importancia de analizar para conocer cuál es el gesto pedagógico del / de la docente. En virtud de que el/la docente *“tiene el poder de leer a los chicos en sus culturas locales, y a la vez permitir o impedir que los niños rurales den distintos sentidos a su infancia, a la particularidad social de ellos y ellas como agentes en el contexto escolar, social y cultural y como sujetos que se constituyen a sí mismos y a su realidad en relación con los otros y su entorno”* (p. 2). Atendiendo a este hallazgo, en la última etapa del estudio de campo se incorpora como estrategia de recolección de datos un nuevo instrumento, la narrativa de experiencias del *“coordinador de la sede / tutor”* para conocer e intentar comprender: a) ¿cuál es su *“gesto pedagógico”* en relación con los y las estudiantes del CEM Rural en EV de RN de Aguada Cecilio? y b) ¿cómo, este gesto, habilitaba o no las voces de los y las jóvenes del paraje? Y c) ¿qué tipo de estrategias posibilitaba, promovía u obstaculizaba el gesto pedagógico del tutor?.

2.2.3. Estado del arte en torno a experiencias de pluriaño en escuela secundaria en Argentina

Son pocas las experiencias con “pluriaño” en nivel secundario en nuestro país, por lo tanto, también es escasa la investigación en relación con esta categoría. A continuación, se presentan descripciones de estudios que se han realizado en este sentido:

- La tesis doctoral *El abordaje de la capacidad de resolución de problema en las prácticas de enseñanza para pluriaño de escuelas secundarias del ámbito rural bonaerense* de Cignoli (2020) problematiza sobre la definición de “trayectoria estudiantil” y la relaciona con los factores endógenos y exógenos. Advierte sobre la necesidad de indagar cómo “el contexto digital emergente” influye en dichas trayectorias. También aborda el concepto problemático de “contexto” en tanto puede entenderse como un “*espacio activo, no pasivo*” (p. 4) dado que, según la autora: “... *el contexto no sólo otorga ‘ubicación’ al problema en un campo, sino también... dirección y ‘sentido’*” (p. 4). Finalmente, señala que los estudios y las investigaciones sobre las experiencias de “pluriaño” son un área de vacancia que debe ser abordado tanto desde las agencias académicas como políticas y de gestión educativa.

Cappellacci y Molinari (2019) exploran sobre “Las prácticas de enseñanza en experiencias escolares de pluriaño”, observan analíticamente el Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria (PASO) en Provincia de Buenos Aires. El PASO se origina, al igual que el CEM Rural en EV de RN de la provincia de Río Negro, en Entornos virtuales desde el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Está destinado a la inclusión educativa de jóvenes que, por períodos prolongados, se encuentran alojados en comunidades terapéuticas. También se encuentra organizado en pluriaños y “*signado por la lógica de la alternancia, tiene como objetivo tender un “puente” a la secundaria común, de modo de favorecer que las trayectorias de los estudiantes no se vean interrumpidas*” (p. 2). Desde las conclusiones de este trabajo investigativo se advierte que “*la normativa que regula la experiencia PASO estipula que la elección de los docentes puede realizarse desde la dirección de la escuela. Esto permite que entre los criterios de selección de docentes se ponderen las trayectorias marcadas por la participación en distintas experiencias inclusivas o por el impulso de proyectos convocantes para sus estudiantes*” (p. 2). Según las investigadoras, la aproximación a la experiencia deja entrever que aun con las intenciones de inclusión, los docentes deben lidiar con la incertidumbre de ensayar prácticas de enseñanza en un contexto de pluriaño, para lo cual nunca han estado preparados. El trabajo procuró describir y analizar aquello que acontece con las prácticas de enseñanza en la experiencia de PASO.

2.2.4. Estado del Arte en relación con las estrategias de aprendizaje colectivas

No se encontraron investigaciones ni publicaciones en torno a las estrategias de aprendizaje colectivas.

Estrategias de aprendizaje

Se iniciará el apartado definiendo al aprendizaje para luego abordar la definición de estrategia de aprendizaje y contextos estratégicos. Finalmente se define cuál es el papel que tienen las tecnologías digitales en los contextos estratégicos y/o en la puesta en escena de estrategias de aprendizaje.

2.3.1. Definición de aprendizaje

Lave y Wenger (2001, p.47), desde las perspectivas contextualistas, reparan en que las explicaciones convencionales consideran al aprendizaje como un proceso por el cual un aprendiz internaliza conocimiento, ya sea por descubrimiento, por transmisión de otros o por interacción con otros. Estos autores sostienen que centrarse en la internalización deja sin explorar a la naturaleza del aprendiz, la del mundo, y la de sus relaciones. Advierten que, desde la postura de la internalización, se establece: a) una tajante dicotomía entre el adentro y el afuera; b) que el conocimiento en gran medida es cerebral; c) el individuo como una unidad de análisis no problemática y d) el aprendizaje como absorción de lo dado, como una cuestión de transmisión y asimilación. Los autores reconocen que la internalización es central en la obra de Vigotsky, dicen: *“somos conscientes de que el concepto de Vigotsky de zona de desarrollo próximo ha recibido interpretaciones ampliamente diferentes, en las cuales el concepto de internalización desempeña distintos papeles”* (p. 48). A continuación, se desarrollan tres de estas interpretaciones que reconocen los autores:

En primer lugar, la zona de desarrollo próximo se suele caracterizar como la distancia entre las capacidades de resolver problemas exhibidas por un aprendiz operando solo y las capacidades de resolver problemas de un aprendiz cuando está asistido por sujetos más experimentados.

En segundo lugar, una interpretación cultural entiende a la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el conocimiento cultural provisto por un contexto sociohistórico (usualmente facilitado mediante la instrucción) y la experiencia diaria de los individuos. En tal sentido, Lave y Wenger (2001) denominan esto como la distancia entre el conocimiento comprendido, tal como lo proveyó la instrucción, y el conocimiento activo, que posee el individuo. Esta interpretación se basa en la distinción que hace Vigotsky entre conceptos cotidianos y conceptos científicos, y en su argumento de que se logra un concepto maduro cuando las versiones científicas y cotidianas se combinan. Lave y Wenger (2001, p.48) sostienen que, en estas dos clases de interpretación de la zona de desarrollo próximo, el carácter social del aprendizaje consiste principalmente en una pequeña “aura” de sociabilidad que provee entrada al proceso de internalización visto como la adquisición individual de lo culturalmente dado.

También exponen un tercer tipo de interpretación “colectivista” o “societaria” de la zona de desarrollo próximo que surge en los desarrollos contemporáneos de las tradiciones de la psicología soviética. Citan diferentes estudios y autores que concluyen que la zona de desarrollo próximo se define como *“la distancia entre las actividades diarias de los individuos y la forma, históricamente nueva, de la actividad de la sociedad que puede generarse colectivamente como una solución para el doble vínculo potencialmente materializado en las actividades cotidianas”* (p. 49). De esta manera, los investigadores que adhieren a tales interpretaciones “colectivistas” del concepto de zona de desarrollo próximo, tienden a poner foco en los procesos de transformación social compartiendo así el interés por estudiar al aprendizaje más allá de la estructura pedagógica del aprendiz, incluyendo la estructura del mundo social en el análisis, y tomando en cuenta de manera central la naturaleza

conflictiva de la práctica social.

Hechas estas definiciones y distinciones Lave y Wenger (2001, p.49), concluyen adjudicando mayor énfasis en los aspectos que conectan la transformación sociocultural con las relaciones cambiantes entre aprendices novatos y aprendices veteranos en el contexto de cambiante práctica compartida. De esta manera, en contraste con el aprendizaje como internalización, los autores proponen analizar el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica.

Este posicionamiento es coherente con una perspectiva relacional de las personas, sus acciones, y el mundo. Lave y Wenger (2001) argumentan que *“teorizar sobre la práctica social, la praxis, la actividad, y el desarrollo del conocimiento humano a través de la participación en un mundo social en progreso es parte de una larga tradición marxista en las ciencias sociales. Incide de manera inmediata en la teorización sobre la práctica que realiza la antropología y la sociología contemporáneas”* (p. 50)

De esta manera, la teoría de la práctica social: a) subraya la interdependencia relacional del sujeto y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento; b) enfatiza el carácter socialmente negociado que es intrínseco al significado y el carácter interesado y vigilante del pensamiento y de la acción de las personas-en-actividad; c) sostiene además que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre personas en actividad en el mundo social y culturalmente estructurado y d) considera al aprendizaje como producción, transformación y cambio históricos de las personas. (p. 51)

Schlemenson (1997), estudia los aprendizajes desde la psicopedagogía clínica y advierte que, si bien, la teoría psicoanalítica no agota el conocimiento sobre la complejidad del aprendizaje humano, la misma ofrece una interpretación posible para comprender tanto la potencialidad constructiva como la evitación restrictiva que determinan que los aprendizajes ocurran. *“Aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan. Desde este enfoque psicológico, el proceso de aprendizaje sería un proceso libidinal por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos”* (Schlemenson, 1997, p. 9)

Desde la psicología se explica que la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos es denominado: disponibilidad psíquica. Entonces, la disposición para aprender tendría más relación con la existencia de “un deseo” del sujeto más que con el potencial intelectual para concretizarlo.

Según Schlemenson (op. cit.), las representaciones que el sujeto tiene de la realidad no son las mismas para todos los participantes de dicha realidad como tampoco son iguales para el mismo sujeto en cada etapa su desarrollo. También argumenta que las relaciones tempranas adquieren una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial, que determina que las relaciones con los progenitores son la piedra fundamental y referencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamientos y aprendizajes. De esta manera, la forma de pensar y procesar los conocimientos tiene relación con las características personales del sujeto que aprende, quién a través de ellas intenta reencontrarse con situaciones que le producen placer y evitar aquellas que le producen sufrimiento. Así, se reconocerían como “situaciones placenteras” aquellas que representan rasgos sobresalientes de objetos y sujetos conocidos por el individuo y con los cuales se experimentaron situaciones libidinales satisfactorias. Así, el deseo de aprender o el rechazo por aprender ciertos contenidos o saberes se produce por la elección consciente de aquellos objetos o situaciones que generan atracción

o evitación por las significaciones históricas que movilizan. Entonces, apropiarse de novedades e interesarse por la realidad reeditará aspectos básicos que las marcas de la historia de las relaciones pasadas han dejado en el sujeto. *“El sentido con el que se lean y se integran los acontecimientos pasados resulta una de las claves para dar cuenta la significación que presentan los conocimientos cognitivos actuales. La construcción del conocimiento se produce entonces en forma inarmónica y discontinua”* (Schlemenson, 1997, p. 13). Por lo expuesto, el sujeto parcializaría sus aprendizajes de acuerdo con el plus de placer que obtiene cuando los objetos-saberes que elige convocan aspectos sobresalientes y satisfactorios de su pasado. Las diferencias individuales en la manera de construir conocimientos nuevos se deberían, entonces, a un modo particular de seleccionar áreas de la realidad por predominio de aspectos históricos que las transforman en atractivos. La autora agrega: *“se puede entonces reconocer en el sujeto aspectos activos que lo relacionan tendenciosamente con algunos objetos de la realidad, evitando otros. Este proceso de parcialización de determinados objetos es lo que se reconoce con el nombre de ‘acto de investimento’”* (1997, p. 13). El acto de investimento, estaría representado por el comportamiento manifiesto de interés o desinterés y la habilidad del sujeto para operar con determinados objetos de conocimiento y no con otros. Es la actualización y la expresión de un movimiento libidinal cuya activación básica es la búsqueda de placer.

Aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse hacia el mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse.

No todos los participantes de una situación educativa acceden al aprendizaje del mismo modo ni participan con el mismo interés de la magia y el atractivo que produce el conocimiento. La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos. (Schlemenson, 1997, p. 44).

No se trata de partir de “los otros” para constituir un “nosotros”, sino de confrontar con “los otros” para constituir “un yo”. No se trata de la integración de aprendizajes grupales, sino de la construcción de reflexiones e hipótesis individuales, motorizadas por la interacción colectiva. De esta manera, se podría inferir que la participación legítima en comunidades de práctica permite a los aprendices confrontar con las ideas y aprendizajes de los otros para lograr la construcción e internalización de sus aprendizajes individuales. De esta manera cada participante de la comunidad co-construye conocimiento nuevo para sí y aporta “sentido” y “dirección” a la construcción del conocimiento del resto de los participantes.

Según Pozo (2016), cada sociedad organiza el aprendizaje en función de los usos que se hacen en ella del conocimiento y que acaban por conformar sus metas educativas. El autor sostiene que la socialización no solo consiste en un aprendizaje de la cultura⁶ sino también en adquirir una cultura de aprendizaje propia, una forma característica de apropiarse de todos esos productos culturales. Pozo (2016) afirma que *“hoy sabemos que no se aprende igual en todas las sociedades. La evolución y el cambio social han traído diferentes formas de aprender”* (p.78) y también sostiene que hay una geografía del aprendizaje, culturas de aprendizaje diferentes en distintas provincias, regiones y países. Esas diferentes culturas acaban generando una manera propia de relacionarse con el aprendizaje (de favorecerlo, promoverlo, organizarlo, evaluarlo, etc.) que acaba por formar parte de la mentalidad

⁶ Esa acumulación de saberes, historias, valores, formas de hacer, pensar y sentir, es decir el conjunto de representaciones compartidas que llamamos cultura.

compartida en un colectivo y conforman un conjunto de creencias que damos por supuestas, que nunca ponemos en duda, que conforman nuestro “sentido común”. La psicología entiende ese sentido común como un sistema de creencias o teorías implícitas compartidas, aquello que damos por supuesto con respecto al mundo, con frecuencia sin saber siquiera que lo estamos asumiendo. Según Pozo (2016), como colectivo social, tenemos un conjunto de creencias intuitivas sobre el funcionamiento de la mente y sobre lo que es el aprendizaje. Para ejemplificarlo este autor recupera la definición de la RAE sobre el término aprendizaje: “Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia” y “grabar algo en la memoria” (p. 63). Para este autor “estas definiciones nos orientan ya sobre algunos de los supuestos implícitos que subyacen a nuestra concepción cultural del aprendizaje” (p. 63) y también argumenta largamente en su trabajo que “esta concepción no se corresponde mucho con el concepto que surge de la investigación reciente en el marco de la nueva ciencia del aprendizaje” (p. 64) y advierte sobre riesgoso que es basarse en “creencias de sentido común” (p. 64) a la hora de superar dificultades de aprendizaje. Frente a las definiciones de la RAE, las definiciones de sentido común o las definiciones surgidas en tiempos y contextos culturales diferentes, Pozo, desde la psicología del aprendizaje, propone asumir una visión más compleja y diversa de lo que es aprender. Definición que se aleja bastante de los supuestos originados las creencias de sentido común y de algunas tradiciones académicas. El autor propone una definición compleja que se nutre de diferentes vertientes: “El Aprendizaje es un cambio relativamente permanente y transferible de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales.” (Pozo, 2016, p. 64).

Definición de aprendizaje en el marco de esta tesis:

Cambio relativamente permanente y transferible de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y/o creencias de una persona como consecuencia de su participación en prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales⁷. Participación que le permite confrontar sus saberes previos con saberes nuevos aportados por la interacción grupal. Interacción que dinamiza un comportamiento manifiesto de deseo que moviliza a la persona hacia la construcción y apropiación de nuevas estructuras con las que construye su realidad y modifica o amplía su campo de conocimientos y su actuación.

2.3.2. Definición de estrategia de aprendizaje y contexto estratégico

La mayoría de las corrientes psico-educacionales coinciden en señalar que los estudiantes necesitan “aprender a aprender” para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, “no hay consenso respecto a cómo las estrategias de aprendizaje deben ser definidas” Monereo (1999; p. 18), tampoco lo hay en relación con una clasificación universal de las estrategias de aprendizaje⁸ y son pocos los estudios que procuran entender y explicar cuál es su vinculación con los contextos donde se despliegan. Carles Monereo se inscribe en una de las corrientes más enérgicas y fructíferas de la investigación en el campo de la psicología y la pedagogía, durante el último decenio. En sus primeros trabajos, Monereo (1999) diferencia los conceptos: técnicas, procedimientos y estrategias de aprendizaje y lo hace argumentando que el término “estrategia” proviene del ámbito militar, ámbito en el que se la entiende como: “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” y

⁷ Dispositivos culturales: cuaderno, lápiz, pizarra, libro, la televisión, netbook, notebook, filmadora, red social, etc.

⁸ En el Anexo 5se ofrece una tabla que presenta una compilación de diferentes autores y sus estudios en torno a las estrategias individuales.

argumenta además que *“la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria”* (p. 23). Además, agrega que en el entorno militar los pasos que forman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”. Así, la diferencia sustancial entre ambos es que las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quién las utiliza y las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. El autor advierte que, las técnicas, los métodos y los procedimientos pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de una estrategia. Entonces, la **estrategia** se considera como:

Un proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el o la estudiante 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. (p. 27)

Aprender estratégicamente, según el autor, propicia el aprendizaje significativo ya que promueve que el aprendiz establezca relaciones significativas entre lo que ya sabe y la nueva información. Además, el aprendiz aprende a utilizar determinados procedimientos y también aprende a decidir porqué, cuando y para qué utilizarlos en la medida que favorecen el proceso de resolución de la tarea que debe resolver. El/la **aprendizaje estratégico/a** tiene sus bases en el constructivismo ya que:

- a) el aprendiz realiza una construcción personal que reposa en los conocimientos ya adquiridos,
- b) reflexiona de manera activa y consciente sobre cuándo y porqué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada, y
- c) analiza y toma decisiones en relación con las exigencias que el contenido o la situación educativa plantean a la hora de resolver la tarea.

Monereo et al. (1999), advierten que el enseñante cumple un rol fundamental en la construcción personal que realiza el aprendiz de su bagaje de estrategias. Los autores expresan: *“al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias”* (p. 16). Luego define la **actuación estratégica del aprendiz** como:

la posibilidad que el mismo tiene de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que le sea posible. (1999, p. 25)

“Dichos cambios o variaciones pueden tener un carácter netamente interno (ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos, resistirse a la disminución del interés, redefinir los objetivos originales, compensar las pérdidas de tiempo, etc.) o referirse a acontecimientos externos al alumno, (limitaciones de recursos o espacios, temperatura extrema, características de los compañeros del grupo de trabajo, etc). En todo caso, según el autor, el aprendiz estratégico introducirá las modificaciones necesarias para proseguir en la dirección deseada. De esta manera, la primera definición del autor sobre **estrategias de aprendizaje** fue: *“Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesitan para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”* (Monereo et al. 1999, p. 27). En un trabajo posterior Monereo (2007) revisa las áreas de conflicto en torno a la definición de las estrategias de aprendizaje y, en base a esta revisión, propone un enfoque

sociocognitivo del aprendizaje estratégico. El autor advierte que en el trasfondo de dichos conflictos se hallarían las distintas concepciones epistemológicas y psicoeducativas sobre el significado de: conocer, aprender, enseñar, y sobre los mecanismos que gobiernan dichos procesos. Según el autor, su nuevo enfoque:

- a) explica mejor la vinculación entre individuo y contexto,
- b) ayuda a identificar los mecanismos sociales (mediaciones) y personales (emociones, metas personales) implicados en el mismo.
- c) reconoce la importancia de la construcción personal de representaciones mentales de la realidad y su función mediadora en los procesos cognitivos de gestión de la información y admite que en esa construcción personal que realiza el aprendiz, los materiales y las herramientas empleadas tienen tanto un origen como un sentido social.

En el mismo trabajo analiza las condiciones óptimas para recrear contextos capaces de promover aprendizajes estratégicos. Posicionado en una línea sociocognitiva, su nueva conceptualización de estrategia de aprendizaje se nutrió de vertientes cada vez más interesadas en las relaciones que pueden establecerse entre: representación individual y contexto. Identifica la existencia de **contextos estratégicos** y los caracteriza como:

contextos de enseñanza y aprendizaje que promueven, de manera evidente, la adquisición de conocimientos estratégicos.

Así explica que:

“Puede ocurrir que cuando un estudiante estratégico se enfrenta a un contexto poco propicio, cuando no hostil, esté capacitado para sobrevivir ajustándose a las circunstancias y tratando, en lo posible, de lograr al menos parte de sus objetivos personales. Alternativamente, también podríamos considerar que aún, cuando un profesor cree/diseñe un contexto favorable para la discusión y el análisis reflexivo, el estudiante podría no tener el conocimiento estratégico requerido para responder a ello.” (Monereo, 2007; p. 500)

Entonces, **actuar estratégicamente** supone que:

el aprendiz es capaz de leer correctamente las exigencias de las demandas contextuales y poner en juego la versión⁹ adecuada de sí mismo, es decir una representación, emociones, prácticas y discursos que respondan a las expectativas y metas propias y a las de los que lo rodean.

Es interesante el análisis realizado sobre las dificultades que puede tener el aprendiz para leer contextos distintos a los “familiares para él” y sus consecuencias para sus aprendizajes. Para dar mayor comprensión sobre este punto el autor ejemplifica:

“para explicar la denominada ‘paradoja de la competencia’, en la que alumnos pertenecientes a minorías culturales y clases desfavorecidas se muestran poco competentes en clase y mucho en sus contextos de desarrollo, en el momento de resolver problemas de complejidad semejante. Nuestra hipótesis sería que activan un self inadecuado porque no leen bien el contexto (no es familiar a ellos) o porque no han llegado a desarrollar un self apropiado a ese contexto. Cuando el self activado es adecuado, entonces se trata de ajustar mejor o peor las estrategias de resolución específicas, entrando en acción los procesos de auto regulación que, como sabemos, no

⁹ Monereo (2007) desarrolla en su trabajo el concepto de *self*. Esta palabra se traduce en psicología como “sí mismo” y es una categoría descriptiva utilizada por diversas escuelas de psicología. Se refiere a las creencias, conceptos y representaciones subjetivas que tiene el sujeto de sí mismo (autorreferencia).

siguen una secuencia lineal, sino dinámica y recursiva.” (Monereo, 2007; p. 521).

En el mismo trabajo Monereo (2007) alega que:

se debería dotar al aprendiz de recursos estratégicos personales y al mismo tiempo es aconsejable influir en el contexto (currículum, institución, gestión política, docencia) para recrear contextos que promuevan el uso estratégico de conocimientos (p. 501).

2.3.2.1. Re-conceptualización de la noción de estrategias de aprendizaje a partir de la inclusión de tecnologías digitales en la educación

Posterior a los trabajos referenciados en los párrafos anteriores, Monereo y Badia Garganté (2013) proponen una re-conceptualización de la noción de estrategias de aprendizaje, re-conceptualización que considera el impacto que tienen las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizajes. *“Cronológicamente, los tres tipos de conceptualizaciones que se presentan a continuación tienen su correlato con tres formas particulares de concebir las estrategias de aprendizaje en el marco de una tarea de aprendizaje”* (p. 18). En la **Tabla 1** se presentan dichas conceptualizaciones.

Tabla 1

Interrelación entre las concepciones de los usos educativos de las tecnologías digitales y las concepciones de estrategias de aprendizaje.

	Concepciones de los usos educativos de las tecnologías digitales	Concepciones de las estrategias de aprendizaje
1	<i>Las tecnologías digitales como herramientas generales</i> diseñadas para un uso generalizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Nivel básico de uso: dibujar, escribir, realizar cálculos matemáticos, hacer búsquedas en internet. Nivel que involucra procesos de pensamiento de orden superior: elaborar, estructurar y comunicar información curricular utilizando tecnologías.	Como procesos cognitivos generales
2	<i>Las tecnologías digitales como instrumentos cognitivos</i> de los y las estudiantes. Usos: acceso a sistemas tutoriales que guían y orientan los procesos cognitivos que los estudiantes despliegan para resolver problemas matemáticos, escritura argumentativa asistida por determinados softwares.	Como procesos cognitivos específicos
3	<i>Las tecnologías digitales al servicio de la de la consecución de las finalidades educativas</i> Las tecnologías digitales como instrumentos relacionados con la toma de decisiones para resolver tareas educativas abiertas o problemáticas (por ejemplo: guiones, scripts, integrados en tareas auténticas.	Como procesos cognitivos socialmente situados de tomas de decisiones
	Cuánto más diverso y amplio sea el conocimiento que tenga el aprendiz sobre la variedad de	

tecnologías disponibles podrá realizar una toma de decisión consciente e intencional sobre qué cuál, cómo y dónde utilizarlas para resolver una actividad de aprendizaje, esto dependerá de su disponibilidad en el contexto de actuación.

“Definidas de este modo, las estrategias de aprendizaje se sitúan en el nivel más alto de complejidad cognitiva, aparecen únicamente en procesos de aprendizaje vinculados a tareas abiertas y problemáticas, y son muy dependientes del contexto educativo”. (p. 19)

Nota. Elaboración propia en base a Monereo y Badia Garganté (2013, p. 18).

En base a estos desarrollos en la **Tabla 2** se definen la Categoría **Estrategia de Aprendizaje**, la actuación y el contexto estratégicos de la siguiente manera y se ubica el papel que despliegan las tecnologías con relación a dichos conceptos.

Tabla 2

Re-conceptualizaciones en torno a las estrategias de aprendizaje producto del impacto tecnológico en los contextos educativos emergentes

Estrategia de Aprendizaje:	
Procesos de toma de decisiones (consientes e intencionales) en los cuales el/la estudiante elige y recupera los conocimientos y las habilidades que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo. Lo hace evaluando las características de la situación educativa en que se produce la acción.	
Actuación Estratégica:	Contexto ¹⁰ Educativo Estratégico:
Accionar del aprendiz que es capaz de leer correctamente las exigencias de las demandas contextuales y poner en juego la versión más adecuada de sí mismo (self), es decir una representación, emociones, prácticas y discursos que respondan tanto a las expectativas y metas propias como a las expectativas y exigencias contextuales.	Contextos de enseñanza y aprendizaje que promueve, de manera evidente e intencional, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos estratégicos mediante la propuesta de actividades de aprendizaje que paulatinamente promueven la autorregulación de los aprendizajes y la colaboración entre pares. Colaboración que es supervisada por docentes y tutores. (Monereo, 2007, p. 500)

Estrategias de aprendizaje y tecnologías digitales en contexto

“La contextualidad de toda estrategia de aprendizaje, supone que, concebida como un proceso de toma de decisiones que se transforman en acciones de los aprendices, se conforman en la práctica educativa en el aula como flujos complejos de actos de aprendizaje, muy condicionados y dependientes del tipo de tarea de aprendizaje, del área y tipo de contenido curricular y, especialmente, del tipo de instrumentos mediadores usados para llevar a cabo dicha acción de aprendizaje.” p. 20

Nota. Elaboración propia en base a Monereo y Badia Garganté (2013, p. 19-20) y Monereo et al., (1999, p. 27).

De este modo, las tecnologías digitales emergen en las últimas décadas como dispositivos culturales mediadores sofisticados que *“poseen el poder de transformar los procesos de aprendizaje y la activación de estrategias”* (p.20). Estrategias que requieren diferente nivel de compromiso cognitivo dependiendo del contexto de actuación del colectivo que enseña y aprende. Monereo y Badia Garganté (2013, p. 20-29) describen diferentes aspectos en los cuales las tecnologías digitales

¹⁰ El contexto será ampliado en la última sección de este capítulo.

modifican la forma de comprender las estrategias de aprendizaje en contextos educativos con mediación tecnológica. Resultan de valor para esta investigación los siguientes:

1. **Configuración de nuevas situaciones y tareas educativas:** cuando se proponen tareas auténticas, problemas de resolución colectiva. Las actividades menos estructuradas, más abiertas y complejas posibilitan que *“el uso y adquisición de estrategias de aprendizaje se conviertan en un requisito indispensable”* (p. 21). Sobre todo, cuando la presentación de dichas tareas y situaciones se encuentran mediadas por entornos virtuales.
2. **El aprendizaje autorregulado y corregulado apoyado por tecnologías digitales:** La autorregulación del aprendizaje se refiere a los procesos individuales mediante los cuales los y las estudiantes *“activa, orientan y mantienen sus pensamientos, afectos y acciones hacia la consecución de objetivos de aprendizaje.”* (p. 23). Los y las estudiantes que autorregulan su aprendizaje: *“habitualmente también saben establecer metas razonables de aprendizaje, aplicar los conocimientos disponibles, desplegar estrategias de aprendizaje efectivas, monitorizar y evaluar el progreso hacia el objetivo de aprendizaje, y modificar las condiciones del contexto educativo a las metas de aprendizaje. La autorregulación del aprendizaje debe entenderse como un conjunto de procesos específicos de planificación, monitorización y evaluación de la propia actuación propios de tareas de aprendizaje específicas y prototípicas de distintas áreas de contenido curricular específico, tales como las matemáticas, la lectura, la escritura, las ciencias o la historia, entre otras. La corregulación del aprendizaje se produce cuando un alumno necesita coordinarse temporalmente con otros para conseguir los objetivos formulados, y se desarrolla mediante interacciones que influyen en el proceso de autorregulación”*. Monereo y Badia Garganté (2013, p. 23)
3. **Los procesos de regulación socialmente compartida a través de la tecnología:** Al incorporar las tecnologías digitales en escenario educativo se posibilitó la concreción de experiencias de aprendizaje colectivas ubicuas. Estas nuevas maneras de trabajo colectivo conllevan *“la regulación socialmente compartida del aprendizaje, [...] se refiere los procesos regulativos colectivos, organizados y dirigidos a la consecución de un objetivo grupal de aprendizaje”*¹¹ (p. 24), así el grupo se conforma como una *“unidad cognitiva autorregulada”*. Esto es posible, sobre todo, en las experiencias de escritura colaborativa y en los foros de diálogo asincrónicos ya que cada estudiante puede acceder a toda la información y en base a ella, hacer aportes individuales a la construcción colectiva que también le permiten resignificar su saber previo.

Para comprender la relación que existe entre la autorregulación de los aprendizajes y el contexto, cobró valor el trabajo escrito por Limón (2004) sobre la obra de Pintrich quién realizó una fructífera investigación en relación con ello y comprueba que contexto es un factor esencial en el aprendizaje, resaltando la relación entre la influencia que determinadas características del contexto educativo pueden tener sobre la motivación de los estudiantes y sus decisiones en torno a su autorregulación. Sus aportes reflejan que la motivación del estudiante va más allá del propio individuo ya que, aunque éste tiene un papel activo en la regulación de su propia motivación, se ve claramente influido por el contexto. Con ello, según Limón (2004), Pintrich ofrece pruebas sobre la importancia de conocer lo que rodea al estudiante para conocer cómo y por qué autorregula su aprendizaje. Como parte

¹¹ A este proceso colectivo de influencia educativa recíproca Coll (1984) lo denomina *“presencia docente distribuida”* y es abordado en el apartado 2.3.4.

constitutiva del contexto se encuentra el/la docentes, cuyo accionar tiene un “especial énfasis” en el grado de desarrollo de la autorregulación del estudiante (p. 193).

En conclusión, la autorregulación es multidimensional, sus componentes son: cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales. En la **Tabla 3** se resumen los principales componentes que intervienen en el aprendizaje autorregulado.

Tabla 3

Dimensiones del aprendizaje autorregulado

Dimensiones	Características vinculadas a cada dimensión
Cognitiva	Conocimiento y uso de estrategias cognitivas para transformar, organizar y recuperar la información. Uso de la metacognición: saber planificar, controlar y dirigir los propios procesos mentales hacia el logro de las metas personales.
Afectiva y Motivacional	Capacidad para controlar las emociones y modificarlas ajustándolas a los requerimientos de la situación de aprendizaje concreta. Evitación de distracciones internas y externas. Enfoque en objetivos a mediano y largo plazo.
Conductual	Gestión del propio aprendizaje que se evidencia en: planificación y control del tiempo y del esfuerzo para tareas de aprendizaje.

Contextual

Las tres dimensiones anteriores se interrelacionan entre sí y se encuentran influenciadas por aspectos como la afectividad y las características del contexto. Entre las características del contexto se encuentran:

- Grado de flexibilidad de la estructura,
- la habilitación o no de la afectividad,
- el valor y el lugar que se le da al saber curricular,
- la disponibilidad y los usos que se hacen de los dispositivos culturales.

Nota: Re-elaboración propia en base a Gibelli, T. (2013), en la tabla que se presenta aquí se agregó la dimensión “contextual” que Gibelli había desarrollado conceptualmente pero no había incluido en su tabla.

2.3.3. Definición de participación periférica legítima (THCA) como estrategia de regulación

La participación periférica legítima como categoría es un aporte de los estudios realizados por los investigadores anclados en la Teoría Histórico Cultural de la Actividad. Desde esta teoría, el aprendizaje es considerado como dimensión integral e inseparable de la práctica social y dicho aprendizaje se va desarrollando paulatinamente mediante un proceso de *participación periférica legítima* en comunidades. Las comunidades se forman con miembros son reconocidos como “veteranos” o “novatos”. Los novatos son tanto los ingresantes a las comunidades como quienes están en proceso de “*aprender las habilidades/conocimientos/ destrezas*” que circulan en la comunidad como capital de conocimientos. Se considera a la participación periférica legítima como una “estrategia de aprendizaje individual” en tanto, expresa el proceso por el cual los aprendices novatos, al encontrarse actuando en la periferia de los expertos, los observan y aprenden a pensar, discutir, actuar y relacionarse incrementando sus formas de participación progresivamente. También, progresivamente irán desarrollando habilidades y competencias, para luego de un determinado tiempo asumir su potencial rol de expertos con la práctica. Finalmente, con el transcurso del tiempo

se apropiarán de las características particulares de la comunidad y esto forjará su identidad (Lave, 1997; Lave & Wenger, 1991, p. 121-122; Chaiklin, S. & Lave, J, 2001, p. 19-21). Además, según estos autores, las motivaciones de una persona para aprender están relacionadas con el proceso de volverse un participante completo en la práctica sociocultural que comparte con el resto de los miembros de la comunidad, es decir volverse “expertos o veteranos”.

En la **Tabla 4** se sistematiza el análisis que realiza Martin (2016, p. 208-210) en torno a la participación periférica legítima, análisis que resulta de valor para esta tesis en cuanto permite ubicar, con cierta cautela, a la PPL una “estrategia individual de aprendizaje”.

Tabla 4

Definición de Participación Periférica Legítima (PPL)

Participación	Periférica	Legítima
<i>“Se centra en la diversidad de relaciones involucradas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad”.</i>	<i>“...otorga una aproximación a la completa participación, posibilitando una exposición a la práctica real, implica un modo de ir ganando acceso a la identidad colectiva configurada por el accionar entramado compartido”.</i>	<i>“...se adquiere para que los participantes sean tratados como miembros en potencia, que van adoptando de manera progresiva y situada diferentes formas de práctica”.</i>
La participación representa “acción”, sobre todo “acción colectiva”. Participar es una “decisión” que toma el aprendiz.	La periferia hace referencia a la ubicación de los aprendices más novatos en torno a los aprendices más experimentados o avanzados.	La legitimidad se va otorgando a partir de las diferentes formas de pertenecer a la comunidad. Constituye una característica fundamental que otorga valor al proceso de aprendizaje realizado por el aprendiz.

Según Martin (2016), la PPL sería “una manera de entender al aprendizaje en contexto” “El término participación periférica legítima provee una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados –novatos- y los veteranos/expertos –miembros antiguos de una comunidad-, sobre sus actividades, identidades, conocimientos y prácticas” (p. 209). Los recién llegados a la comunidad, persiguen paralelamente varios objetivos y van realizando simultáneas acciones para ganar su membresía (su condición de miembro en dicha comunidad). En este contexto es donde cobra importancia el conocimiento previo y las expectativas que tienen los otros participantes con relación al recién llegado, y respecto a su competencia para formar parte de la comunidad.

Por lo tanto, en el marco de esta investigación se considera, con cautela, a la Participación Periférica Legítima (PPL) como una **estrategia de aprendizaje** que despliega el aprendiz desde que se incorpora durante los primeros años a la comunidad de aprendizaje, ya que representa **decisiones estratégicas** que realiza el aprendiz durante sus primeros años. La motivación (el motor) de estas decisiones está determinado por la posibilidad de convertirse de novato (ingresante) a experto (llegar al ciclo superior y luego egresar) y aprobar la escuela secundaria sin dejar el seno familiar que habita en el paraje rural.

Nota. Elaboración propia tomando las ideas enunciadas por Martin (2016, p. 208-210) en su trabajo “Los procesos de participación periférica legítima en Dos Contextos Diversos”.

En síntesis, en el marco de esta investigación se considera a **Participación Periférica Legítima (PPL)** tomando como sustento los aportes de Lave y Wenger (1991, p. 95) y Martin (2016, p. 208-210), como una:

estrategia de aprendizaje que desarrolla paulatinamente un aprendiz. Lo hace desde su incorporación a la comunidad. Representa **decisiones estratégicas** que realiza el aprendiz a medida que va incorporando la identidad colectiva y en búsqueda de ser reconocido como miembro de la comunidad (membresía). El aprendiz adquiere legitimidad en tanto se apropia de las características identitarias de la comunidad y se vuelve experto en los conocimientos y/o habilidades que son el motor que impulsa el accionar colectivo.

En cuanto a la clasificación y sistematización de las diferentes estrategias de aprendizaje, hay una diversidad de concepciones en torno a su definición y también las hay en relación con la manera de clasificar las estrategias de aprendizaje que despliega un estudiante. Sin embargo, son incipientes las investigaciones y publicaciones en torno a las estrategias de aprendizaje colectivas. En el **Anexo 5** se ofrece una clasificación de las estrategias de aprendizaje individuales que resulta sumamente completa y deja en evidencia la diversidad de maneras de clasificarlas. Si bien, se observa que en la tabla se aglutinan tanto estrategias como técnicas y procedimientos, esto podría resultar contradictorio si adherimos a la definición y distinción realizada por Monereo et al (1999), dado que permite dimensionar el interés que este tema suscita en el ámbito académico. Se organizan en base a una línea de tiempo que dejan ver que la investigación en torno a ellas lleva más de tres décadas. Sin embargo, es necesario resaltar que todas ellas hacen foco en las estrategias que despliega el individuo y muy pocas abordan las estrategias colectivas o grupales de los y las estudiantes. Por lo tanto, en esta investigación se hace foco en las estrategias de aprendizaje colectivas y para ello, antes, se propone una definición de aprendizaje colectivo.

2.3.4. Definición de Aprendizaje Colectivo o co-aprendizaje

Según Baquero y Limón (2001), *“el sujeto del aprendizaje escolar puede ser concebido en muchos aspectos como un sujeto colectivo desde el momento en que ser alumno, en la escuela moderna, implica la pertenencia a grupos cuyo aprendizaje se regula de forma colectiva y simultánea según una matriz claramente comeniana”*¹² (p. 15). En este sentido los autores argumentan que el carácter colectivo del aprendizaje escolar debe ser ponderado, valorado y estudiado. Estos autores expresan que *“no debiera confundirse la existencia de relativamente pocas instancias de trabajo cooperativo o grupal con la ausencia de una organización, si se quiere, poblacional de la enseñanza, puesto que apunta a un colectivo”* (2001, p.17). Como complemento a esta idea se consideran los aportes de

¹² La expresión hace referencia a Comenio. Aunque su nombre real es Jan Amos Komenský, en latín se conoce como Comenius. Este autor (1592-1670) es considerado el padre de la Didáctica moderna. Fue teólogo, filósofo y pedagogo, pero su fuerza está en su convencimiento de que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas. La define como el arte de hacer germinar las semillas interiores de cada educando. Así, la educación, según Comenio, se desarrolla no por incubación sino cuando se estimulan proponiendo experiencias variadas, ricas e innovadoras, incluso para quien enseña. Sus esfuerzos estuvieron orientados a lograr que el saber llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin importar su condición social. En 1632 escribió el tratado llamado “Didáctica Magna”, en el que propone un método didáctico por el cual sea posible enseñar todo a todos. Su método toma como base los procesos naturales del aprendizaje: inducción, observación, estimulación de los sentidos y la activación de procesos mentales simples a complejos.

Guzmán Bracho (2018), quien recientemente y desde el campo de la sociología analiza diferentes tipos de organizaciones sociales que le permiten realizar *“una propuesta conceptual para contribuir al análisis y comprensión de los procesos de agencia colectiva”* (p.1). Este autor también define la categoría epistemológica de **agencia constructiva colectiva**. Para entenderla es necesario que, en primer lugar, se recupere que, desde la sociología, *“el sujeto es asumido como un ente autorreflexivo cuya acción está respaldada en procesos autorreguladores internos e interacciones sociales externas”* Guzmán Bracho (2018, p.4) y, en segundo lugar, comprender que el concepto de agencia hace referencia a *“la capacidad de los sujetos sociales de transformar sus propias condiciones de vida”* (2018, p.5), mientras despliega: a) una capacidad autorreflexiva sobre su pasado; b) la gestión de las contingencias de su presente y c) la proyección de futuros posibles. El mismo autor (op.cit.) hace una distinción entre los actores individuales y los actores colectivos, definiendo epistemológicamente a los últimos por su grado de interrelación e integración. Además, según Guzmán Bracho (2018), *“la agencia tiene una dimensión espacio-temporal porque la acción del sujeto sólo es concebible como proceso autorreferenciado a la propia trayectoria en un momento determinado”* (p.7). Desde estas consideraciones el autor define a *“La agencia constructiva colectiva representa la capacidad colectiva de transformar una realidad mediante el ejercicio de un poder constructivo para el bienestar común”* (p.23). De su análisis se deriva la importancia de estudiar al individuo y el contexto para abordar los aprendizajes que se producen en el contexto rural en tanto que *“las estructuras sociales son los distintos espacios construidos socialmente donde las personas emprenden sus acciones y la estructura individual constituye los diferentes rangos donde cada persona construye y procesa su propia identidad y decide sus acciones”*. (Guzmán Bracho, 2018, p.23). El mismo autor advierte que, en la medida que los sujetos se encuentran inscriptos en una situación social adversa, se incrementa la probabilidad de su permanencia y sostenibilidad en el tiempo dado que la agencia constructiva colectiva, en dicho contexto, involucra una transformación profunda de la conciencia y el comportamiento individual de sus miembros. Kap (2023) hace un llamado de atención ante en la necesidad de volver a pensar la enseñanza y los aprendizajes en virtud de *“las múltiples mediaciones socio-técnicas-digitales contemporáneas que los enriquecen y complejizan”*. La autora propone entrelazar conceptos como mutaciones didácticas, escenarios didácticos alternativos, amplificaciones críticas para hacer visibles los nuevos agenciamientos colectivos que están ocurriendo en el campo educativo. Kap (2023; p. 3) expresa que es necesario pensar la enseñanza y los aprendizajes desde una nueva perspectiva que visibilice: *“las nuevas formas de construir conocimientos, las habilidades críticas de los y las jóvenes o los modos inusuales de encuentros donde tiempo y espacio son parte de una construcción colectiva”*. En este nuevo escenario emergente el constructivismo social y la teoría de la actividad histórico cultural son dos de los marcos conceptuales que permiten sentar las bases para estudiar, interpretar, explicar y seguir construyendo teoría sobre estas maneras de aprender. Desde dichas líneas teóricas, de Laat y Simons (2002) estudian los procesos de cognición grupal que se dan en los equipos de trabajo del campo del desarrollo de software y para ello compilan los aportes de diferentes investigaciones, ofreciendo una aproximación a la definición de **procesos cognitivos grupales**. Sostienen, en tal sentido, que *“en la reunión de un grupo, la propia situación colectiva puede ejercer un fuerte efecto mediador sobre los procesos individuales cognitivos y conceptuales. El pensamiento de las personas individuales sufre la influencia del grupo en el que se encuentran trabajando. La combinación de procesos intelectuales y sociales puede constituir una característica fundamental”* (p.15) de la cognición grupal, y esa sería la primera característica del aprendizaje colectivo.

También señalan, como una segunda característica, la existencia de una **tensión** entre la estructura o la comprensión conceptual del grupo y la comprensión conceptual de cada miembro que lo compone. Al respecto, afirman que *“la comprensión puede divergir entre diversas personas”* (p.15) y también entre uno de los individuos y el resto del grupo. Esta tensión constituye la **fuerza impulsora de los procesos de comprensión y aprendizaje colectivo**. Por ejemplo, cuando un miembro expresa una opinión divergente con respecto a la comprensión común que tiene todo el grupo sobre un concepto, esta opinión individual es motorizada por la intención de **conjugar la comprensión personal con la grupal**. El resto de los integrantes del grupo comparará esta nueva comprensión con sus respectivas comprensiones individuales de la versión aceptada anteriormente por el grupo.

En función de los resultados de este proceso, puede surgir un mayor grado de interacción y negociación, hasta que el grupo acepte como válido un nuevo significado o una nueva comprensión. Dentro de este proceso, la interacción entre las cogniciones individuales constituye el aspecto esencial para la construcción conjunta del nuevo significado. En su trabajo, de Laat y Simons (2002; p.15), anclados en la THCA, advierten que esta teoría confiere prioridad al aspecto de **mutualidad** en las relaciones entre diversos miembros del grupo y pone de relieve la naturaleza **dialéctica** de la interacción educativa. Así, en el **aprendizaje colectivo los miembros del grupo realizan una comprensión más profunda de la idea cuando deben explicarla al resto de los miembros del grupo**. Además, estos autores indican que en contextos de aprendizaje colectivo les estudiantes pueden criticar su propia contribución o la de otro/a participante, pueden requerir explicaciones, dar contrargumentos y, de esta forma, se generan estímulos cognitivos individuales y colectivos. También, se producen estímulos afectivos en tanto los miembros del grupo pueden propiciar ayudas recíprocas y ofrecer motivación para acabar una tarea. En resumen, de Laat y Simons (2002; p.16) trazan una distinción entre el aprendizaje por interacción social y el aprendizaje colectivo, que se presenta en la **Tabla 5**.

Tabla 5
Distinción entre aprendizaje por interacción social y el aprendizaje colectivo

Aprendizaje por interacción social	Aprendizaje colectivo
Aprendizaje con otros y a partir de otros. Puede ser consciente o inconsciente para el aprendiz. Ocurre como <i>consecuencia de la interacción</i> .	Se dan en un sistema en el cual los participantes aspiran intencionalmente y de manera consciente, por lo tanto, accionan para el logro de resultados comunes de aprendizaje o de concreción de acciones. Los miembros del grupo o comunidad <i>negocian y acuerdan estrategias y/o objetivos de aprendizaje</i> .

Nota. Elaboración propia en base al artículo de de Laat y Simons (2002)

Siguiendo esta línea de análisis, la investigación desarrollada por César Coll (1984), desde la psicología cognitiva, ofrece datos empíricos alineados con las ideas expuesta hasta aquí. El autor argumenta que *“la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor despreciable; por el contrario, todo parece indicar que juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas”* (p. 119). Concluye este autor en que el elemento decisivo no es la cantidad de interacciones que tengan los y las estudiantes, sino su naturaleza, es decir, el tipo de actividad

propuesta por la enseñanza. Entonces, los esfuerzos al diseñar las situaciones de aprendizaje deberían estar orientados a proponer actividades interactivas o colectivas entre pares. El autor analiza numerosas investigaciones y sistematiza tres formas básicas de organización social de las actividades escolares: cooperativa, competitiva e individualista. Estas formas de organización son operativizadas dependiendo del tipo de interdependencia que existiría entre los y las estudiantes respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir en el transcurso de las actividades de aprendizaje. En la **Tabla 6** se incluyen las formas de organización propuesta por Coll (1984) en su artículo.

Tabla 6
La organización social de las actividades de aprendizaje

Según el tipo de interdependencia existente entre los y las estudiantes, respecto a las tareas a realizar o el objetivo a conseguir con las actividades de aprendizaje, se observan las siguientes organizaciones:		Según el aprendizaje operante
Cooperativa	Los objetivos de los y las estudiantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos y ellas pueden alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente.	Cuando la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo grupal.
Competitiva	Los objetivos de los participantes están relacionados de manera excluyente. Un participante puede alcanzar la meta que se ha propuesto sí y sólo si los otros no consiguen alcanzar los suyos.	Un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores.
Individualista	No existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes. Se persiguen resultados individualmente beneficiosos, siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.	Los participantes son recompensados en base a los resultados de su trabajo personal con total independencia de los resultados de los otros participantes.

Nota. Elaboración propia en base al artículo de César Coll (1984)

Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas entre los y las estudiantes. Coll (1984) argumenta a favor de las **experiencias cooperativas**:

“favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas que caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Estas actitudes positivas se extienden, además, a los profesores y al conjunto de la institución escolar” (p.122).

Contrariamente a lo que sucede en las situaciones competitivas, en las que los grupos se forman sobre la base de una homogeneidad relativa del rendimiento académico de sus participantes, en las situaciones cooperativas los grupos son, por lo general, más abiertos y fluidos y se constituyen sobre

la base de variables como la motivación o los intereses de los y las estudiantes. La revisión realizada Coll (1984) muestra que, en conjunto, la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es netamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes.

En lo que respecta al aprendizaje cooperativo, Roselli (2016) define a la cooperación como *“una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal”* (p.223). La colaboración es un proceso colectivo que se acuerda muchas veces implícitamente y otras tácitamente. Hay contextos cuya cultura es colaborativa, por lo tanto, los procesos productivos y educativos se dan “naturalmente” en colaboración. En estos contextos la cooperación también ocurre en tanto se dan situaciones que requieren la diferenciación de roles, la división de tareas, y la asunción de responsabilidades individuales en pos de cumplir objetivos y metas colectivas. Las distinciones entre “cooperativo” y “colectivo” provienen de sus diferentes bases epistemológicas.

Littlejohn, Milligan & Margarayn (2011) coinciden con Coll (1984, p. 119) en cuanto a que el elemento decisivo no es la cantidad de interacciones que tengan los y las participantes de la situación, sino su naturaleza, es decir, el tipo de actividad propuesta desde la enseñanza. Dado que el aprendizaje colectivo es un *“proceso de aprendizaje que hace uso del conocimiento colectivo”* (p. 26). El aspecto distintivo del aprendizaje colectivo es que genera un nuevo paradigma en el que **los individuos y el grupo son indivisibles**, se con-forman. De esta manera:

“para consumir el conocimiento colectivo, los individuos deben ser capaces de identificar y obtener el conocimiento que reside en el colectivo. Para ello, la base del conocimiento debe ser transparente y accesible. (Littlejohn, Milligan & Margarayn, 2011, p. 26).

Las bases epistémicas del aprendizaje colectivo se anclan en la teoría del conflicto socio cognitivo y en las posturas contextualistas. Su origen se vincula al impacto que tuvo y sigue teniendo, cada vez más, la digitalización de los procesos comunicativos, productivos y educativos ocasionada por los cambios en tecnológicos y la internet. Se trata de cambios que rompen barreras espacio-temporales y promueven la construcción de redes y la conexión para el desarrollo de conocimientos colectivos. Coll (1984) en un intento por ofrecer una explicación que permita comprender cómo se articulan las interacciones que se establecen entre los y las estudiantes con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de las tareas escolares grupales desarrolla algunas ideas que relacionan al conflicto cognitivo implicado en el aprendizaje que se promueve en dichas tareas. El autor critica las posiciones piagetianas en las cuales el aprendiz es percibido como un ser socialmente aislado que debe descubrir por sí solo las propiedades de los objetos e incluso de sus propias acciones, o bien guiado siempre por un adulto, en una jerarquía superior, como la de un tutor, progenitor o bien profesor/a. Coll (1984) ha focalizado sus indagaciones en el análisis de las relaciones que el aprendiz mantiene con una parcela de su medio social, concretamente con sus compañeros/as e iguales, así el análisis de las relaciones entre iguales puede contribuir a enriquecer la comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual del ser humano.

No obstante, Coll (1984) señala como limitación de los estudios que analizó, los obstáculos que encuentra la hipótesis del conflicto sociocognitivo para detallar pormenorizadamente los mecanismos psicológicos responsables de la influencia que ejerce la interacción y la comunicación entre iguales sobre la adquisición y la utilización del conocimiento. Para superar estos obstáculos indica que es necesario: a) ampliar los marcos teóricos de referencia y b) diseñar nuevos instrumentos que sean

adecuados para observar detalladamente el proceso de coordinación social que tiene lugar entre los participantes durante la realización colectiva de la tarea.

Además, Coll (op.cit.) aporta las siguientes consideraciones en torno a la relación entre **interacción grupal y regulación de los procesos cognitivos**:

“La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y el desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible.” (p. 132)

“Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones Inter psíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas”. (p. 133)

En tal sentido, afirma el autor que *“El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia de la acción y del pensamiento”* (p. 133). Es por ello por lo que la interacción entre estudiantes adquiere la función reguladora cuando es utilizado instrumentalmente para resolver acciones colectivas. Además de la función comunicativa, el lenguaje tiene también una función reguladora de los procesos cognitivos, así Coll sostiene: *“el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir”* Coll (1994, p. 133) y esto determina la regulación intrapsicológica. En relación con la **interacción entre iguales (estudiante-estudiante)**, el lenguaje también es considerado como *“la piedra de toque del proceso de interiorización, respondiendo a las mismas motivaciones (necesidad de comunicar a los compañeros la representación propia) y dando lugar a las mismas consecuencias (necesidad de revisar la representación y el punto de vista propios)”* Coll (1994, p. 133). La simetría entre los y las participantes ofrecerá las condiciones óptimas *“para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de los compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones”* (Coll, 1994, p. 134). Estas consideraciones de César Coll y sus sugerencias de continuidad son tomadas en cuenta para plantear estudios futuros en relación con las estrategias de aprendizaje colectivas y cooperativas entre estudiantes.

Littlejohn, Milligan & Margarayn (2011, p. 26) no investigan con estudiantes, lo hacen en espacios laborales en los cuales el conocimiento es el objeto de producción. Las conclusiones de su investigación aportan datos de valor para definir el aprendizaje colectivo en virtud de que a partir sus datos empíricos estas investigadoras logran establecer relaciones entre cuatro tipos de comportamientos relacionados con la producción del conocimiento con siete formas de prácticas de aprendizaje identificadas en su estudio. En otras palabras, en dicho estudio se identificaron *“al menos cuatro tipos de conductas de conocimiento que sustentan las prácticas de aprendizaje en espacios laborales.”* (p.34). Estos cuatro comportamientos son: *“conectar, consumir, crear y contribuir al conocimiento colectivo”* (p. 26). Son comportamientos que se **entrelazan entre sí** en las actividades que realizan los individuos, *“más que pasos lineales discretos”* (p.26). En cuanto a las prácticas de aprendizaje asociadas a dichos comportamientos, identificaron:

1. Aprendizaje formal (cursos presenciales o semipresenciales)
2. Autoaprendizaje (lectura de bibliografía o cursos en línea autorregulados)
3. Aprendizaje a través de debates con otras personas
4. Aprendizaje a través de la experiencia (este tipo de aprendizaje se vincula con lo que en el apartado anterior se definió como participación periférica legítima, estas investigadoras lo

denominan “aprendizaje vicario”).

5. Aprendizaje indirecto
6. Tutorías y orientaciones
7. Aprendizaje mediante la enseñanza a otras personas (Este tipo de aprendizaje se emparenta con lo que en el apartado siguiente se identifica como presencia docente distribuida).

El aprendizaje formal y el aprendizaje a través de la experiencia resultaron ser formas importantes de aprendizaje para la mayoría de los entrevistados por estas investigadoras. *“La dimensión social de los cursos, por ejemplo, la colaboración con otras personas, la vinculación con el colectivo, etc., resultaron ser importantes motivadores para participar en estas formas tradicionales de aprendizaje”*. (p. 30). Además, con relación al aprendizaje a través de las experiencias que *“implica trabajar en proyectos y tareas de la vida real, colaborar con otros y resolver problemas diarios”* los sujetos participantes de dichas experiencias expresan que *“apreciar plenamente los conocimientos y competencias adquiridos. Construyendo su base de conocimientos principalmente a través de la conexión con personas de diferentes niveles de conocimiento y profundidad de experiencia”*. (p. 31)

Según dicha investigación el aprendizaje a través de la experiencia fue *“la única forma de práctica de aprendizaje en la que encontraron pruebas de que se daban simultáneamente los cuatro comportamientos de intercambio de conocimientos asociados al aprendizaje colectivo: la conexión con el colectivo, el consumo, la creación y la aportación de conocimientos al colectivo”*. (p. 31).

Littlejohn, Milligam & Margarayn (2011) nombran aprendizaje vicario a lo que Lave y Wenger (1991, p. 95) y Martin (2016, p. 208-210) denominan “participación periférica legítima”. Definen al aprendizaje vicario de la siguiente manera: *“consiste en observar a otras personas realizando tareas laborales y aprender de sus acciones y errores.[...] Uno de los encuestados describió al aprendizaje vicario como ‘la forma más importante de aprendizaje en el lugar de trabajo’ (Experto, Comunidad 3)”*. La práctica de conocimiento colectivo asociada al aprendizaje vicario es la conexión con otras personas.

El aprendizaje a través de debates también ocupa un lugar importante entre los participantes de dicho estudio. Los debates proporcionan un mecanismo de apoyo para resolver situaciones individuales. *“Los encuestados afirmaron que, además de ser una forma valiosa de aprendizaje en el trabajo, el diálogo con los demás les ayudaba a funcionar más eficazmente dentro de la organización en su práctica laboral diaria”*. (p. 31). Las investigadoras incluyen la siguiente referencia realizada por uno de los individuos participantes del estudio (un novato): *“acudes mucho más a tus compañeros e intentas extraer conocimientos de otras personas, buscando activamente otras personas que crees que tienen ciertos conocimientos que tu necesitas (novato de la comunidad 6)”*. (p. 31-32) Según la misma investigación, los expertos también valoran el aprendizaje a través de los debates: *“para mí... la mejor forma de aprender es sentarse al lado de gente que sabe lo que hace o que puede ayudarte a hacer lo que haces un poco mejor (experto de la comunidad 3)”*. (p. 32) Los encuestados sostienen repetidamente que aprenden a través de conversaciones con un amplio abanico de colegas que tienen diferentes funciones en la empresa u organización a la que pertenecen. Según las investigadoras *“una característica importante del aprendizaje a través del debate es la inmediatez de la interacción”*. Y si bien la mayoría de los encuestados sostuvieron que prefieren el diálogo cara a cara a los debates mediados por tecnologías digitales, no siempre el diálogo cara a cara es posible, *“sobre todo cuando los compañeros están repartidos por todo el mundo. En consecuencia, las reuniones y el trabajo en equipo suelen estar mediados por las tecnologías digitales”* (p. 33) En el mismo estudio se señala que

una de las ventajas de los debates e interacciones mediados por tecnologías digitales es que podían grabarse, de modo que los conocimientos generados colectivamente durante las sesiones de trabajo pueden aportar nuevos conocimientos al colectivo en tanto cada individuo puede volver a mirar el debate extrayendo nuevos conocimientos del debate grupal gracias a la resignificación o reestructuración cognitiva que va realizando de manera individual. Finalmente, según las investigadoras los encuestaron manifestaron que los comportamientos relacionados con el aprendizaje a través de debates consistían en **conectar con los** conocimientos de los demás y **consumirlos a través** de interacciones cara a cara o mediadas por las tecnologías digitales.

Con relación al aprendizaje a través de mentores y tutores uno de los participantes en el estudio de Littlejohn, Millegam y Margaryan (2011) señaló que *“trabajar con mentores y tutores que no pertenecen al equipo de trabajo ofrece una perspectiva externa y aumenta la objetividad de los comentarios de dicho mentor o tutor”* (p. 32).

En relación con **aprender enseñando a los demás** constituiría una manera autoaprendizaje. Uno de los participantes en dicho estudio expresó: *“es una forma de aprender muy divertida porque tienes que forzarte a articular lo que sabes y logras saber dónde están tus lagunas de conocimiento cuando una persona a la que enseñas te hace una pregunta y tu deberías saberlo y no lo sabes (Novato, comunidad 1)”*. (p. 33). Según Littlejohn, Millegam y Margaryan (2011) enseñar a otros posibilita un flujo bidireccional de conocimientos y experiencias: *“no solo los novatos aprenden de los expertos, sino que, a la inversa, los expertos aprenden de los novatos.[...] Los encuestados describieron las conductas de conocimiento asociadas al aprendizaje mediante la enseñanza de otros como **conectar y aportar conocimientos**”*. (p. 33).

La **“presencia docente distribuida”** categoría que **permite comprender el carácter colectivo de los aprendizajes por interacción grupal**

La noción de **“presencia docente distribuida”**, proviene numerosas investigaciones realizadas por de Coll, Bustos & Engel (2011) anclados en una perspectiva psicológica de naturaleza constructivista y socio-cultural hacen foco en los usos de las tecnologías digitales y de las redes asincrónicas (foros) en educación¹³. Sostienen que *“Las redes asincrónicas de aprendizaje (ALN) son redes para aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Combinan las posibilidades de auto-estudio con interactividad asincrónica, sustancia y rápida con otros. El punto central de esta definición es que las ALN permiten mejorar la interacción entre personas”* (2009; p. 100). Luego de ofrecer dicha definición advierten que la interacción social deseada no aparece automáticamente porque el entorno tecnológico lo haga posible. Por el contrario, el aspecto relevante es la forma en que se utilizan las tecnologías para apoyar el aprendizaje colaborativo, ya que las tecnologías y los desarrollos en software pueden *“apoyar la aparición de los procesos colaborativos, pero no producirlos”* (p. 102). En el mismo trabajo sus autores subrayan el hecho de que los entornos creados mediante las *“TIC son escenarios educativos sensiblemente diferentes a los tradicionales escenarios presenciales, por lo que exigen un cambio*

¹³ Particularmente, se considera relevante para esta tesis el Capítulo 3 escrito por dichos autores en el libro: *“Aprender y enseñar con TIC, en educación superior: contribuciones del socio constructivismo”* compilado por Díaz Barriga, F. Hernández G. y Rigo, M. (2009). En dicha publicación se realiza una pormenorizada recopilación y análisis de las investigaciones en el campo educativo en torno a las actividades en foros de diálogo. Se comparten aquí las definiciones que serán retomadas en el Capítulo 6 dedicado a las conclusiones y estudios futuros.

profundo en la forma de enseñar” (p. 103) .La **Tabla 7**, recoge y expone las diferentes concepciones del rol docente que comienzan a configurarse con estos nuevos escenarios educativos. Estas concepciones serán recuperadas luego al analizar el rol desempeñado por la diada docente a cargo de la enseñanza en el contexto estudiado en esta investigación.

Tabla 7

Rol docente en redes asíncronas de aprendizaje

Mason (1991)	“El profesor debe actuar como facilitador y dinamizador de la participación de los estudiantes en el entorno virtual y define tres roles complementarios: organizativo, social e intelectual.” (p. 103)
Berge (1995)	“...incluye la función de apoyo técnico del profesor, señalando que no necesariamente todas las funciones han de ser responsabilidad de una misma persona”. (p. 103)
Paulsen (1998, 1995)	Recoge además la función de evaluador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. (p. 103)
Salmon (2000)	Introduce el término de “e-moderador” para describir la extensa variedad de funciones y destrezas que debe poseer el profesor en entornos virtuales. (p. 103)
Goodyear, Salmon y Spector (2001)	Identifican u describen seis roles primarios del profesor con las competencias claves que les caracterizan: facilitador del proceso, consejero-mentor, asesor, investigador, facilitador de contenidos, asistente tecnológico y diseñador. (p. 103)
Maor (2003)	Destaca la relevancia de considerar el doble rol del profesor como co-aprendiz y como coordinador. (p. 103)
Nackinnon (2003) Chen, Wang y Ou (2003)	Los profesores deberían, sobre todo, conocer la diversidad entre los grupos y, en función de ello, sugerir roles a los participantes e introducir actividades que los impliquen en la participación y el aprendizaje. (p. 103)
En contraste con los estudios de los autores arriba mencionados, el siguiente grupo de trabajo intenta articular el estudio de los procesos de construcción de conocimiento que llevan a cabo los estudiantes y los procesos de enseñanza de quién enseña.	
Garrison y colaboradores (Andersom et all, 2001; Garrison, Anderson y Archer, 2000; Garrison y Anderson, 2005; Rourke et al., 2001)	Asumen las redes asíncronas de aprendizaje como comunidades de indagación en línea. Parten del hecho de considerar que, desde una perspectiva educativa, una comunidad de aprendizaje está formada por profesores y estudiantes que interactúan con la finalidad de facilitar, construir y validar la comprensión. Por lo tanto, sugieren que las ALN deben ser estudiadas en términos de las transacciones que se producen entre profesores y estudiantes y entre los estudiantes. “Para que la comunidad de indagación permita a los estudiantes asumir la responsabilidad de su aprendizaje, negociando significados, diagnosticando errores y poniendo en tela de juicio las creencias aceptadas, se requieren tres elementos básicos: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente” (p. 103)

Los autores además agregan y subrayan las dos novedades principales de los trabajos de Garrison *op. cit*, nombrados anteriormente:

1. La necesidad de considerar, además del papel del profesor como facilitador del discurso, su papel como planificador y diseñador de los procesos interactivos y su papel como experto que apoya de manera directa el aprendizaje de los estudiantes. Desechan la posibilidad de ubicar al profesor solamente como “guía de los aprendizajes” ya que este tipo de concepción lleva a olvidar el componente fundamental de la enseñanza y el aprendizaje: la participación de un experto responsable de intervenir de manera explícita y directa ayudando a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Se define a la **presencia docente** como *“el conjunto de actuaciones dirigidas a diseñar, facilitar y orientar los procesos comunicativos y cognitivos de los participantes con el fin de que alcancen unos objetivos de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos”*.

2. La presencia docente no la crea sólo el profesor, en muchos contextos educativos, sino que **los y las estudiantes pueden asumir algunas de estas funciones y contribuir a la presencia docente**. En este sentido señalan que *“... la presencia docente es delegada o asumida por estudiantes que contribuyen con sus habilidades y conocimientos al desarrollo de la comunidad de aprendizaje”* (p. 105) De acuerdo con estos autores, en las redes asíncronas de aprendizaje, diseñadas como comunidades de indagación, se espera que la responsabilidad y el control evolucionen de forma natural permitiendo que, a medida que se desarrolle la comunidad de indagación, la presencia docente se vuelva cada vez más distribuida. En tal sentido, los autores advierten que no debe confundirse la “presencia docente” con la “presencia del docente”, siendo la segunda un caso particular y necesario de la primera.

Fuente: Elaboración propia en base al Capítulo 3 escrito por Coll, Bustos, & Engel en la publicación “Aprender y Enseñar con Tic en el nivel superior” de Barriga Arceo, F. D., Hernández Rojas, G., & Rigo Lemini, M. A. (2009; p. 101-106)

Según lo expuesto hasta aquí, el aprendizaje es el resultado de un doble proceso de construcción. En primer lugar, se trata de un proceso de construcción de actividad conjunta que despliegan profesor/a y aprendices en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje; en segundo lugar, de un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a estos mismos contenidos y tareas por parte de los/as estudiantes. Desde este planteamiento, el aprendizaje de los y las estudiantes tiene lugar gracias a la guía, orientación y ayuda proporcionada por la díada: “otros participantes- profesor/a”, a lo largo de la actividad conjunta que despliegan en el transcurso de sus interacciones. Los participantes de la situación educativa, al orientar o guiar de diferentes maneras el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido del resto, se convierten en **portadores y agentes de influencia educativa**. Dicha influencia educativa toma la forma de una ayuda más o menos sistemática, planificada y ajustada al proceso de aprendizaje, una ayuda que puede ser proporcionada en primera instancia por el/la docente diseñador de la situación educativa, pero también por el resto de los participantes de la situación educativa: compañeros/as, coordinadores/as de sede. Las formas en que estudiantes y profesores/as organizan su actividad conjunta, y la manera como esas formas de organización se combinan, secuencias y evolucionan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, condicionan la naturaleza y la intensidad de las ayudas que los estudiantes pueden recibir del profesor/a y de sus compañeros y compañeras, así como las posibilidades de ajuste de esas ayudas al proceso de construcción del conocimiento que llevan a cabo. A estas ayudas les autores las denominan **mecanismos de influencia educativa**, y las caracterizan como:

“los procesos interpsicológicos de naturaleza interactiva y comunicativa que permiten a los participantes, y en especial al profesor, ayudar a otros participantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.”. (Coll, Bustos, & Engel, 2009, p. 110).

En este punto se observa un acercamiento entre la definición de “presencia docente” de estos autores y la de “distancia transaccional” de Moore ya que dichos autores expresan: “el hecho de que el profesor esté presente (presencia del docente) no garantiza que esté ejerciendo una presencia docente entendida como el ejercicio de una influencia educativa eficaz” (p. 111).

Finalmente, Coll, Bustos & Engel (2011) señalan que la presencia docente, entendida desde la perspectiva de la influencia educativa, puede y debe ser ejercida en primera instancia por el profesor o la profesora, pero también puede ser ejercida, y a menudo lo es, por otros participantes; de aquí la noción de **Presencia Docente Distribuida**. Los autores ofrecen un modelo para analizar la presencia docente distribuida en redes asíncronas. Se comparte dicho modelo en la **Tabla 8**, que es presentada a continuación y luego este modelo es retomado en el análisis del caso de estudio.

Tabla 8

Modelo para analizar el contenido de las interacciones en redes asíncronas de aprendizaje. Algunas categorías de análisis de las subdimensiones de la presencia docente

Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje	
Subdimensiones	Categorías
Gestión de significados	Aportación a iniciativa propia de significados propios, o presentados como propios, con un cierto grado de elaboración (desarrollo, ampliación, profundización)
	Identificación de tópicos o temas de atención, indagación y discusión.
	Recordatorio literal o casi literal de significados presentados previamente por otros.
	Valoración crítica (manifestaciones más o menos formales y contundentes de desacuerdo o discrepancia) de significados aportados previamente por otros.
	Requerimiento a otros participantes para que aporten significados sobre un tópico o se pronuncien sobre los significados aportados por quien formula el requerimiento.
	Respuesta a un requerimiento de otro participante para aportar significados sobre un tópico o pronunciarse sobre los significados aportados por quien ha formulado el requerimiento.
	Expresión o manifestación de dudas, interrogantes, incomprendimientos o de inseguridad respecto a uno o varios tópicos que están siendo objeto de discusión.
	Formulación de síntesis, resúmenes o recapitulaciones integrando los significados portados previamente por uno mismo y por otros.
Gestión de la estructura de la tarea académica	Formulación/recordatorio de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
	Petición o exigencia de precisiones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado tanto sobre su versión inicial como sobre las eventuales propuestas de reformulación.
	Valoración de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado tanto en su versión inicial como en sus eventuales reformulaciones: - positiva: acuerdo, relevancia, interés, factibilidad, entre otras; - negativa: desacuerdo, sin sentido, inoportunidad, grado de exigencia; - expresión de dudas o confusión.
	Propuesta de revisión o reformulación de las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado.
	Formulación / recordatorio de las reglas de participación o de actuación de los participantes.

Gestión de la estructura de participación social	Petición o exigencia de precisiones sobre las reglas de participación o de actuación de los participantes.
	Valoración de las reglas de participación o de actuación de los participantes o de las propuestas de reglas de participación o de actuación de los participantes: -positiva: acuerdo, relevancia, interés, factibilidad, etc -negativa: desacuerdo, sin sentido, inoportunidad, grado de exigencia, etc. -expresión de dudas o confusión.
	Propuesta de revisión o reformulación de las reglas de participación o de actuación de los participantes.

Nota. Tabla presentada en el Anexo 2 del Capítulo 3 del libro Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socio constructivismo. Díaz Barriga, F. Hernández, F. y Rigo, M. (2009).

Finalmente, la **Presencia Docente Distribuida**, se define como:

los procesos interpsicológicos de naturaleza intencional, interactiva y comunicativa que permiten a los participantes de un grupo ayudar a otros participantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

“Teniendo en cuenta que las instituciones son la arena de los procesos colectivos de aprendizaje, el análisis y la formación de arreglos institucionales reflexivos y deliberativos resultan imprescindibles para estimular la capacidad de aprendizaje de los participantes en relaciones cooperativas.” Pelfini (2007, p. 76). De esta manera existirán instituciones o formatos educativos que se constituirán como “contextos estratégicos favorecedores del desarrollo de aprendizajes colectivos”. En el siguiente apartado se desarrollará una propuesta de clasificación de estrategias de aprendizaje colectiva alineadas con el desarrollo y la construcción de aprendizajes colectivos en el campo educativo.

2.3.5. Estrategias de aprendizaje colectivas

Este último apartado de la sección está dedicado a establecer algunas aproximaciones en torno a la definición de estrategias de aprendizaje colectivas. Se toman como punto de anclaje los aportes de Laat y Simons (2002), quienes, anclados en el campo de la informática, analizan la ocurrencia de aprendizajes y las estrategias colectivas desplegadas por equipos de trabajo dedicado al desarrollo de software. Para luego tomar sus conclusiones como abono para la definición de estrategias de aprendizaje colectivas en la educación formal. de Laat y Simons (2002) argumentan que, cuando se fomenta el aprendizaje colectivo dentro de una organización, será importante tener en cuenta que las diferentes estrategias de trabajo, consensuadas y desplegadas por el grupo, darán lugar a diferentes tipos de aprendizajes. En esta línea expresan que las “comunidades de la práctica” y las “comunidades de estudiantes¹⁴” (p. 17) configuran resortes potentes para estimular a sus miembros a formarse colectivamente, ya que el aprendizaje colectivo se manifiesta sobre todo bajo la forma de un aprendizaje social. El análisis realizado ofrece una base sólida para interpretar cómo los miembros de las comunidades de aprendizaje que emergen de los grupos pluriaños gestionan y propician estrategias colectivas en pos de alcanzar la comprensión y el aprendizaje que se proponen y/o que deben acreditar. de Laat y Simons (2002; p.15) plantean cuatro tipos de estrategias que despliegan los miembros de un “colectivo” que aprenden juntos:

- a) La formulación conjunta y negociada de objetivos,
- b) La elaboración de planes de acción,
- c) La puesta en circulación compartida de información relevante entre los miembros del grupo.
- d) La negociación tanto de significados como de acciones a realizar.

¹⁴ En su artículo los autores las denominan “comunidades de personas en formación”.

En base a lo desarrollado en este apartado se ofrece una definición de la categoría **Estrategia de Aprendizaje Colectiva**:

Decisiones tomadas por un “colectivo”¹⁵ que aprende conectándose, consumiendo, creando y construyendo conocimiento en red. Decisiones orientadas a la colaboración, la cooperación o la creación. Decisiones que autorregulan el accionar colectivo para alcanzar los objetivos grupales atendiendo las individualidades de sus miembros y sus fines específicos.

Maggio (2020) señala que lo colectivo es un rasgo que surge de una tendencia cultural actual.

“Lo colectivo atraviesa la práctica de modos diversos: la constitución de equipos al interior de un curso o entre cursos; la conversación entre colegas del campo y de otras especialidades que se manifiesta a través de conexiones en línea en el transcurso de la práctica; el hacer público lo que sucede en la experiencia formativa y se construye en las clases a través de las redes sociales entrando en diálogo con una comunidad ampliada inclusive ex estudiantes de la carrera, entre muchas otras acciones. Lo colectivo sostiene el rediseño de la experiencia” (p. 120).

2.3.6. Hacia una propuesta de clasificación de las Estrategias Colectivas de Aprendizaje

Al analizar el trabajo en comunidades de práctica integradas por desarrolladores de Laat y Simons (2002; p. 23-25) observan que se despliegan dos formas posibles de resolver el problema del aprendizaje en grupos. Estos autores denominan a dichas formas “modelos de apoyo”. Los dos tipos de “modelos de apoyo” que identifican son: a) Análisis progresivo y b) La designación de funciones.

En el **Anexo 7** se desarrolla cada uno de ellos.

Los mismos autores sistematizan diferentes formas de trabajar en comunidad que se toman como base para proponer tres tipos de estrategias de aprendizaje colectivas:

✧ Formación de redes ✧ Formación de equipos ✧ Formación de comunidades

✧ La formación en redes sociales

La formación en redes sociales es la forma más desregulada de estrategia de aprendizaje colectiva. “Los participantes de la red tienen intereses comunes, intercambian ideas y se ayudan mutuamente. Recurren unos a otros cuando tienen que resolver un problema o pueden ofrecer algo”, (de Laat y Simons, 2002; p. 17 y 18). En las redes sus miembros deciden intervenir voluntariamente en determinadas situaciones o actividades. Es decir, sus miembros tienen un alto grado de libertad de acción dentro de la estructura organizativa o institucional y las redes facilitan la colaboración individual y dejan a cada persona márgenes de libertad y facultad de tomar decisiones. Los autores argumentan que en una red el poder se distribuye: cada persona es responsable de su propio proceso, sobrevivirán y se desarrollarán en la red quiénes sean capaces de adaptarse a los permanentes cambios discontinuos. Además, las personas crean a través de la red nuevos significados compartidos y legitiman, mediante el accionar compartido, nuevas formas de comportamiento, que son aprendidas colectivamente. Sus miembros ofrecen soluciones sistemáticas (y no programáticas) y una estructura que permite poner en marcha mejoras selectivas. Es muy relevante para esta tesis las competencias que estos autores consideran que deben poseer las personas para aprender y participar en el tipo de relaciones que genera una red. Algunas de ellas serían:

a) Actuación espontánea: se hace un uso oportunista de las posibilidades de la reunión. Se produce una superación de fronteras estructurales y, así, la creación de redes amplias por encima de las jerarquías estructurales existentes.

¹⁵ La Real Academia Española define el término colectivo como: “Conjunto de personas reunidas o concertadas para un fin”

- b) Flexibilidad: utiliza limitaciones estructurales como oportunidades para desarrollar nuevas capacidades, busca alternativas, tiende a la inmersión digital como búsqueda de soluciones a limitaciones sistémicas del medio. Debe mantenerse enfocado en las necesidades relevantes. Facilita cambios fundamentales a través de la comunicación, plantea nuevas expectativas y genera confianza propia y/o grupal;
- c) Capacidades de expresarse para lograr una comunicación efectiva colectiva: participa de la creación de significados comunes, se centra en la necesidad de otros y se anticipa a sus cuestiones.
- d) Resolución de problemas: examina la situación completa utilizando un pensamiento que rebasa límites o pensamiento lateral.
- e) Liderazgo que aporta valor añadido a una actividad, una idea o un proyecto individual para el cual un miembro del grupo pide colaboración. Relaciones de poder horizontales: se trata a los miembros con mayor jerarquía dentro del grupo, como tutores u orientadores, como asistentes o como personas que pueden aportar un valor añadido a una idea o tarea individual. En este sentido, se desempeñan las funciones de liderazgo sin autoridad. Tutelar a otros y otras.¹⁶

✧ La formación de equipos

A distinción de las redes que revisten una organización informal, los equipos tienen un patrón más estructurado: el aprendizaje colectivo que tiene lugar en un equipo se orienta hacia tareas específicas. Como se mencionó en el apartado anterior, los participantes de una red establecen contacto mutuo a fin de resolver problemas relacionados con un trabajo o actividad, mientras que los equipos se inician o se crean en torno a una determinada tarea o problema que tiene que resolverse. Este tipo de estrategia se despliega en grupos que se crean temporalmente para una determinada tarea y cuando ésta llega a su término el equipo se disuelve.

de Laat y Simons (2002; p. 18 a 20), consideran que para analizar la formación de equipos es conveniente establecer una distinción entre lo que ocurre en los equipos de trabajo profesionales o de aprendizaje escolar. Analizan que, el aprendizaje que tiene lugar en los equipos de trabajo de profesionales es de naturaleza implícita y se lo reconoce cada vez más como un activo importante para la organización u empresa. La actividad colectiva está impulsada por un interés comunitario que configura el objetivo de la actividad. A su vez, este objetivo se logra mediante un proceso cognitivo grupal evolutivo, durante dicho proceso pueden tener lugar un *aprendizaje expansivo*, denominación acuñada por Engeström y Sannino (2020). El aprendizaje expansivo es un proceso dialéctico en el que determinadas contradicciones generan tensiones dentro del sistema de actividad, impulsando una transformación intrasistema. Las contradicciones operan como impulsos y fuentes de energía que motivan la evolución del sistema. El aprendizaje expansivo comienza cuando miembros del sistema cuestionan las prácticas aceptadas hasta entonces y ello va expandiéndose gradualmente hasta dar lugar a un movimiento colectivo. Otra novedad que incorporan estos autores es la idea de *“anudamientos para captar la naturaleza innovadora y creativa de la formación en equipos”* (p. 19), ideas que se atribuyen a Engeström. Los *“anudamientos”* describen a los grupos temporales en una organización, son los equipos creados con el objetivo de llevar a cabo una tarea en un plazo fijo, generalmente breve. El anudamiento sugiere un proceso longitudinal que permite generar, disolver y rehacer nudos de actividad. El concepto de *“nudo”* se refiere a una organización del trabajo

¹⁶ Ejercicio de Presencia docente distribuida.

cooperativo en rápidas pulsaciones, distribuida y en parte improvisada. Resultaría fundamental, entonces, prestar atención al “nudo” para comprender los aprendizajes colectivos.

La intencionalidad de aprender dentro de un equipo de aprendizaje es distinta de la que existe en un equipo de trabajo. Un equipo de aprendizaje se reúne para estudiar explícitamente una determinada tarea o un problema. Los miembros de un equipo de aprendizaje organizan reuniones y acuerdan entre sí formas de llevar a cabo la tarea, por ello también podrían nombrarse como “equipos de proyectos”. *“Un ‘equipo de proyecto’ consiste en personas que confluyen durante un período limitado de tiempo (procedentes de diferentes secciones de una misma organización) para contribuir mutuamente a una tarea específica. Una vez acaba ésta, el equipo se disuelve o bien se asigna a sus miembros nuevas tareas.”* (de Laat y Simons, 2002; p. 19). En este encuadre, los equipos de proyecto se crearían cuando es necesario instaurar una resolución creativa de problemas que impliquen la aplicación de diferentes tipos de conocimientos y/o habilidades especializadas, conocimientos y/o habilidades que, por otro lado, se encuentran distribuidos en las mentes de cada miembro del equipo. En este sentido, los equipos de aprendizaje presentan las siguientes características:

- a) sus miembros mantienen su posición individual de acuerdo con una estructura establecida externamente (el año dentro del plan de estudio en el que se encuentra, por ejemplo);
- b) son temporales, aunque se mantengan varios años en funcionamiento, su duración es limitada;
- c) generan innovación, ya que se crean para resolver problemas no convencionales y/o cumplir con normas de rendimiento retadoras.

Para cerrar este apartado dedicado a la formación en equipos, se mencionan sus elementos centrales (de Laat y Simons, 2002; p. 20):

1. En primer lugar, el proceso de aprendizaje es social, las personas aprenden óptimamente unas con otras y unas de otras, pero cada una es responsable de sus propios logros en su propio proyecto.
2. En segundo lugar, el proceso social se instaura y gestiona mediante reuniones periódicas que debaten los proyectos individuales. El grupo suele recibir el nombre de “unidad”. Sus integrantes son compañeros de adversidad.
3. En tercer lugar, la función de las personas que ayudan a los miembros de esta unidad o grupo es esencial y radicalmente distinta de la de un docente normal. Su papel no consiste en enseñar, sino en ayudar a los integrantes de un grupo a aprender de las situaciones problemáticas y también de los demás.

✧ La formación de comunidades

Según de Laat y Simons(2002; p. 20-22) las comunidades **emergen** en torno a un tema de interés común. Se define a las **comunidades** como:

Una reunión de personas que se convierten en grupo cuando los integrantes desarrollan interdependencia, influyen recíprocamente sobre sus comportamientos y contribuyen a satisfacer necesidades mutuas. Además, se crea una ‘identidad grupal que diferencia a la comunidad de otras y se mantiene una ‘identidad individual’ de cada miembro en la medida que cada uno participa de la comunidad sin perder su objetivo y motivación intrínsecas. Finalmente, puede describirse a una comunidad en función de las formas en que sus miembros acuerden y hagan públicos los límites de la comunidad. Algunos de sus integrantes serán miembros plenos y otros participarán de manera periférica. (Wenger, 1999, p.97)

De este modo, dentro de las comunidades la intencionalidad de formarse radica en las personas que pueden poseer un determinado objetivo formativo para sí misma e integrarse en un equipo para

aprender colectivamente unas de otras. Además, comparten visiones, negocian y crean conocimiento juntas. Con el tiempo surge entre los miembros un sentimiento de pertenencia a un colectivo. La integración en una comunidad es voluntaria, y las personas pueden continuar siendo miembros de ella mientras conserven el interés por el tema que la comunidad debate o atiende.

En el campo educativo reconocen a las “comunidades de personas en formación” en tanto constituyen un modelo pedagógico ideado para aprovechar la apropiación de conocimientos técnicos y la diversidad cognitiva. Los miembros de la comunidad intentan fomentar zonas de apoyo y solapamiento de desarrollo proximal que estimulen el crecimiento a través de transferencias mutuas y significados consensuados. Atendiendo a esta línea argumental se indagó su relación con el término “comunidad de aprendizaje” para determinar si resultan equivalente. Así fue como se encontraron definiciones que anclan el término a un proyecto educativo con enfoque comunitario y de amplia envergadura. Y también trabajos que inscriben a las “comunidades de aprendizaje” en el aula, con un enfoque situado y emparentado con la definición dada por de Laat y Simmons (op.cit.) sobre las “comunidades de personas en formación”.

Las ideas de este último párrafo serán recuperadas en las conclusiones ya que las mismas caracterizan adecuadamente las características del trabajo colectivo observadas en el caso de estudio de esta tesis.

2.4. Inmersión tecnológica obligatoria

Resulta necesario presentar a continuación la definición del término inmersión, para luego desarrollar su vinculación con los desarrollos emergentes vinculados a las tecnologías inmersivas. Desarrollo que posibilitará presentar una nueva característica que revisten las tecnologías digitales, característica que propicia una relación de inmersión diferente a las analizadas hasta el momento.

2.4.1. Definición de Inmersión tecnológica

La Real Academia Española ofrece tres definiciones para el término “inmersión”:

Definición 1: *“Acción de introducir o introducirse algo en un fluido.”*

Definición 2: *“Acción de introducir o introducirse plenamente alguien en un ambiente determinado.”*

Definición 3: *“Acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada.”*

Desde el campo de las tecnologías digitales, en la actualidad, el término “inmersión” se aplica a las “tecnologías digitales inmersivas”. Al respecto Sanz et al. (2021) estudian diferentes modelos de inmersión e interacción basados en: (i) realidad aumentada, (ii) realidad virtual (RV), e (iii) interacción tangible. Estos autores recapitulan diferentes marcos teóricos que permiten echar luz sobre las definiciones y los alcances educativos de cada uno de estos modelos inmersivos. A continuación, se presenta la sistematización que realizan sobre los conceptos relacionados con la inmersión digital:

- Hornecker (2002) aborda la relación entre las interfaces tangibles y los efectos sociales que traen aparejados. Indica que *“la visibilidad constante en este tipo de interfaces también puede apoyar la cognición individual, ya que los objetos físicos sirven como ayuda para la memoria externa. Así estos objetos son referencia de comunicación o medio de demostración.”* (p. 919)
- Zuckerman, O., Arida, S., y Resnick, M. (2005) desarrollan un marco conceptual para pensar a las interfaces tangibles en el ámbito educativo, con un enfoque específico en los dominios de problemas abstractos. *“El marco teórico de estos autores se centra en el uso de materiales manipulativos (tangibles), que son aquellos objetos físicos específicamente diseñados para*

fomentar el aprendizaje.” (p. 919)

- Marshall (2007) presenta un marco que propone dos tipos de actividades en las que un estudiante puede participar cuando usa un elemento tangible: a) una actividad exploratoria o b) una actividad expresiva. *“En el caso de las actividades exploratorias los participantes pueden conocer modelos, relaciones entre sus componentes y formas de comportamiento preestablecidas, que son exploradas a través de la interfaz. Los sistemas tangibles expresivos, son aquellos que permiten a la persona realizar actividades y crear sus propias representaciones. Esto posibilita exhibir las inconsistencias, los conflictos y las asunciones incorrectas.” (p. 920)*

Sanz et al. (2021) concluyen en que las aplicaciones de realidad virtual *“son efectivas en múltiples niveles de educación y formación, con un alto grado de aceptación por parte de los estudiantes ” (p. 920)*. Una característica importante en las aplicaciones de realidad virtual, para el escenario educativo es: la interacción por parte de usuario con el mundo virtual. Este equipo de investigación concluye que la *“interacción fomenta el compromiso activo, que es deseable para el aprendizaje. Diversas teorías del aprendizaje permiten dar sustento al uso de la RV en procesos educativos: el aprendizaje experimental, el constructivismo, la teoría de la autoeficacia, entre otras, han sido mencionadas por autores de referencia en el área de RV para analizar experiencias educativas con esta tecnología” (p. 920)*. Por otra parte, Selzer, Larrea y Castro (2020) buscan desarrollar una métrica que prediga el nivel de presencia e inmersión percibida por el usuario en un sistema de Realidad Virtual dado. Estos autores señalan que en las aplicaciones de realidad virtual la presencia se define como *“la sensación de estar ahí”*, es decir, *“la sensación de que uno de verdad pertenece a el mundo virtual que actualmente está experimentando”*. Desde este marco de análisis definen la inmersión como: *“¿qué tanto de nuestros sentidos está comprendido por el sistema de Realidad Virtual?”*, (p. 281). Por este motivo, la presencia es una medida subjetiva que depende de la percepción de cada usuario y está determinada, en parte por: la trama argumental, el nivel de realismo gráfico y la calidad del sonido; mientras que la inmersión es una medida objetiva que depende del sistema de realidad virtual que se esté utilizando. Un mayor grado de inmersión ofrece al usuario del sistema la sensación de que está tomando decisiones, y por lo tanto, por momentos las fronteras entre lo virtual y lo real se desvanecen en su percepción.

Burbules y Callister (2001) señalaban al respecto que las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio, un ciberespacio– en el cual se producen las interacciones humanas. Cada vez más, Internet es un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. Los autores hace más de 20 años, ya advertían que la Internet es un *“espacio donde suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa”*, (p. 6). Argumentaron que las tecnologías no son ni un depósito ni un sistema de transmisión mediante el cual los docentes *“proveen”* de información y los estudiantes *“obtienen acceso”* a ella, sino más bien las definen como un territorio potencial de colaboración, un lugar en el que pueden desarrollarse actividades de enseñanza y aprendizaje. El carácter inmersivo de estas tecnologías comenzaba a observarse en ese momento en tanto: *“dichas colaboraciones son capaces de reunir a sujetos que jamás podrían interactuar personalmente” (p. 6)*, permitiendo dar respuesta a necesidades educativas de distintos sectores, llegando a poblaciones alejadas de centros educativos, garantizando el derecho a la educación.

La incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza en contextos rurales supone particulares maneras de reestructurar el conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar las

propias biografías escolares y profesionales; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones pedagógicas, institucionales, curriculares, entre otros. El carácter inmersivo en los contextos rurales se produce de manera inversa a la que se expone en los trabajos mencionados en la apertura de este apartado. En estos contextos, las tecnologías digitales permiten a los usuarios, estudiantes rurales, tener experiencias educativas similares a las que operan en los contextos educativos urbanos. Y si bien, actualmente estos estudiantes no están viviendo experiencias como las que ofrecen la realidad virtual, (solo por mencionar una de las tecnologías inmersivas expuestas), los entornos virtuales procuran acercar a estos estudiantes a las experiencias educativas que se ofrecen en los contextos urbanos y por ello se considera que la inmersión tecnológica es obligatoria, en tanto sin la presencia de tecnologías digitales estos estudiantes no tendrían acceso a la educación.

Al respecto, Carosio, L. (2014), en las conclusiones de su investigación sobre la educación secundaria rural en la provincia de Buenos Aires, advierte que las tecnologías de la información y la comunicación en general y *“la educación a distancia como estrategia de inclusión”* (p. 149), posibilitando una nueva manera de vincularnos educativamente con los sectores más desfavorecidos.

“La utilización de las TIC multiplica sus potencialidades en tal sentido. En contextos favorables, en las que la disponibilidad de equipamiento y conectividad son posibles, propuestas de educación que anexan las tecnologías desde una perspectiva social y no meramente instrumental, constituyen oportunidades invaluable de incorporar plenamente a grupos desfavorecidos. No obstante, se debe tener en cuenta que las oportunidades de inclusión que ofrecen las TICs requieren de un conocimiento profundo de los beneficiarios, de estrategias sólidas de adecuación a sus características, realidades y posibilidades, ya que entrañan también el riesgo de operar en sentido opuesto, generando más excluidos del sistema” Carosio (2014; p. 149)

Por otra parte, Barco et al (2017), quienes investigan sobre los alcances y las limitaciones de la educación secundaria virtual rionegrina, también advierten que la experiencia escolar rural debe interpretarse como un sistema de acción y como un conjunto de relaciones constituido por mecanismos sociales donde los sujetos que intervienen *“resisten, se rebelan, defienden intereses colectivos y personales, construyen imágenes del mundo social”* (p. 141). De esta manera la experiencia escolar rural *“es un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social que se despliega y moviliza en un espacio de conocimiento compartido entre sujetos sociales que movilizan recursos materiales, culturales, cognitivos y sociales que exige ser diseñada, analizada, valorada colectivamente”* (p. 141). Entre los recursos materiales, culturales y cognitivos que cobraron relevancia en el universo estudiando en los sectores rurales rionegrinos fueron las tecnologías digitales en tanto posibilitaron la experiencia escolar en el ámbito rural para jóvenes que de otra manera quedarían excluidos de la educación secundaria.

Llegado a este punto se concluye que en los contextos rurales la inmersión tecnológica se logra mediante la creación de ambientes de enseñanza y aprendizaje híbridos. Osorio Gómez (2010) define a los ambientes educativos híbridos como:

“la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos. Por un lado, están los tradicionales ambientes de aprendizaje cara a cara que han sido usados durante siglos, por otro, se tienen los ambientes de aprendizaje distribuidos que han empezado a crecer y a expandirse de manera exponencial a la par que la expansión de las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción distribuida. [...] en el pasado estos dos ambientes de aprendizaje han permanecido

ampliamente separados porque constituyen diferentes combinaciones de métodos y medios y se han dirigido a audiencias diferentes. Actualmente [...] se abre la posibilidad de combinarlos y aprovecharlos sin necesidad de renunciar a ninguno de ellos” (p. 4).

Atendiendo a las definiciones dadas en el marco de esta investigación, en este apartado se anticipa una definición de **inmersión tecnológica en los contextos rurales** que será completada en el apartado de cierre del capítulo al momento de integrar todos los marcos teóricos:

El aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los entornos virtuales en un esfuerzo por introducir plenamente a los estudiantes rurales en experiencias y vivencias educativas genuinas. En tanto, los entornos virtuales son utilizados y diseñados didácticamente para ofrecer experiencias de presencialidad educativa que intentan desvanecer, ante la percepción de los estudiantes, las fronteras entre la educación rural y la urbana.

Esta definición orientará la lectura, interpretación y comprensión de los hallazgos de la investigación en el estudio de campo. Es por ello que será recuperada en el último capítulo dedicado a responder las preguntas de investigación y formular las conclusiones:

2.4.2. Enseñar y aprender en entornos virtuales

Si bien en las últimas tres décadas el papel de las tecnologías en la educación ha seguido un proceso de evolución y transformación sin precedentes., la reflexión teórica en torno a la educación a distancia, la educación mediada por tecnologías, el papel de los dispositivos móviles y las computadoras en los procesos educativos y la educación en entornos virtuales se han desarrollado a remolque¹⁷ de los procesos tecnológicos producidos desde la década del 70 hasta el año 2020. El año 2020 marca un hito en el campo educativo por efecto de la cuarentena preventiva y obligatoria ocasionada por la pandemia del virus COVID 19. En las páginas siguientes se desarrollarán las perspectivas y categorías teóricas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizajes mediados por tecnologías digitales vinculadas con el objeto de estudio de esta investigación. Se inicia por algunas de las teorías y perspectivas que procuraron definir el campo de la educación a distancia y la educación mediada por tecnologías e identifica los elementos críticos que se ponen en juego en las situaciones educativas que allí ocurren. Esta revisión permite luego definir las categorías teóricas que permite comprender, aprender y mejorar las experiencias educativas con participación de tecnologías y/o en entornos tecnológicos en los contextos rurales.

2.4.3. Definición de entorno virtual

Ferreira Szpiniak & Sanz(2009) definen a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) como *“aplicaciones informáticas desarrolladas con fines pedagógicos, es decir, persiguen un fin educativo. Fueron diseñados con el propósito de facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, fundamentalmente docentes y alumnos, sea éste completamente a distancia, presencial, o de naturaleza mixta, es decir, que combine ambas modalidades en diversas proporciones (blended).”* (p. 10)

Los EVEA más utilizados actualmente ponen el énfasis en la interactividad como estrategia para favorecer los procesos educativos. Son lo suficientemente versátiles como para no condicionar la propuesta pedagógica y permiten un amplio abanico de posibilidades en cuanto a los modelos

¹⁷ “a remolque” es una expresión tomada de Barberá y Mominó (2001).

susceptibles de ser utilizados: desde un modelo centrado en el docente hasta un modelo centrado en el alumno. Es decir, lo importante es que el diseño tecnológico acompañe al modelo pedagógico, atendiendo a que la herramienta tecnológica solamente, aunque sea la mejor, no garantiza el cumplimiento de los fines educativos. Para conseguir estos objetivos estas plataformas digitales ofrecen herramientas y recursos para realizar la gestión de los usuarios, gestión administrativa y tecnológica de los cursos y gestión de servicios de comunicación, distribución y tratamiento de contenidos, Ferreira Szpiniak & Sanz(2009; p. 10) Los EVEA surgieron con la masificación del uso de Internet y las potencialidades de esta como vehículo para el aprendizaje. *“En sus comienzos el uso de Internet se limitaba a la explotación independiente de sus servicios (www, ftp, e-mail, foros, chat, etc.), donde la modalidad predominante consistía en publicar o enviar a los alumnos los contenidos del curso, generalmente divididos en módulos, y luego resolver las dudas o discutir los contenidos a través del contacto por correo electrónico entre el alumno y el docente y/o una lista de distribución.”* (p. 11) Los EVEA posibilitan la distribución de educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.). La posibilidad de acceder a ellos de manera ubicua permite realizar debates y discusiones en línea sobre aspectos del programa de la asignatura, para integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas.

En síntesis, *“estos sistemas son un soporte tecnológico donde se integran y combinan diversos servicios, herramientas y recursos de Internet para favorecer distintas fases del proceso de enseñanza y de aprendizaje tales como planificación, implementación, desarrollo y evaluación del currículum”*. (p. 11).

Además, estos entornos se utilizaron en un primer momento exclusivamente para la formación a distancia en el nivel superior. Pero en los últimos años y producto de fuertes cambios socio-tecnológicos-culturales se han incorporado, de diferentes maneras, a las propuestas educativas presenciales. Esta manera de mixturar la enseñanza combinando la presencialidad física con la presencialidad virtual, por un lado, y la combinación de diferentes entornos físicos y digitales para alojar presencias y recursos generó lo que hoy se conoce como: “extended learning” o “blended learning” o “modalidad híbrida”.

Al respecto , Ferreira Szpiniak & Sanz(2009; p. 10) señalan que *“por medio de estos entornos se han logrado aprovechar las características de accesibilidad y cooperación entre los usuarios de la red, orientando fundamentalmente el proceso educativo hacia nuevas maneras de aprender, apoyadas en el trabajo colaborativo, acompañadas de una serie de recursos, más allá de la mera presencia del docente.”* (p. 11).

Es necesario mencionar que el diseño visual y pedagógico-didáctico de los entornos se asienta en un paradigma pedagógico. Según Ferreira Szpiniak & Sanz(2009; p. 10):

“Algunos entornos privilegian la creación y distribución de contenidos formativos, asumiendo que el contacto de los estudiantes con materiales relevantes, cuidadosamente diseñados, es el elemento clave del aprendizaje. Otros, en cambio, potencian la comunicación entre los participantes en la convicción de que el aprendizaje es producto de la interacción social y la construcción compartida de significados en un ambiente rico en información y en oportunidades de conocimiento. Actualmente es posible observar tres tendencias bien definidas:

- ✧ Entornos centrados en la creación, gestión y distribución de contenidos que además incorporan algunas herramientas de comunicación.
- ✧ Entornos centrados en la comunicación y las actividades de enseñanza / aprendizaje que incluyen además herramientas para gestionar materiales.
- ✧ Entornos de trabajo en grupo para comunidades académicas que agregan algunas funcionalidades utilizables en la enseñanza.”

Sin embargo, se ha comprobado con que los entornos más potentes educativamente son aquellos que son flexibles, posibilitando al docente y a los estudiantes la experimentación, la adaptabilidad

y la innovación.

En el apartado siguiente se aborda el Modelo de distancia transaccional de Michael Moore como metodología para analizar las potencialidades educativas y pedagógico-didácticas de las propuestas de educación a distancia en general y los EVA en particular.

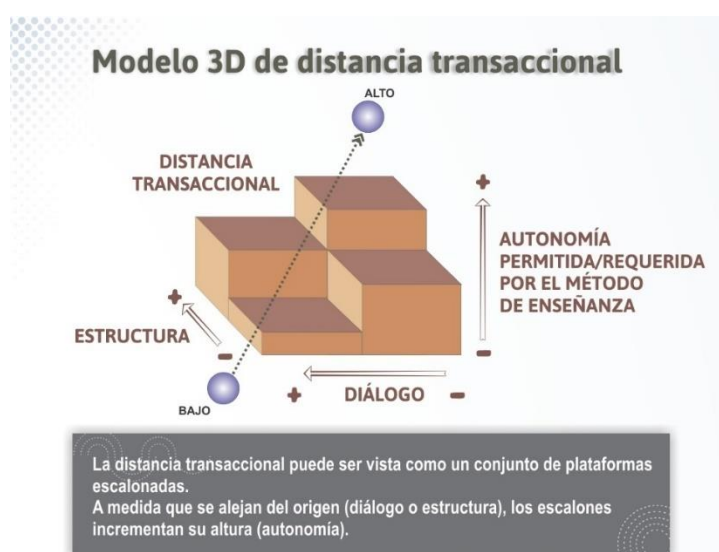
2.4.3.1. El modelo de distancia transaccional de Michael Moore

A principios de los años setenta Michael Moore (Moore y Kearsley, 1996; Moore, 1993) desarrolla una perspectiva teórica de la educación a distancia centrada en la autonomía del estudiante. Moore (1993) define a “la distancia” como un fenómeno pedagógico y no únicamente como una cuestión de distancia geográfica (Barbera, Badia & Mominó, 2001, p. 1). El desarrollo teórico que realizó Moore en veinte años de investigación sigue siendo un referente en la actualidad a la hora de analizar, estudiar y/o evaluar propuestas formativas, con o sin mediación tecnológica. Moore (1993) define su propuesta como: “Teoría de la distancia transaccional”, la misma establece que la educación a distancia no es simplemente una separación geográfica entre estudiantes y profesores, por el contrario, es un concepto pedagógico. Según Moore, la “distancia pedagógica” fue el mayor obstáculo en los inicios de la educación a distancia y lo sigue siendo actualmente cuando hablamos de educación mediada por tecnologías digitales ya que, según el autor, la “distancia” es un espacio psicológico y de comunicación que debe ser reducido a su mínima expresión y es aplicable tanto en las instancias presenciales, virtuales o híbridas. Desde este punto de vista, la distancia transaccional se produce en mayor o menor grado en cualquier situación didáctica, en función de tres variables: la estructura, el diálogo y la autonomía del estudiante.

Entonces, según este modelo, la tensión y/o conciliación entre estos tres constructos producirían el efecto de acortar o alargar la distancia pedagógica existente entre enseñantes y aprendices. La **Figura 5** representa la relación entre estructura, diálogo y autonomía con el concepto de distancia transaccional.

Figura 5

Modelo 3D que representa la relación entre estructura, diálogo y autonomía con el concepto de distancia transaccional.



Nota. Adaptación propia de una imagen presentado por Michael G. Moore en el año 2006, en un congreso realizado en Estonia y organizado por La Red Europea de Aprendizaje a Distancia y E-Learning

A continuación, se desarrollan los tres componentes del modelo de Distancia Transaccional propuesto por Moore (op.cit.), hilando sus desarrollos teóricos con los realizados por otros autores e investigadores. Al finalizar dicho desarrollo se cerrará el apartado con la definición de distancia transaccional que resulta de valor para comprender y aprender de los procesos educativos que ocurren en los CEM Rural en EV de RN.

Estructura

Barberá, Badía y Mominó (2001) entienden que Moore (op.cit.) llama estructura al diseño pedagógico de la propuesta formativa, los tipos de objetivos, los materiales educativos, el modelo de evaluación diseñado e implementado, las posibilidades de interacción habilitadas, las estrategias de enseñanza planificadas, la variedad de tareas y ritmo de trabajo atribuido al estudiante. Desde este punto de vista, cada curso puede tener un modo diferente de estructuración, es decir, de flexibilidad o rigidez, para adaptarse a las características o necesidades de cada aprendiz.

Por otra parte, Dieser, P. (2019) también entiende a la estructura como el diseño de la propuesta formativa, incluyendo el diseño tanto los programas como de los entornos virtuales donde se alojará la propuesta. Este diseño determina la rigidez o la flexibilidad de: los objetivos educativos, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y de evaluación, al respecto la autora, citando a Moore expresa: *“la estructura describe el grado en que un programa educativo puede adaptarse o responder a las necesidades individuales de cada estudiante”* (p. 13). A su vez, Zangara (2018; p. 31) profundiza aún más en los alcances de la variable estructura, sostiene que el diseño de la estructura de una propuesta formativa supone, a la vez, una actividad simbólica proyectiva que requiere un profundo conocimiento de la realidad, ya que debe generar un puente de estrategias viables para ser llevadas a la práctica en un contexto real. *“El diseño de la enseñanza a distancia implica prefigurar y organizar estrategias para presentar los contenidos temáticos, posibilitar la práctica y evaluar los logros en términos de cambio conceptual o de competencias deseados en los estudiantes.”* Zangara (op.cit.), citando a Shearer, agrega: *“en el diseño de la estructura didáctica de una propuesta de educación a distancia, los diseñadores establecen ritmos, secuencias, requerimientos de interacción y de tecnología que permiten revisar la idea de que la educación a distancia se produzca en cualquier momento y en cualquier lugar”* (p. 31).

Finalmente, Maggio (2020) al analizar el impacto del ASPO en la enseñanza universitaria con relación al diseño (estructura) de la enseñanza, advierte: *“es necesario contar con un marco pedagógico y didáctico de alcance epistemológico que sostenga el diseño de prácticas de la enseñanza contemporáneas a escala”*. (p. 119) Para ello propone partir del reconocimiento *“de los cambios culturales que se producen en la sociedad, atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación, para generar propuestas que los acojan de modo profundo y consistente.”*. (p. 119). La autora alega que las tendencias mutan aceleradamente, es necesario que las clases emerjan como exploraciones, tanto en el ámbito de la modalidad presencial, a distancia o en sus hibridaciones. *“Es necesario implementarlas, documentarlas y reconstruirlas analíticamente a la vez que se actualiza, en vivo, el marco teórico”*. (p. 119).

Diálogo

La variable *diálogo* guarda estrecha relación con la variable estructura, ya que el diálogo de una propuesta formativa debe diseñarse. Deben planearse no solo los medios y canales de comunicación

que se pondrán en circulación durante la propuesta sino también:

- a) el registro comunicativo que se utilizará;
- b) los momentos en los que se propondrán instancias de diálogo;
- c) los objetivos de dicha comunicación: desarrollar explicaciones, presentar ejemplos, ofrecer distintas vías de acceso a la comprensión, plantear preguntas, ofrecer retroalimentación, generar curiosidad, motivan, sólo por nombrar algunas de las finalidades del diálogo.

En este sentido, Dieser (2019), citando a Moore, expresa que *“cada participante de un diálogo es un oyente respetuoso y activo; cada uno contribuye y construye sobre las contribuciones de la otra parte o partes (Moore, 1993, p.24)”*. A su vez, Zangara (2017) presenta esta variable diciendo que *“el diálogo es una forma de comunicación pedagógica, tal vez la más reveladora de las acciones educativas. La educación es comunicación y la comunicación se manifiesta a través del diálogo”* (p. 31). Por otra parte, Martín-Barbero (2002) plantea la necesidad de recordar que la educación es antes que nada un proceso comunicativo, lo hace diciendo que

“Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de la conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se tramam es donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.” (p. 1)

Según Schlemenson (1997, p. 44-45) una de las funciones de quién tiene a su cargo el rol docente es crear el espacio para que el triángulo intersubjetivo se establezca. Esto quiere decir que el enseñante, eje de uno de los vértices del triángulo de las relaciones intersubjetivas, no participa de dicho posicionamiento de cualquier manera, sino que lo hace activando el reconocimiento de cada aprendiz como distinto, ofreciendo un lugar para el intercambio y la escucha; dado que para que los sujetos puedan relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo grupo, deben tener la oportunidad de hablar, de escuchar y ser escuchados, sin condicionamientos. En otras palabras, potenciar la actividad representativa e incrementar las relaciones dialógicas consigo mismo y con los otros, es otro de los objetivos sobresalientes que tienen las intervenciones de quién tiene a su cargo la enseñanza en el interior de la dinámica grupal. Así quien ejerce la función de la enseñanza deja de ser exclusivamente productor de informaciones y representante exclusivo del capital cultural, para posicionarse como coordinador de pareceres atento a la expresión y los saberes de todos y cada uno de los participantes de la situación educativa.

Litwin, E. (1998) y Furman, M. (2022) ponen al diálogo y la comunicación en el centro del diseño de una propuesta formativa y apelan a la pregunta como disparadora de la emocionalidad y la curiosidad del aprendiz (motivación), en primer lugar, pero también como recurso valiosísimo a la hora de provocar procesos cognitivos de orden superior. Así podemos leer en Litwin, E. (1998): *“En las explicaciones que las y los docentes despliegan en sus clases, más de una vez realizan preguntas para ayudar a la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden. Otras veces, las preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y se desplieguen interrogantes más atrevidos o provocativos”* (p. 24). En concordancia Furman (2022) sostiene que las buenas preguntas orientan el aprendizaje y generando aprendizajes profundos. *“las buenas preguntas disparan ideas, nos ayudan a que los alumnos hagan visible lo que están pensando y colaboran en construir los andamios que necesita el conocimiento nuevo. Las buenas preguntas, en suma, invitan a aprender.”* (p. 149). La autora propone realizar lo que ella llama “preguntas para pensar”, son

preguntas que *“plantean desafíos contextualizados en situaciones auténticas, y que movilizan en los alumnos habilidades de pensamiento de orden superior”* (p. 149).

Anijovich y Capelletti (2017) brindan copiosas argumentaciones sobre la función de la retroalimentación como un tipo de diálogo indispensable para generar buenos aprendizajes. Las autoras argumentan: *“ofrecer una apropiada retroalimentación a los estudiantes es una de las tareas más complejas que tiene hoy un docente. Reconocemos, cada vez con más claridad, que nuestros estudiantes son diversos y que necesitamos utilizar distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. [...] Entendiendo el sentido que hoy tiene el campo de la evaluación formativa”* (p. 85). También incorporan el concepto de ‘interacciones dialogadas formativas’ como un modo particular de conversación entre enseñantes y aprendices. La finalidad de dichas interacciones es articular las evidencias de aprendizajes, que nos dan los/as estudiantes, con los objetivos y con los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión grupal de las actividades realizadas con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del aprendiz, y también la reflexión sobre: qué y cómo se aprendió. Según las autoras, cuando se generan este tipo de interacciones se crean las condiciones para que los/as aprendices logren planear próximos pasos para alcanzar un aprendizaje más consciente y autorregulado. De esa manera el docente está guiando al aprendiz en el recorrido hacia la autonomía.

Autonomía del estudiante

Zangara (2017) advierte que esta variable descrita por Moore hace referencia a la competencia metacognitiva de autorregulación que le permite al estudiante: hacer un uso óptimo de la estructura y el diálogo presentes en la propuesta formativa.

Se trata de un proceso autodirigido a través del cual los aprendices transforman sus capacidades cognitivas y afectivas en habilidades académicas, puestas al servicio del logro de sus objetivos de aprendizaje. Es multidimensional e implica componentes personales (cognitivos y emocionales), de comportamiento y contextuales. [...] Moore toma de Wedemeyer la idea de la independencia del estudiante. Este es el origen del componente de autonomía presente en el modelo de Distancia Transaccional. (p. 32 y 33)

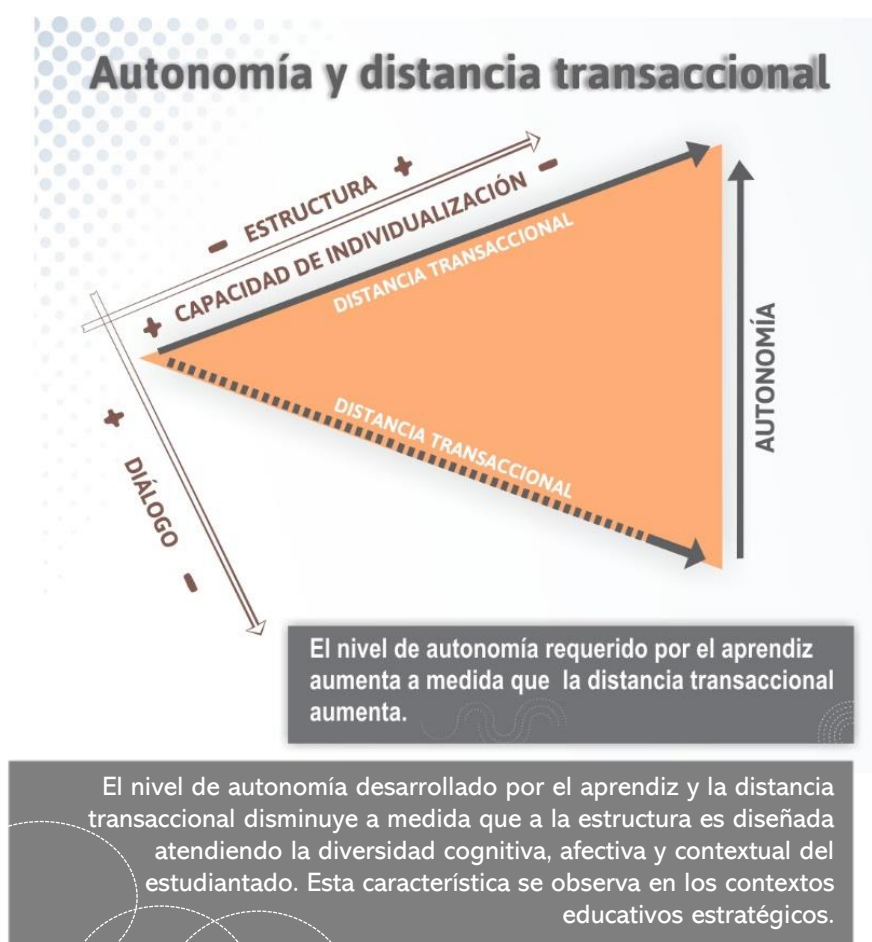
En la **Figura 5** presentada anteriormente se observa que la **distancia transaccional** puede verse como un conjunto de plataformas escalonadas. A medida que nos alejamos del origen (diálogo o estructura), los pasos también aumentan en altura (autonomía). Es posible observar que el nivel de autonomía requerido por el aprendiz aumenta a medida que aumenta la distancia transaccional. Esto quiere decir que cuando la propuesta formativa no cuenta con una estructura dialógica o el enseñante se encuentra alejado psicológicamente o afectivamente del aprendiz, éste debe desarrollar mayor autonomía para aprender. Sin embargo, es necesario recalcar que existen estructuras diseñadas intencionalmente con el objetivo de propiciar el desarrollo de la capacidad de autonomía del estudiante. Los contextos educativos estratégicos, en particular, diseñan y desarrollan la estructura de manera que los estudiantes desarrollen paulatinamente autonomía y autorregulen sus procesos de aprendizaje. Para ello *“utilizan de manera apropiada todos los medios y métodos de enseñanza que han demostrado ser efectivos”* (p. 33) y también ofrecen una variedad de puertas de entrada al conocimiento atendiendo a la diversidad cognitiva, afectiva y contextual del estudiantado. De esta manera, dichos contextos, disminuyen las posibilidades de frustración y abandono y potencian las posibilidades de desarrollo de la autorregulación o autonomía del aprendiz. Según Zangara (2017),

el estudiante debe ser capaz de funcionar en cualquier lugar en el que haya estudiantes (aunque sea un solo estudiante) con independencia de si hay profesores presentes en el mismo lugar y en el mismo momento y debe tener conciencia de la responsabilidad de su aprendizaje. (p. 33).

Los contextos educativos estratégicos aprovechan las posibilidades de los EVEA y los utilizan como plataformas de despegue de la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. La **Figura 6** también es una adaptación propia de una imagen presentada por Michael G. Moore en el año 2006 en el congreso referenciado en el párrafo anterior. En la misma se puede observar que a mayor estructura aumenta la autonomía del aprendiz logrando una disminución de la Distancia Transaccional (flecha con líneas punteadas).

Figura 6

Representación de la relación entre estructura, diálogo y autonomía según el Modelo de Moore



2.4.3.2. Vinculación entre el Modelo de Distancia Transaccional de Michael Moore y el Modelo Teórico de Diálogo Didáctico de Lorenzo García Aretio.

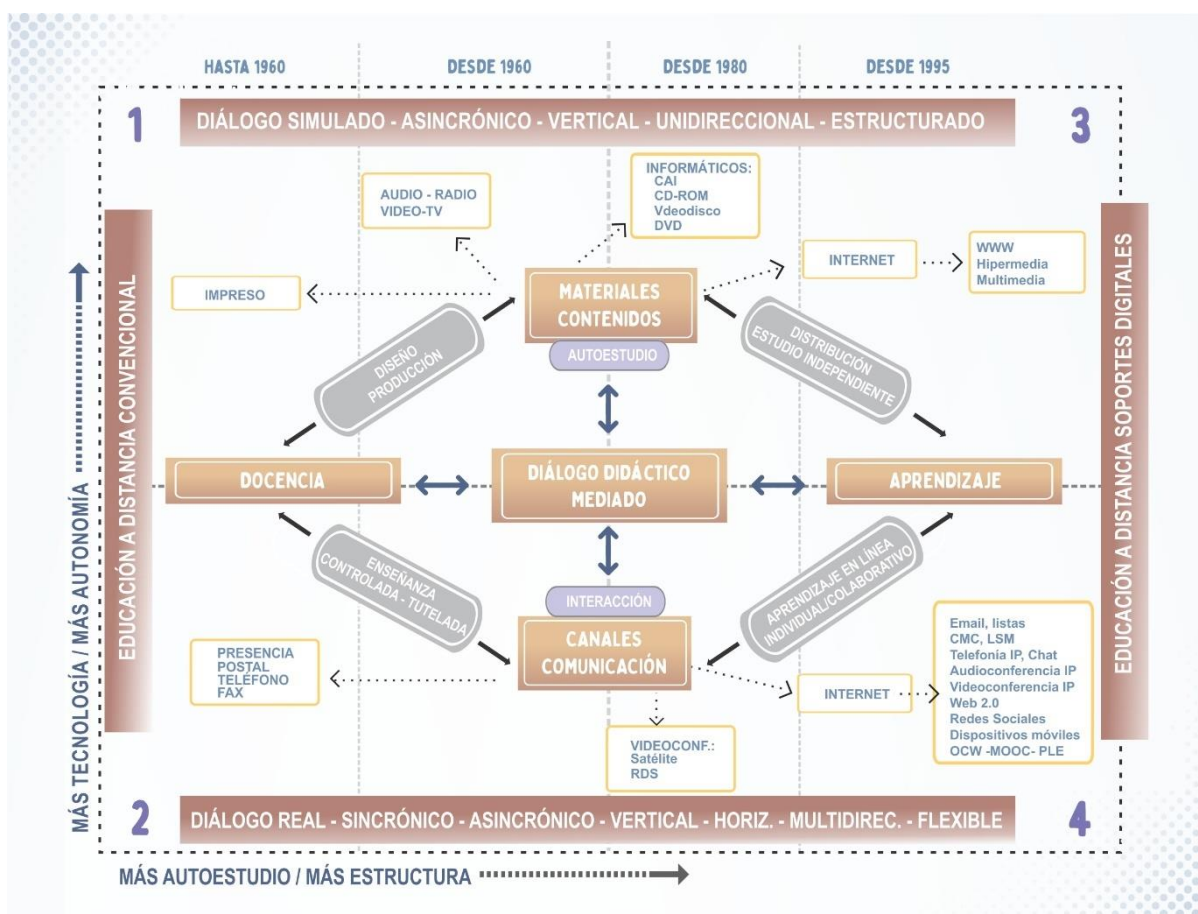
García Aretio (2012) propone un modelo teórico para diseñar el diálogo en las propuestas formativas a distancia. Desarrolla un esquema descriptivo de su modelo donde intenta reflejar los flujos de comunicación y los procesos que se pueden implementar en un sistema de educación a distancia. La

imagen presenta los cuatro componentes esenciales de una propuesta de enseñanza y aprendizaje mediada por tecnologías: docencia (institución), aprendizaje (estudiantes), materiales educativos (portadores de los saberes y/o contenidos) y la comunicación (vías y canales). El autor ubica el diálogo didáctico en relación con esos cuatro componentes y señala que en educación a distancia este diálogo es “mediado” ya que sólo en situaciones excepcionales llega a ser directo y presencial. De esta manera García Aretio define al diálogo didáctico mediado como aquel que “*pretende producir un aprendizaje, pero no en solitario sino guiado por el docente y, según los casos, compartido con los pares, gracias a las tecnologías interactivas.*” (p. 4) Además, enfatiza la importancia de aprender con los otros (aprendizaje colectivo) como elemento potenciador de aprendizajes de calidad. Entonces, para que el aprendizaje colectivo ocurra debe existir un alto nivel de interacción entre profesores y estudiantes y/o de éstos entre sí. En este sentido García Aretio propone lo que Coll, Bustos, & Engel, E. (2011) denominan: “presencia docente distribuida” y que en esta tesis se identifica como estrategia de aprendizaje colectiva.

En la **Figura 7** se propone una integración entre el modelo de Distancia Transaccional de Moore (1993) -sobreestructura, diálogo y autonomía-, sumado al modelo de García Aretio (2012).

Figura 7

Gráfico que integra el modelo de Diálogo Didáctico Mediado de García Aretio y el de Distancia Transaccional de Michael Moore.



Nota. Elaboración propia en base a la imagen publicada por García Aretio, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia.

2.4.4. Los contextos educativos estratégicos iluminados por los modelos de More y de García Aretio para propiciar uno modo particular de experiencias educativas inmersivas

Recapitulando para cerrar esta sección dedicada al abordaje de los marcos conceptuales que permiten analizar, para comprender, cómo los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje pueden ser diseñados y utilizados para propiciar experiencias inmersivas genuinas en contextos educativos estratégicos alejados de los centros urbanos, concretamente en contextos rurales y en poblaciones de estudiantes jóvenes. Se recuperan constructos teóricos que permitirán luego abordar conceptualmente los hallazgos de la investigación con relación a las experiencias educativas observadas en el ámbito rural.

En primer lugar, se comienza recuperando la noción de distancia transaccional que según Zangara(2017) disminuye y *“mejora cualitativamente cuanto mejor está pensado el diseño de la propuesta, mejor sea la calidad del diálogo y/o más desarrollado esté el nivel de autonomía o autorregulación del estudiante”* (p. 30).

Los tres componentes del modelo (estructura, diálogo y autonomía) operarían de manera sinérgica acortando la distancia transaccional y proporcionando una experiencia de aprendizaje significativo, explica Dieser (2019, p. 14), quién también vislumbra las siguientes relaciones entre los componentes, relaciones que son reelaboradas en el marco de esta tesis:

- El diálogo didáctico y la distancia transaccional son inversamente proporcionales: a mayor diálogo didáctico menor es la distancia transaccional; *“uno de los principales determinantes del grado en que se puede superar la distancia transaccional es el diálogo entre estudiantes y profesores, así como el grado en el cuál éste se logra”*. Dieser (2019, p. 14). García Aretio(2012) enfatiza sobre la importancia de aprender con los otros (aprendizaje colectivo) como elemento potenciador de aprendizajes de calidad. Entonces, para que el aprendizaje colectivo ocurra debe existir un alto nivel de interacción entre profesores y estudiantes, o bien, de éstos entre sí. Cuando la interacción didáctica entre estudiantes cimienta la construcción de nuevos saberes entre los participantes se estaría desplegando una estrategia de aprendizaje colectiva. A ésta Coll, Bustos, & Engel, E. (2011) la identifican como: *“presencia docente distribuida”*, dicha presencia se concreta en diálogos didácticos de estudiantes que co-aprenden y co-enseñan mutualistamente.

- Una mayor estructura disminuye la intensidad del diálogo, y esto a su vez aumenta el grado de autonomía. Los contextos educativos estratégicos diseñan sus entornos virtuales y sus propuestas pedagógico-didácticas atendiendo a la diversidad cognitiva, afectiva y contextual de sus estudiantes. Sus materiales educativos son diseñados multimedial y multimodalmente con el propósito de acortar la distancia transaccional con y entre los estudiantes propiciando la autonomía individual y la autorregulación colectiva. De esta manera se comprueba que *La distancia transaccional y la autonomía del estudiante son directamente proporcionales*. Cuando la estructura es concebida y diseñada desde un paradigma constructivista y social ofrece libertad para la toma de decisiones individuales y colectivas que nutren la co-construcción del conocimiento colectivo.

En los contextos educativos estratégicos e inmersivos el rol de la figura docente se resignifica para crear el espacio que permitirá que el triángulo intersubjetivo se establezca. Esto quiere decir que el docente, eje de uno de los vértices del triángulo de las relaciones intersubjetivas, participa: a) activando el reconocimiento de cada aprendiz como distinto; b) ofreciendo un lugar para el intercambio y la escucha (diálogo), dado que para que los sujetos puedan relacionarse y reconocerse como miembros de un mismo colectivo, deben tener la oportunidad de expresarse multimodalmente, la oportunidad de escuchar y ser escuchados, sin condicionamientos. En otras palabras, la figura

docente estratégica permite potenciar la actividad constructiva del conocimiento gestionando las relaciones dialógicas consigo misma y entre los participantes de la situación educativa. Para ello ofrece preguntas y actividades para pensar, genera retroalimentación oportuna y enfocada en iluminar los aciertos y errores como nutrientes del conocimiento colectivo.

La **estructura será inmersiva** en tanto las tecnologías digitales y los EVEA posibiliten a los estudiantes vivencia la experiencia escolar mediante la creación de **ambientes de enseñanza y aprendizaje híbridos** que combinan **mutualistamente** las posibilidades de los entornos humanos y digitales en un esfuerzo por introducir plenamente a los estudiantes rurales en experiencias y vivencias educativas genuinas. En tanto, los entornos virtuales son utilizados y diseñados didácticamente para ofrecer experiencias de presencialidad educativa que intentan desvanecer, ante la **percepción** de los estudiantes, las fronteras entre la educación rural y la urbana.

Estamos ante una **mutación** sin precedentes en el terreno educativo en el cual, *“las tecnologías, se hace cada vez más evidente, no es una herramienta, es un entorno, un nuevo ‘agenciamiento’ una nueva manera de hablar que da lugar a nuevas conexiones, aleaciones y resonancias, en una alianza indisoluble entre subjetividad, colectivo y tecnología.”* (Kap, 2023; p. 18). Las maneras en que las propuestas de enseñanza y las acciones de aprendizaje se están configurando **como híbridas, ubicuas y colectivas** son posibles producto de las *“múltiples mediaciones”* ...[digitales] ...*“que permiten producir, imaginar y llevar adelante experiencias inmersivas que involucran diálogos profundos entre el contenido, las subjetividades, los cuerpos y las sensibilidades”.* (p. 19)

El escenario descrito recupera la **dimensión cultural y educativa** que están teniendo las **tecnologías digitales**, dimensión que reconoce las mutaciones didácticas y pedagógicas que se están produciendo. Mutaciones que habilitan la posibilidad de trazar **itinerarios educativos**: singulares y alternativos; autónomos y colectivos; y flexibles tanto en la gestión de los tiempos pedagógicos como en los soportes sobre los cuales se contendrán los productos del aprendizaje (multimedialmente, multimodalmente, analógicamente, etc).

2.5. Contextos rurales

Tanto el concepto de “contexto” como el de “ruralidad” son términos en controversia teórica. Por ello se dedica este apartado a ofrecer las consideraciones teóricas y las definiciones adaptadas para este estudio. Por ejemplo, Dirven, M., & Candia Baeza, D. (2020; p. 69) sostienen que se necesita llegar a acuerdos en el ámbito académico e institucional en torno al concepto de ruralidad, superando una simple concepción en contraposición con lo urbano. En el ámbito de los gestores institucionales o políticos serían necesarios dichos acuerdos para que los datos demográficos y estadísticos sean compatibles entre sí (medidas, áreas geográficas y programas informáticos, entre otros) y asequibles por todos. Los autores recomiendan el uso de mapas interactivos que permiten zoom in y zoom out, más que capas estáticas a distintas escalas. Además, para los análisis a escala local es imprescindible contar con la retroalimentación entre la población local y los profesionales, para que complementen con sus conocimientos y puedan aportar matices sobre la realidad observada a través de las informaciones estadísticas territoriales. Es por ello que se inicia con la problematización del concepto de “contexto” y la definición del mismo en el marco de esta tesis. Luego se desarrollan los aspectos vinculados a la definición de la ruralidad para finalmente presentar la Teoría Histórico Cultural de la Actividad como marco teórico y como caja de herramientas más adecuada para estudiar la ocurrencia de los aprendizajes en contextos rurales.

2.5.1. Problematización en torno al término contexto / con-texto

Según Monereo (2007) individuo y contexto son indisociables, el autor define a las representaciones que realiza el individuo sobre los propios recursos y sobre la situación como “texto”. Además, advierte que este “texto” no sólo determina la forma en que el aprendiz interpreta su lugar en el escenario educativo y las decisiones que pueda tomar, también influye en la forma en que los otros actores lo perciben y se representan a sí mismos, en una suerte de influencia recíproca colectiva. En este sentido, también Freire (2004) hace un señalamiento en esta sintonía cuando expresa que el docente debe conocer a sus aprendices *“leyendo en las personas como si fueran un texto”* (p. 48) Por su parte, Baquero y Luque (2001), cuando abordan la relación entre sujeto-contenido-contexto en la esfera educativa señalan que es preciso analizar las situaciones o eventos educativos escolares como *el “verdadero texto del aprendizaje”, enfatizando de esta manera sobre “la interdependencia de los componentes del aprendizaje, considerando que constituyen en realidad una trama inescindible”*¹⁸.

Atendiendo a lo señalado por Baquero y Luque (2001): *“cuando se considera el contexto como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una variable externa que influye en éstas, es que ha llegado el momento de buscar nuevas unidades de análisis que permitan captar este agregado funcional que forma una persona y su contexto (Rodrigo, 1994, p.31)”*. Chaiklin y Lave (2001) coinciden con Baquero y Luque (2001) argumentando que *“las teorías de la práctica cotidiana situada afirman que las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados”* (p. 16-17). En otras palabras, para estudiar los aprendizajes debe abordarse la comprensión y el conocimiento del contexto donde dichos aprendizajes ocurren. Chaiklin y Lave (2001) también argumentan que *“la actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción” [...] “y los cambios en el conocimiento y la acción son centrales para lo que entendemos como aprendizaje”* (p. 17).

Expresado de otro modo, según Monereo (2007; p.501),

se construye un “con-texto” más o menos explícito en el que confluyen las distintas representaciones de los actuantes, a partir del cual las acciones cobrarán significado y sentido en el marco de un ámbito de actuación compartido.

En el marco de esta tesis se adhiere a la siguiente definición asumiendo el uso del término **contexto** sin guion, de esta manera se define a la categoría **Contexto rural** de la siguiente manera:

un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de estas, se comunican, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y tareas. Todos estos ingredientes conforman un patrón de invarianzas socioculturales, de modo que un individuo de cualquier cultura entra en contacto desde que nace con un escenario que contiene todos estos ingredientes. (Rodrigo, 1994, p.31).

2.5.2. Teoría histórico cultural de la actividad (THCA) como marco teórico para estudiar y comprender el contexto en estudio

La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad se inicia y asienta teóricamente con los estudios de Lev Vygotsky¹⁹ (1934; 1960). Desde las primeras investigaciones de Vygotsky se han sucedido tres generaciones de investigación y teorización holística e interdisciplinaria en la que convergen estudios

¹⁸ Los componentes del aprendizaje a los que hace referencia el autor son: sujeto-contenidos-contexto.

¹⁹ Vygotsky quien parte de la base de considerar que, al inicio de la historia de la humanidad, el hombre se relacionaba con “los objetos de la naturaleza” por un instinto de supervivencia, para gestionarse alimentos y abrigo.

provenientes de los campos de la psicología, la sociología, la etnografía y la educación. En la vertiente de los estudios psicológicos, anclados en ella, *“la cultura no es vista como una causa, sino como un componente del funcionamiento psicológico humano. Nos invita a prestar atención al hecho de que los humanos viven en sociedades llenas de artefactos materiales, herramientas y signos que median la actividad humana: es decir, proporcionan los medios con los que las personas interactúan con el mundo que los rodea y entre sí.”* (Packer, 2020, p. 233).

Erausquin (2014) la define como *“caja de herramientas para construir indagaciones e intervenciones vinculadas al trabajo de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos”*. También la define como *“artefacto mediador para construir investigaciones psicoeducativas desde la perspectiva de los actores”* (p. 173), que conforman el contexto en estudio. La autora argumenta ampliamente sobre el valor de la teoría para *“analizar procesos de vinculación e intercambio entre universidad y escuelas, para la inclusión y calidad educativas, en los que participan psicólogos en formación y formadores de la Universidad Nacional de La Plata”* (p. 174). A partir de su tercera generación, la teoría ha generado una serie de herramientas que permiten sistematizar los eventos observados y los datos recolectados en una investigación. Si bien es incipiente aún su aplicación en las investigaciones académicas de occidente, han comenzado a emerger informes de investigación que la ponen en valor. Al respecto, su autor Engeström (2001) señala: *“Desde hace algún tiempo, en las ciencias sociales y del comportamiento en Occidente han estado circulando rumores sobre la teoría de la actividad. Pero, en más de un sentido, este enfoque teórico sigue siendo de los secretos mejor guardados de la comunidad académica. (...) Y cuando un investigador occidental comienza a advertir la notable magnitud de la teorización que sirve de sustento a la teoría de la actividad, es probable que se pregunte: ¿vale la pena realizar tamaño esfuerzo?”*. En el caso de las ciencias exactas y la informática este sería el primer trabajo investigativo de Argentina que la toma como caja de herramientas metodológicas para sistematizar y presentar resultados de investigación. Desde este enfoque se considera que el hombre es un ser social, y por lo tanto la comunidad y el lenguaje juegan un papel central en el aprendizaje. La teoría estudia cómo, con el correr del tiempo, los humanos fueron desarrollando “artefactos” (herramientas, símbolos, signos y tecnologías) para relacionarse de manera funcional con “los objetos”. Ejemplo de ello son: una lanza, martillo, un lápiz, las tecnologías digitales y también lo es el lenguaje. A todos ellos se los denomina “artefactos mediadores”. Vygotsky y sus sucesores parten de considerar que la evolución, de la especie en general y de los colectivos en particular, es impulsada por la comunidad de pertenencia. También sostienen que existen creencias, hábitos, lenguas y costumbres diferentes que dependen del lugar en el que el sujeto nace, con lo cual el medio ambiente geográfico también influye en la conformación subjetiva del individuo y en la trama interpsicológica colectiva compartida. El eje conceptual vertebrador de la THCA considera que el desarrollo del aprendizaje individual es el resultado de la interacción que hace el sujeto con: otras personas y con su ambiente social, cultural y geográfico. Vygotsky (1960) analiza las condiciones intelectuales individuales de los sujetos y advierte que es necesario, también, considerar la cultura en la cual el sujeto se encuentra inserto, *“el énfasis en la cultura no quiere decir que la biología no sea importante. [...] “más bien, la biología y la cultura se consideran dos caras de una sola moneda.”* (Packer, 2020, p. 233). Vygotsky (1960) enuncia que cada individuo posee dos tipos de funciones o habilidades mentales: las funciones psíquicas elementales inferiores y las funciones mentales superiores. Las “funciones mentales inferiores” son naturales y están determinadas genéticamente y el comportamiento derivado de dichas funciones está condicionado por lo que podemos hacer con nuestra carga o dotación física e intelectual individual. Mientras que las “funciones mentales superiores” se adquieren y desarrollan mediante la interacción social, ante mayor interacción social se tendría más posibilidades de aprender. Y es en el plano de la “interacción social” que aparece el rol del “mayor conocedor”. El “mayor conocedor” puede ser el padre, la madre, un docente, un par (es decir otro estudiante) con mayor conocimiento y/o saberes. Este “mayor conocedor” ofrece “andamiaje” para que el aprendiz “construya” sus aprendizajes desde su “participación periférica” en

situaciones de aprendizaje colectivas. Participación periférica que es “guiada” por este “mayor conocedor”. “Las funciones mentales superiores” se desarrollan producto de una “actividad mediada”. En este sentido,

“El papel de mediador lo desempeñan los instrumentos psicológicos y los medios de comunicación interpersonal. El concepto de instrumento psicológico apareció primeramente en el pensamiento de Vygotsky por analogía no muy exacta con el instrumento material, que sirve de mediador entre la mano humana y el objeto sobre el que actúa el instrumento.” (Carrera, B., & Mazzarella, C. 2001, p. 42).

Vygotsky en este sentido, reconoce dos momentos de desarrollo en el proceso de aprender. Un primer momento es “interpsicológico social”, momento en el cual el individuo interactúa con “un mayor conocedor” perteneciente a su contexto de actuación y aprendizaje. Y un segundo momento que denomina “intrapsicológico individual” donde el individuo ha creado sus “estructuras nuevas” internalizando los aprendizajes y resignificándose a partir de ellos.

En la **Tabla 9** se presentan las tres generaciones de la THCA, sus aportes conceptuales, las unidades de análisis y los recursos que cobran valor en el marco de esta investigación.

Tabla 9

Principales núcleos teóricos y unidades de análisis de las tres generaciones de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural que tienen valor para esta tesis

Generación y principal representante	Unidad de análisis y aportes teóricos de valor para esta investigación
Primera Vygotsky (1934;1960)	<p data-bbox="416 1010 1353 1037">Acción culturalmente mediada: Es modelada con el triángulo propuesto por Vygotsky.</p> <p data-bbox="416 1077 967 1137">Figura 8 <i>Primer modelo de la THCA propuesto por Vygotsky</i></p> <div data-bbox="644 1205 1090 1384" style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Artefactos Mediadores] --> B[Sujeto] A --> C[Objeto] B --> C </pre> </div> <p data-bbox="416 1413 1390 1473">Artefactos mediadores: el lenguaje, las herramientas simbólicas y materiales que acercan al sujeto hacia el objeto (lanza, lenguaje, dispositivo digital, etc.).</p> <p data-bbox="416 1480 1377 1608">Superación del dualismo cartesiano individuo-sociedad: “el individuo no podrá ser entendido sin sus instrumentos culturales y la sociedad no podrá ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen dichos artefactos”. Erausquin (2014) citando a Engeström (2001).</p> <p data-bbox="416 1615 1377 1709">Agencia: “refiere la capacidad de los sujetos sociales de transformar sus propias condiciones de vida: potencialidad humana para desplegar atributos con incidencia en lo público y lo privado, en lo colectivo y lo individual.” Guzmán Bracho (2018).</p> <p data-bbox="416 1715 1390 1776">Aprendizaje: es internalización de habilidades y conocimientos producto del resultado de una interacción social y culturalmente mediada.</p> <p data-bbox="416 1783 863 1809">Unidad de análisis: acciones individuales.</p>
Segunda Leontiev (fines de los 70) Engeström (2001)	<p data-bbox="416 1816 1377 1877">Un sistema de actividad: La actividad como sistema relativamente duradero en el que la división del trabajo es realizada a partir de diferentes acciones y objetivos individuales.</p> <p data-bbox="416 1883 1302 1910">Objetivos individuales que se relacionan, de alguna manera, al objetivo colectivo.</p> <p data-bbox="416 1917 1377 2013">Objetivo colectivo que da su identidad y dirección a la actividad compartida. El resultado de la actividad colectiva beneficia a cada individuo de diferentes maneras. Los contextos son considerados para estudiar el aprendizaje en tanto son concebidos como parte</p>

inherente al sistema de actividad.

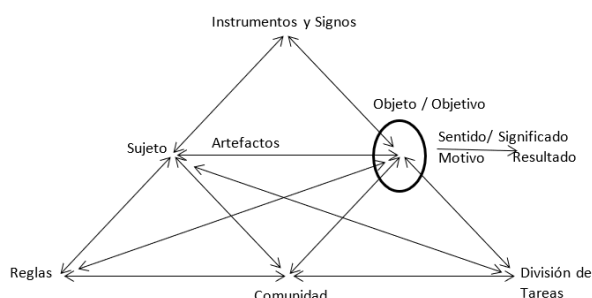
Leontiev (1981): Aporta la metáfora de la “*cabeza colectiva primitiva*” y “*división del trabajo*”. Desarrolla la descripción de tres niveles de análisis de la Actividad Colectiva y demuestra “*cómo la ‘división del trabajo’ produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva*”.

Engeström (2001): La actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ellas; pero la actividad no se reduce a acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo de los individuos o grupos. “*Los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistóricos, adaptando con el tiempo la forma de instituciones y organizaciones*”.

Modelado del sistema de actividad representando en la expresión del triángulo vygotkyano los elementos colectivos del sistema.

Figura 9

Segundo modelado de la THCA propuesto por Engeström



Se añade a la relación sujeto-objeto los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo. Se destaca la importancia de analizar sus interacciones, los conflictos y las contradicciones entre subsistemas (los conflictos y contradicciones como fuerzas impulsoras del cambio y el desarrollo individual y colectivo).

Unidad de análisis: Sistemas de Actividad. Comunidad.

Tercera
Engeström y
Sannino
(2020)
Baquero y
Terigi (1996),
Baquero y
Luque Limón
(2001),
Baquero
(2006),
Erasquin
(2008; 2014;
2017; 2019;
2021)

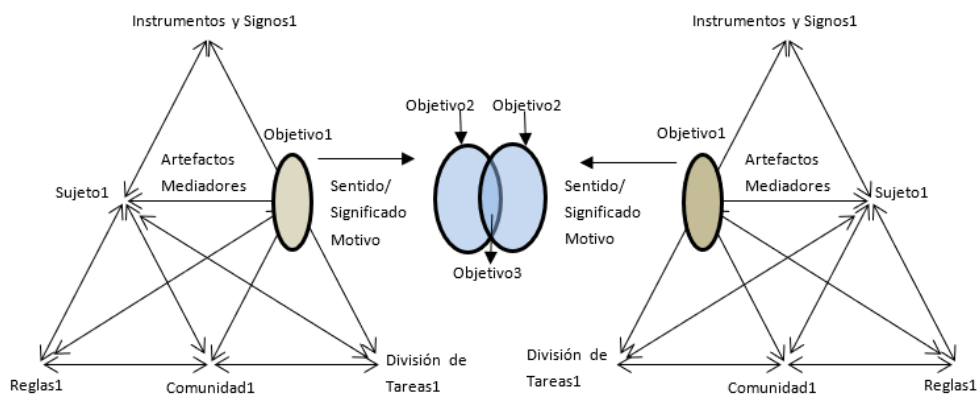
Constelación de dos sistemas de actividad:

Engeström (2001) desarrolla el modelado de la *constelación de dos sistemas de actividad, con un patrón de colaboración* que tienen un objetivo parcialmente compartido.

El Modelado posibilitan el estudio de los aportes y las intervenciones individuales en el sistema colectivo. También posibilitan identificar los rasgos colectivos en los resultados individuales.

Figura 10

Reelaboración del modelado de la THCA propuesto por Engeström incluyendo 2 sistemas de actividad que se interrelacionan



Unidades de análisis:

- Sistema de Actividad Relacional para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas de actividad.
- Acciones individuales y grupales subordinadas y entrelazadas solo se comprenden en relación con sistemas vinculados a otros sistemas.

División del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones.

La visibilización de la Multiplicidad de voces de los sistemas, multiplicidad de redes de interacción sistematizada en el modelado del sistema de actividad y en la matriz de análisis permiten vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación que retroalimentan el aprendizaje colectivo.

El carácter histórico de los sistemas, que se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo, requieren estudiar la historia local de la actividad, sus objetos y los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma.

Las contradicciones que acumulan los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo de sistemas abiertos.

Aprendizaje Expansivo: Erausquin y Larripa (2008) señalan que *“un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad”* (p. 114)

Erausquin, (2014), en Argentina, propone a la teoría como una caja de herramientas para investigaciones psicoeducativas. Destaca que *“la necesidad de construir herramientas conceptuales para abordar el ‘aprendizaje profesional inter-organizacional’, y superar tanto modelos clásicos individualistas, como modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto-novato.”* (p. 190)

La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar contradicciones conduce, en algunos casos, al surgimiento de un objetivo nuevo y a un esfuerzo en colaboración para producir un cambio estructural, tanto en el plano colectivo como el individual.

Las tecnologías digitales provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras. La tercera generación de la THCA es una herramienta metodológica y un enfoque conceptual que permite estudiar dichas contradicciones posibilitando la construcción de conocimiento nuevo.

Nota. Elaboración propia en base a Erausquin (2014) y Erausquin y Larripa (2008).

En síntesis, desde Vygotsky hasta la actualidad se sucedieron tres generaciones de investigación y teorización que se sintetizan en este apartado y que pueden ser utilizados para analizar la ocurrencia de aprendizajes colectivos en el campo educativo u organizacional.

2.5.3. Contextos educativos rurales que favorecen aprendizaje estratégico

En el siguiente apartado, se aborda la definición del vocablo *ruralidad*, continúa con el abordaje de la ruralidad en la zona norpatagónica de la República Argentina, la educación secundaria obligatoria en contextos rurales argentinos, la participación de la Unicef en la insistencia sobre obligatoriedad de la escuela secundaria y el papel de en la educación rural.

2.5.3.1. Definición de ruralidad

Carosio, N. (2014) en su trabajo sobre Educación a Distancia y Ruralidad, analiza el concepto rural de la siguiente manera:

“El concepto de lo rural y la concepción de los territorios rurales fue cambiando al ritmo de la revolución tecnológica y tele comunicacional. La primera caracterización de lo rural surge históricamente de su comparación con lo urbano, definiéndola por cantidad de habitantes.” (p. 16)

En el caso de la Argentina, siguiendo esta línea de análisis, un territorio es rural cuando tiene menos de 2000 habitantes. Pero la autora advierte que *“nos acercamos más a la realidad de lo rural si lo analizamos desde la perspectiva espacial como territorio multisectorial que integra dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales”* (p.17). Por último, la autora propone definir el ámbito rural como: *“el territorio construido a partir del uso y la apropiación de recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales, sociales y políticos surgidos de esa localización y apropiación territorial”* (p. 17).

También Carosio (2014), advierte que más allá de la cantidad de habitantes hay otras consideraciones que deben tenerse para definir un territorio como rural, ellas son:

“la densidad poblacional, la distancia que lo separa de una zona urbana, distancias que deben medirse con relación al tiempo que lleva acceder a los centros urbanos más cercanos y a las redes de accesibilidad que se crean en los territorios” (p. 17).

Apelando a la multimodalidad discursiva y con la finalidad de guiar a quien lee en la construcción del significado de ruralidad y territorio en el marco de esta tesis se considera pertinente compartir: 1) imágenes de algunos parajes rurales visitados en el estudio de campo y 2) información brindada por el buscador Google Maps sobre el camino que es necesario recorrer para llegar a dos de los parajes que componen el universo de parajes rurales provinciales, sólo a modo de ejemplo para promover la comprensión del contexto. Por ejemplo, el paraje rural Rincón Treneta contaba en el año 2016 con 107 habitantes, según el INDEC, 7 de ellos eran estudiantes en el CEM Rural en EV de RN. A continuación, se comparten imágenes del camino que es necesario transitar para llegar al poblado y por consiguiente a la escuela secundaria.

Tabla 10

Primer tablero semiótico que presenta las características del contexto rural rionegrino

Figura 11

Deben transitarse 63 km de camino consolidado desde la Ruta provincial N° 23 para llegar al paraje Rincón Treneta, 2 horas aproximadamente dependiendo del vehículo



Figura 12

Vista de Rincón Treneta a pocos metros de llegar al paraje.



Otros parajes, como Aguada Cecilio, son un poco más accesibles. En este caso el paraje se encuentra sobre la ruta provincial número 23 (asfaltada) y, por ello, llegar allí requiere menos tiempo. Continuando con las definiciones de ruralidad y territorio, Carosio (2014; p. 17-20) también señala que para definir y comprender la ruralidad es necesario analizar cómo se da la relación con la tierra y las diferentes formas de uso y posesión que los sujetos hacen de la misma. Y con relación a los usos la autora sostiene que en la caracterización del espacio rural es necesario analizar a los habitantes del

mismo. La autora propone agruparlos en: a) grupos poblacionales con pequeñas explotaciones, b) grupos medios con incorporación de tecnologías y c) grupos empresariales.

a) Grupos poblacionales con pequeñas explotaciones: Son los sectores pobres de la población rural, con necesidades básicas insatisfechas. Su relación con el espacio es cíclica y sigue el ritmo de la naturaleza. Sus decisiones se basan en conocimiento empírico, intuitivo y ancestral. Con fuerte identidad local, su actividad y las redes sociales están centradas en el paraje, la comunidad donde viven y se dan por vecindad y familia. Son poblaciones con poco acceso a tecnología externa y con déficit de conectividad y telecomunicaciones. Su vínculo educativo es con la escuela primaria del paraje muchas veces bilingüe (respetando el lenguaje de la población originaria del lugar) y en otras con dificultades de acceso, lo cual lleva a pernoctar en ellas.

b) Grupos medios con incorporación de tecnologías: Son los sectores que realizan una explotación de los recursos naturales más organizada y con mayores recursos socio-económicos. Trabajan en los establecimientos, chacras o parcelas con incorporación de algún tipo de tecnología. Sus relaciones sociales oscilan entre el campo y el pueblo o paraje. Adhieren a la modernidad manteniendo una fuerte identidad local que les permite construir lazos sociales fuertes y procesos colectivos de desarrollo centrados en sus localidades. En estos grupos prevalece el conocimiento lógico, frente al intuitivo. Hay una demanda fuerte de conocimientos hacia las instituciones incorporando a las tecnologías en esta búsqueda de conocimiento. Según la autora citada, estos sectores de la población rural han logrado sobrevivir por su tendencia a agruparse para adaptarse a las exigencias del medio global.

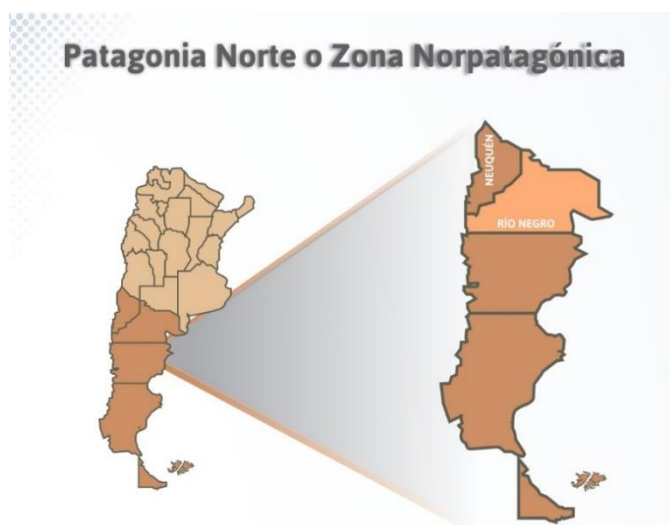
c) Grupos empresariales: Este último agrupamiento que realiza la autora está vinculado tanto a una forma de organización de la explotación de los recursos naturales como a su manera de relacionarse con el territorio. Son empresas fuertemente capitalizadas vinculadas a la producción y la transformación de los productos primarios residentes en las áreas rurales o urbanas. Para estos grupos el espacio rural puede ser un lugar para vivir y/o producir, pero no un espacio de aprendizaje y socialización como en los grupos anteriores. No hay valoración del espacio local. Se manejan con una relación social de redes centradas por lo general en la ciudad. Su demanda de conocimientos está vinculada con la universidad, los organismos de investigación de las grandes ciudades y el exterior.

Para Plencovich y Costantini (2011; p. 29-31), el territorio impone sus historias y condiciona a los sujetos sociales que viven o vivieron en él y se construyen como personas. El territorio rural hace que se tejan proyectos humanos particulares y las instituciones educativas rurales acompañan estos procesos particulares de manera diferente a lo que ocurre en el ámbito urbano. En el capítulo destinado al desarrollo de los resultados de la investigación se podrán leer relatos de estudiantes, docentes y madres que dan cuenta de esto.

2.5.3.2. La ruralidad en la zona Norpatagónica Argentina

Se describe a la región Norpatagónica (**Figura 13**) porque esta investigación se circunscribe a las escuelas secundarias rurales de la provincia de Río Negro que pertenecen a dicha región.

Figura 13
Región Norpatagónica Argentina



La región se caracteriza por ser el área más extensa y despoblada de la Argentina. Moroni et al. (2017) expresan que:

“el territorio patagónico se fue estructurando a partir de la introducción del ganado ovino. A partir de la crisis de la ganadería ovina de estepa en 1990, este territorio sufrió un proceso de profundización del modelo extractivo exportador con el que avanzó la actividad minera, otras modalidades de la actividad ganadera, estrategias de sustitución o diversificación como la producción forestal o forrajera, el aprovechamiento de recursos hídricos mediante plantas de captación y envasado de agua y proyectos turísticos.” (p. 260).

Los autores también advierten que se trata de una resignificación progresiva de lo rural con cambios que producen nuevas lógicas funcionales, asociadas a novedosos procesos de concentración de la tierra y a un desenvolvimiento conflictivo en áreas donde permanecen las estructuras y dinámicas tradicionales sostenidas por la ganadería ovina extensiva. Finalmente definen a la **ruralidad** en Argentina de la siguiente manera:

“un territorio cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, industrias, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. Estos territorios se relacionan entre sí y con el exterior, e interactúan una serie de instituciones públicas y privadas.” (p. 260).

El reconocimiento de estos espacios como multidimensionales y polifacéticos llevó a comenzar a incluir en el diseño de las políticas públicas el enfoque territorial. Así para la esfera política, los territorios rurales dejaron de ser aquellos espacios meramente agrícolas definidos desde una mirada economicista para empezar a reconocer su multifuncionalidad. Se comienza a revalorizar su cultura e identidad, se miran aspectos como sustentabilidad y se reconoce la existencia de fluidez y complementariedad de las relaciones entre lo rural y lo urbano, incorporando el concepto de “rurbanidad”. De esta manera se diseñaron distintos instrumentos que intentaron incluir esta mirada territorial en las distintas esferas y dieron origen a diferentes planes estatales de aplicación nacional y provincial. Moroni et al. (2017; p. 261) señalan que en el año 2014 el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de Argentina reconoce a la agricultura familiar como a un sujeto social patagónico

de los territorios rurales por los cuales se debía promover su desarrollo.

Estos son sólo algunos hechos a nivel nacional que dan marco general para que desde las provincias se iniciara acciones que visibilizarían y/o resignificarían a los sectores rurales. En el caso de Río Negro, en la provincia se diseñó la “Agenda de Actuación Territorial”. Esta agenda fue un instrumento de ordenamiento territorial que busca consensuar un modelo de territorio integrado al Plan Estratégico Territorial nacional, y a identificar las medidas que, en materia de inversión pública, jurídico, normativa y de gestión sirvan para adecuar el territorio a este modelo deseado y sea visible y perdurable en el tiempo. El interés principal de esta agenda estuvo centrado en aquellas cuestiones que tienen que ver fuertemente con la organización físico-funcional del territorio para el desarrollo de la sociedad. Así se propuso organizar el territorio provincial de modo tal que sea posible corregir los desequilibrios diagnosticados, creando las condiciones para el desarrollo de distintos proyectos a corto y mediano plazo. Surgieron programas e iniciativas financiadas por organismos internacionales o nacionales y ejecutados por la provincia. También se crearon programas provinciales. En Río Negro se incorporaron metodologías de gestión participativa y de trabajo interinstitucional para elaborar distintas estrategias. Sin embargo, estos programas tanto nacionales como provinciales no cuentan con indicadores que den cuenta de cambios sustanciales. Por otro lado, las mismas autoras advierten que en lo discursivo se enuncia la intención de abordar el desarrollo del territorio rural incorporando una visión holística e integral, revalorizando la identidad rural y no reduciendo el territorio a sus actividades agropecuarias. Sin embargo, ningún plan piensa al territorio desde sus relaciones de poder o desde el reconocimiento de la existencia de disputas territoriales. En el caso de Río Negro se puede constatar que son las actividades las que mayormente organizan el territorio en torno a ellas, pero con poca integración. Así el departamento de Bariloche, dedicado mayormente al turismo, y General Roca, dedicado mayoritariamente a la producción frutícola, son los que cuentan con mayor concentración poblacional logrando insertarse económicamente a nivel nacional y mundial mientras que vastas áreas provinciales quedan invisibilizadas.

2.5.3.3. La educación secundaria obligatoria en contextos rurales argentinos

Schlemenson (1997, p. 57) alega que si la escuela no atiende los regionalismos y diferencias sociales existentes se producen fenómenos de deserción social e incremento de los fracasos escolares, producto de la imposición arbitraria de una cultura dominante. Según la investigación realizada por el equipo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, sobre la incidencia de aspectos histórico-afectivos en la construcción del conocimiento, se comprobó que los índices de fracasos escolares en los niños de escuelas oficiales dependientes de la Municipalidad de dicha ciudad se incrementaban cuando los padres de los niños evaluados eran migrantes. En estos casos, se supuso que los niños manifestaban perturbaciones en su integración escolar por la imposibilidad de integrar sus referentes de origen a las propuestas curriculares que la escuela tenía. En dicha investigación se concluyó que: *“Cada cultura cumple una función referencial en la que el discurso de lo sagrado (en referencia al origen de esa misma cultura) impuesto por la sociedad a través de los padres del niño, permanece como enunciado místico al resguardo de todo enjuiciamiento.”* (Schlemenson, 1997, p. 57). Los enunciados sobre el origen quedan así definidos como una suerte de estructura referencial que parcializa el interés y denota los objetos posibles de ser integrados a la subjetividad del aprendiz en edades tempranas. El potencial para la construcción de conocimientos e integración de novedades por parte de quién aprende quedaría entonces sujeto a la posibilidad de contar con dichos enunciados como marco regulador para la asimilación de lo nuevo

y diferente. Poder aceptar la diferencia y partir de la realidad socio-cultural de los aprendices es condición de una integración educativa satisfactoria. Skliar(2019) reflexiona sobre el poderío que se reúne en torno de lo que se significa como “normal” y enuncia que el desafío educativo actual radica en asumir el riesgo de visibilizar y cuestionar una “larga confrontación mitológica, filosófica y pedagógica, entre aquello que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado.” (p. 92).

Ocuparse de las características de la actividad representativa que compromete la inscripción social de los aprendices en el sistema educativo es reconocer los aspectos subjetivos que inciden en el pasaje de lo íntimo y privado a lo público. La educación ofrece entonces la oportunidad de una inscripción social satisfactoria en la medida en que integra las diferencias, permite el disenso y promueve la reflexión como instrumento de transformación y construcción de conocimientos. En Argentina las escuelas rurales constituyen lugares de referencia para las comunidades, y en muchos casos son la única institución oficial en la zona, en ese sentido son “constructoras de lazo social” en los términos que investiga Kaplan (2021; p.12). La enseñanza plurigrado y pluriaño es la metodología adoptada en estos contextos educativos. Los y las docentes rurales diseñan *estrategias* que oscilan entre apoyarse en la colaboración entre “estudiantes pares” de diferentes edades a una secuencia de ‘clases particulares’, donde el docente atiende a cada caso en particular. Por su parte, los alumnos también se encuentran en diferentes situaciones. Suele suceder que los chicos ingresen tardíamente a la escuela, que no puedan sostener de modo regular la asistencia debido a las distancias geográficas entre su lugar de residencia y la escuela y la migración, que sigue siendo un fenómeno que afecta a las familias.

Plencovich y Costantini (2011; p. 18-20) plantean que la educación rural es una modalidad del sistema educativo, cuyo foco se encuentra en “la propuesta educativa” que debe ser adecuada a los requerimientos y características de la población que habita en estas zonas. Algunas de estas características son: distancia, aislamiento, matrículas escolares bajas, docentes y estudiantes agrupados en plurigrados, formas de transporte y comunicación escasos. Características que han hecho que cada estado provincial garantice la obligatoriedad educadita de diferente manera y con formatos educativos variados. La ruralidad afecta a la propuesta educativa modulando sus acciones y, a la vez, el territorio se vuelve espacio público a partir de las escuelas y sus actores. Para Plencovich y Costantini (2011; p. 11), las instituciones educativas insertas en el ámbito rural se vuelven instituciones territoriales, entendiendo el territorio, recordemos, como una construcción sociocultural de sentido que se da en un espacio y tiempo determinado. Para Carosio (2014, p. 12), el mundo rural está pleno de necesidades y contrastes particulares donde habita una sociedad que busca participar, aportar y pertenecer a la sociedad global, pero reclama respeto por su historia y su cultura. Así esta autora advierte sobre el gran desafío que se le plantea al Estado en general (en sus esperas socio-políticas y económicas) y a las políticas educativas en particular, a la hora de diseñar e implementar propuestas educativas que obligatoriamente deben respetar la diversidad y la equidad. Tanto Plencovich y Costantini (2011) como Carosio (2014; p. 25) proponen formatos educativos mediados por tecnologías digitales para pensar en una comunidad rural más conectada con una educación sin distancias ya que nuestro país en el año 2006 promulga la ley de Educación Nacional, Ley N° 26206, la que establece la escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta finalizado el nivel secundario. Hasta la llegada de esta ley la oferta educativa completa para todos los niveles educativos no era una realidad para muchos contextos del país entre ellos: el rural.

Según la UNICEF cerca de 93000 adolescentes que residen en el ámbito rural del territorio argentino, asistían a la escuela secundaria en ese año. De esos 93000 adolescentes más de 65000 pertenecen a parajes rurales dispersos según el mismo informe. La gran mayoría de estos parajes sólo tienen una escuela primaria y tienen escaso acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los y las adolescentes de muchas de estas comunidades culminan su trayectoria escolar al finalizar el nivel primario o bien deben trasladarse a otras localidades, lejos de sus familias y de su contexto natural conocido para continuar con sus estudios. *“Esta situación además de provocar un desarraigo a muy temprana edad los y las expone a situaciones complejas desde muy temprana edad”* (p. 5) se menciona en el documento de la UNICEF (2021) titulado *“Secundarias Rurales Mediadas por tecnologías en Argentina”*.

La ley nacional de educación promulgó la obligatoriedad de la escuela secundaria y en este marco el estado nacional y los estados provinciales son responsables de garantizar su cumplimiento. El Estado debió generar alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos acordes a: *“los requerimientos locales y comunitarios, las características propias y diferenciales de los contextos urbanos y rurales, y el desarrollo de acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalentes en todo el país.”* (Ley N° 20206, 2006). El desafío educativo actual es *“responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, aunque esté más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara”* Skliar (2010; p.109).

2.5.3.4. La obligatoriedad de la escuela secundaria. Una mirada desde los organismos internacionales: La UNICEF

Antes de comenzar es necesario advertir que la diversidad de contextos regionales y provinciales imprime un carácter de heterogeneidad a la ruralidad en el país. Aunque existen aspectos comunes que pueden delinear lo que constituye la población rural en oposición a la urbana, no es posible hablar de una sola ruralidad en el territorio argentino. En el caso de las provincias del norte argentino concentran la mayor población rural. Buenos Aires y la región patagónica son las que registran menor concentración de población rural. Según los informes de UNICEF en todas las provincias, a excepción de Catamarca, La Pampa y La Rioja, la distribución es predominantemente dispersa. En la mayoría de las provincias la incidencia de la ruralidad es de entre un 10 y 20%. Existen múltiples variables que permiten analizar la heterogeneidad de la ruralidad y las formas de transitar la vida en estos contextos que inciden de diverso modo en las trayectorias educativas de los y las jóvenes rurales: aspectos geográficos, culturales, de acceso y apropiación de los recursos, aspectos económicos.

Es por ello que en el análisis de la educación secundaria en contextos rurales es imprescindible abordar la complejidad de las brechas y desigualdades educativas desde una mirada multidimensional que contemple el carácter relacional de todos los elementos presentes y ausentes en un contexto determinado: *“No es lo mismo vivir en un ámbito rural con un alto nivel de conexión y acceso a distintos servicios básicos que vivir en un ámbito rural hostil, sin todos los recursos, ni experiencias previas de inserción familiar”* (Steinberg, Cetrángolo & Gatto, 2011, p. 16).

Además, con la cooperación de UNICEF, gobiernos provinciales del norte argentino (Chaco, Salta, Jujuy, Misiones, Tucumán y Santiago del Estero) comenzaron con la implementación del modelo educativo *“Secundarias rurales mediadas por TIC (SRTIC)”*, que tuvo sus orígenes en la provincia de Río Negro. En este sentido, Carosio (2014) insiste en que: *“la ruralidad constituye un mundo con*

necesidades, contrastes, brechas y asimetrías diversas, pero que comparten dificultades de acceso a los recursos, donde la tecnología, la información y el conocimiento constituyen estrategias válidas para superar sus inequidades. (p. 12)

La misma autora alega que el acceso a la tecnología en estos contextos educativos favorece aprendizajes significativos y transformadores que permiten mejorar la realidad. Carosio (2014) también argumenta:

“Son múltiples las experiencias iberoamericanas que nos muestran el aporte de las tecnologías y la educación a distancia al desarrollo rural, tanto favoreciendo el inter-juego entre lo local y lo global, como la articulación e integración de esfuerzos y recursos, de los distintos componentes y agentes de una comunidad o territorio.” (p. 12 y 13)

Existe una vasta producción de documentos publicados por UNICEF con relación a las escuelas secundarias rurales mediadas por tecnologías. Algunos de ellos son documentos de apoyo a la tarea de enseñanza y otros son informes de resultados, conclusiones y/o recomendaciones para replicar dicho modelo en otras regiones rurales. Llama la atención que, en la producción documental de la UNICEF en torno a las escuelas secundarias rurales mediadas por tecnologías, solo en uno de ellos se menciona el proyecto “Centros Educativos de Nivel Medio Rurales Virtuales” de la provincia de Río Negro como innovador y como fuente de inspiración para el resto de los programas provinciales apoyados por UNICEF.

Finalmente, según la Unicef:

“La escuela secundaria rural mediada por tecnologías, es un modelo educativo innovador que promueve UNICEF en nuestro país desde el año 2012. Con inspiración en la provincia de Río Negro, la iniciativa tiene como objetivo dar respuesta a la necesidad de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos, a acceder al nivel secundario y a su vez, se propone disminuir la brecha digital existente entre estos adolescentes y aquellos que habitan en los contextos urbanos”. UNICEF (2021, p. 5)

2.6. Cierre del capítulo.

Integración de enfoques, paradigmas y conceptos sobre las que se asienta teóricamente la investigación.

Este último apartado tiene como finalidad sintetizar la trama conceptual y epistemológica que cimienta la investigación, la construcción de las categorías emergentes y las conclusiones derivadas.

Los escenarios educativos alternativos se constituyen en estratégicos cuando *“involucran aspectos de la cultura tecno-digital de modo reflexivo y crítico junto a propuestas en diálogo con colectivos, que des-regulen la normatividad de los mandatos pero que, a la vez, permitan generar prácticas alternativas”* Kap (2023; p. 3).

A partir de esta consideración se toman como punto de partida los conceptos de Monereo (2007) quien propone un **enfoque sociocognitivo contextualizado** para abordar el estudio sobre la ocurrencia de aprendizajes estratégicos entendiendo que es necesario para dicho estudio: identificar los **mecanismos sociales** (las mediaciones) **y personales** (emociones, metas personales, vínculos afectivos) implicados en dicha ocurrencia. Para identificar estos mecanismos en el objeto y contexto en estudio en el marco de esta investigación, fue necesaria una exhaustiva indagación que concluyó con la selección de los trabajos referenciados en este capítulo: a) desde la psicología cognitiva (Monereo y Badia Garganté (2013); Coll, 1994; Coll et al, 2011; Pozo, 2016); b) desde la Teoría Histórico Cultural de la Actividad (Chaiklin y Lave, 2001; de Laat y Simons, 2002; Engeström, 2001; Erausquin, 2008, 2014, 2017, 2019, 2021; Packer, 2020) y c) desde el campo educativo (Baquero y Limón, 2001; Freire, 2004; Rodrigo, 1994; Littlejohn, Milligan & Margarayn, 2011; Furman, 2022; Litwin, 1998; Anijovich y Capelletti, 2017; Maggio, 2020; Kap, 2023). Un gran número de ellos tienen su basamento conceptual en los estudios de Vigotsky (1943; 1960) y Leontiev (1981).

En relación con los **mecanismos sociales** la bibliografía consultada demuestra que es necesario estudiar cómo las condiciones del contexto y sus dispositivos culturales circulantes (lenguaje, tecnologías digitales, objetos culturales, plataformas digitales, etc) propician o no la actuación estratégica de los estudiantes. Con respecto a los **mecanismos personales** las evidencias también son indicativas de que es necesario analizar las condiciones contextuales que hacen posible que los docentes propongan actividades que promuevan **aprendizajes estratégicos** en los estudiantes, esto es, que habilitan a los y las estudiantes a la toma de decisiones conscientes e intencionadas sobre las técnicas, procedimientos y gestión de las emociones que necesiten para el logro de sus aprendizajes. Se entiende al **aprendizaje** como un *“cambio relativamente permanente y transferible de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y/o creencias de una persona como consecuencia de su participación en prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales”* (Pozo, 2016). Participación que le permite confrontar sus saberes previos con los saberes nuevos aportados por la interacción grupal. Interacción que dinamiza un comportamiento manifiesto de deseo que moviliza a la persona hacia la construcción y apropiación de nuevas estructuras con las que construye su realidad y modifica o amplía su campo de conocimientos y su actuación.

Monereo (2007) demuestra que el *“contexto intrapsicológico actúa como un espacio en el cual diferentes versiones de uno mismo o selfs, (formadas por concepciones, discursos, emociones y estrategias específicas), se influyen simultáneamente”*. Estas conclusiones coinciden con las de Coll (1984) y Martín (2016, p. 208-210) quienes definen respectivamente la **“presencia docente distribuida”** (PDD) y la **“participación periférica legítima”** (PPL). Entendiendo a la **“presencia docente distribuida”** como un conjunto de procesos interpsicológicos de naturaleza intencional, interactiva y comunicativa que permiten a los participantes de un grupo ayudar a otros participantes a alcanzar los

objetivos de aprendizaje ofreciendo andamiaje y colaboración. La “participación periférica legítima” representa decisiones estratégicas que realiza el aprendiz a medida que va incorporando la identidad colectiva y en búsqueda de ser reconocido como miembro de la comunidad (membresía). El aprendiz adquiere legitimidad en tanto se apropia de las características identitarias de la comunidad y se vuelve experto en los conocimientos y/o habilidades que son el motor que impulsa el accionar colectivo. Monereo (2007) ubica a estas actuaciones en el plano de la “interacción social”. En dicho plano, aparece el rol del “mayor conocedor” (Vygotsky 1934). Este “mayor conocedor” puede ser un docente o un par (es decir otro estudiante con mayor conocimiento y/o saberes). Este “mayor conocedor” ofrece “andamiaje” para que el aprendiz “construya” sus aprendizajes desde su “participación periférica” (PPL) en comunidades de aprendizaje colectivas. Participación periférica que es “guiada” por este “mayor conocedor”. Las “funciones mentales superiores” se desarrollan producto de una “actividad mediada por el lenguaje, actividades colectivas y dispositivos culturales” y andamiada por este “mayor conocedor”. Monereo (2007) luego señala que existe un segundo momento que denomina “intrapsicológico individual” donde el individuo ha creado sus “estructuras nuevas” internalizando los aprendizajes y resignificándose a partir de ellos.

Con relación al momento “interpsicológico social” Guzmán Bracho (2018), desde el campo de la sociología, aporta el concepto de “agencia constructiva colectiva” que representa la “capacidad colectiva de transformar una realidad mediante el ejercicio de un poder constructivo para el bienestar común”. Capacidad que surge del entramado intersubjetivo colectivo en el cual cada “sujeto es asumido como un ente autorreflexivo cuya acción está respaldada en procesos autorreguladores internos e interacciones sociales externas”. Finalmente, el mismo autor hace una distinción entre los actores individuales y los actores colectivos, definiendo epistemológicamente a los últimos por su grado de interrelación e integración. De su análisis se deriva la importancia de estudiar al individuo y el contexto para abordar los aprendizajes que se producen en el contexto rural en tanto que “las estructuras sociales son los distintos espacios construidos socialmente donde las personas emprenden sus acciones y la estructura individual constituye los diferentes rangos donde cada persona construye y procesa su propia identidad y decide sus acciones” (Guzmán Bracho, 2018). El mismo autor advierte que en la medida que los sujetos se encuentran inscriptos en una situación social adversa, se incrementa la probabilidad de su permanencia y sostenibilidad en el tiempo dado que la agencia constructiva colectiva, en dicho contexto, involucra una transformación profunda de la conciencia y el comportamiento individual de sus miembros. Al respecto, de Laat y Simons (2002; p.15), desde el campo de la informática ofrecen una aproximación a la definición de procesos cognitivos grupales. Sostienen que “en la reunión de un grupo, la propia situación colectiva puede ejercer un fuerte efecto mediador sobre los procesos individuales cognitivos y conceptuales. El pensamiento de las personas individuales sufre la influencia del grupo en el que se encuentran trabajando. La combinación de procesos intelectuales y sociales puede constituir una característica fundamental” de la cognición grupal, y esa sería la primera característica del aprendizaje colectivo. Además, los mismos autores señalan como una segunda característica de los procesos cognitivos grupales la existencia de una tensión entre la estructura o la comprensión conceptual del grupo y la comprensión conceptual de cada miembro que lo compone. Esta tensión constituye la fuerza impulsora de los procesos de comprensión y gestora de un aprendizaje colectivo.

Dentro de este proceso, la interacción entre las cogniciones individuales constituye el aspecto esencial para la construcción conjunta del nuevo significado. En su trabajo estos autores, anclados en la THCA, advierten que esta teoría confiere prioridad al aspecto de mutualidad en las relaciones entre diversos

miembros del grupo y pone de relieve la naturaleza **dialéctica** de la interacción educativa. Su artículo ofició de abono para proponer una categorización de las estrategias colectivas. En esta línea Monereo y Badia Garganté (2013, p. 23-25), al analizar el papel desplegado por las tecnologías digitales en los procesos cognitivos grupales, enuncian que estas tecnologías ofrecen escenarios propicios para que los miembros de un colectivo se corregulen mutuamente al posibilitar el acceso a toda la información *“relativa al proceso de interacción educativa entre los miembros. Esta información puede referirse tanto a los mensajes que se han intercambiado los miembros como el proceso de elaboración conjunta de documentos y al propio proceso de escritura”* (p. 25) de esta manera las tecnologías se constituyen como plataformas y/o entornos posibilitadores de la **corregulación** y la **co-creación**. Un trabajo reciente de Kap (2023) presenta argumentos que exponen cómo algunas tradiciones o inercias académicas *“refuerzan mecanismos de exclusión, obturan las posibilidades de pensar procesos de enseñanza y aprendizaje desde otros espacios o invisibilizan las subjetividades jóvenes o los modos inusuales de encuentros donde tiempo y espacio son parte de una construcción colectiva”* (p. 3). Kap(2023) también analiza los nuevos agenciamientos y las aleaciones didácticas que provocan las tecnologías digitales, *“la producción de sentidos dislocados y originales, el diálogo con lo distante y el establecimiento de nuevas redes de colaboración, permiten comprender que no se trata de un mundo digital y otro analógico que se comunican de alguna manera, sino de un escenario complejo, anfibio, múltiple, que se despliega en interfaces, en un ecosistema comunicativo”*.

Definición Emergente 1

A partir de este basamento conceptual se construye y se propone una definición de **aprendizaje colectivo o co-aprendizaje**:

Aprendizajes que sólo pueden lograrse en comunidad, es facilitado por la mediación de plataformas y tecnologías digitales (dispositivos culturales), motorizado por la resolución colectiva de actividades, proyectos y/o tareas. Se abona en un proceso de aprendizaje autorregulado grupalmente en el cual la diversidad cognitiva de los miembros ejerce una presencia docente distribuida que brinda andamiaje. De esta manera, el aprendizaje individual se construye a través de influencias mutuas y significados consensuados en la trama intersubjetiva grupal. Trama que acciona en la zona de desarrollo próximo, colaborando en el avance del individuo hacia el logro de su aprendizaje, aprendizaje individual que retroalimenta el conocimiento colectivo.

Según Littlejohn, Milligan & Margarayn (2011) el aprendizaje colectivo, es un *“proceso de aprendizaje que hace uso del conocimiento colectivo”* (p. 26). El aspecto distintivo del aprendizaje colectivo es que genera un nuevo paradigma en el que **los individuos y el grupo son indivisibles**, se con-forman. De esta manera: *“se aprende conectándose, consumiendo, creando y construyendo conocimiento en conjunto con otros individuos”* (p. 26).

Las bases epistémicas del aprendizaje colectivo se anclan en la teoría del conflicto socio cognitivo y en las posturas contextualistas. Su origen se vincula al impacto que tuvo y sigue teniendo, cada vez más, la digitalización de los procesos comunicativos, productivos y educativos ocasionada por los cambios en tecnológicos y la internet. Se trata de cambios que rompen barreras espacio-temporales y promueven la construcción de redes y la conexión para el desarrollo de conocimientos colectivos.

Finalmente, la **educación secundaria rural** en muchas provincias del territorio argentino es garantizada con políticas educativas que se sostienen en diferentes tecnologías digitales, plataformas y entornos educativos virtuales. Al respecto, Carosio, L. (2014) insiste en que *“la ruralidad constituye un mundo con necesidades, contrastes, brechas y asimetrías diversas, pero que comparten dificultades de acceso a los recursos, donde la tecnología, la información y el conocimiento constituyen estrategias válidas*

para superar sus inequidades. Su disponibilidad será relevante en la medida que esté en estrecho contraste con la realidad, posibilidades, cultura propia de cada territorio rural, favoreciendo aprendizajes significativos y transformadores, para mejora de esa realidad. Son múltiples las experiencias iberoamericanas que nos muestran el aporte de las tecnologías y la educación a distancia al desarrollo rural, tanto favoreciendo el inter-juego entre lo local y lo global, como la articulación e integración de esfuerzos y recursos, de los distintos componentes y agentes de una comunidad o territorio.” Schlemenson (1997) alega que si la escuela no atiende los regionalismos y diferencias sociales existentes se producen fenómenos de deserción social e incremento de los fracasos escolares, producto de la imposición arbitraria de una cultura dominante. La autora brinda datos relevantes sobre la incidencia de aspectos histórico-afectivos en la construcción del conocimiento, que permiten comprobar que los niños y las niñas (provenientes de contextos rurales o inmigrantes) manifiestan perturbaciones en su integración escolar por la imposibilidad de integrar sus referentes de origen a las propuestas curriculares que la escuela urbana. La autora expresa: *“Cada cultura cumple una función referencial en la que el discurso de lo sagrado (en referencia al origen de esa misma cultura) impuesto por la sociedad a través de los padres del niño, permanece como enunciado místico al resguardo de todo enjuiciamiento.”* (p. 57). Al respecto Kaplan (2021) identifica que el valor simbólico de la escuela *“se asienta en su potencialidad para construir subjetividades a través de lazos fraternos”* (p. 12), el valor de la escuela está en constituirse como tejedora del lazo social. Los aportes de Buriticá Morales, D. & Saldarriaga Vélez, D. (2020), resaltan la importancia de visibilizar *“las voces de los niños y los jóvenes estudiantes”* (p. 1) de escuelas rurales y proponen también como categoría de análisis *“el gesto pedagógico”* (p. 5) del docente. Argumentan que para comprender los asuntos de participación y agencia en los niños rurales es inminente ubicarse epistemológicamente desde la antropología y la sociología de la infancia, *“para tener en cuenta la perspectiva de los niños, lo que hablan, lo que nos dicen”* (p. 8). Es necesario comprender que los jóvenes *“son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones propias sobre la vida y la cultura por la cual transitan”* (p. 8). Así, en las investigaciones sobre infancia y juventudes rurales, es primordial incluir sus visiones, para entenderlas desde sus propias voces y no por los juicios y prejuicios contruidos por los adultos. Ligada a la *“voz juvenil”* definen también la categoría *“gesto pedagógico”*, como *“la articulación, en el oficio de maestro, de unas relaciones entre el saber pedagógico, las prácticas discursivas y no discursivas, las actitudes afectivas (amor pedagógico) y unos procedimientos técnicos de enseñanza”* (p. 3). La educación pública en los ámbitos rurales, entonces, ofrece la oportunidad de una inscripción social satisfactoria en la medida en que integra las diferencias, permite el disenso y promueve la reflexión como instrumento de transformación y construcción de conocimientos. En Argentina las escuelas rurales constituyen lugares de referencia para las comunidades, y en muchos casos son la única institución oficial en la zona. La enseñanza plurigrado y **pluriaño** es la metodología adoptada en estos contextos educativos. Plencovich y Costantini (2011) plantean que la educación rural es una modalidad del sistema educativo, cuyo foco se encuentra en *“la propuesta educativa”* que debe ser adecuada a los requerimientos y características de la población que habita en estas zonas. Algunas de estas características son: distancia, aislamiento, matrículas escolares bajas, docentes y estudiantes agrupados en plurigrados, formas de transporte y comunicación escasos. Características que han hecho que cada estado provincial garantice la obligatoriedad educadita de diferente manera y con formatos educativos variados. La ruralidad afecta a la propuesta educativa modulando sus acciones y, a la vez, el territorio se vuelve espacio público a partir de las escuelas y sus actores. Para Plencovich y

Costantini (2011), las instituciones educativas insertas en el ámbito rural se vuelven instituciones territoriales, entendiendo el territorio, recordemos, como una construcción sociocultural de sentido que se da en un espacio y tiempo determinado.

Estas políticas educativas en muchas provincias (entre ellas Río Negro) se materializan en proyectos educativos híbridos que combinan la presencialidad física y la virtual. Se crean **contextos de aprendizaje estratégicos y altamente digitalizados** en virtud de que el acceso a la educación es mediado por entornos virtuales que procuran acortar la distancia transaccional en los términos acuñados por Moore (1996) y ofrecer dispositivos comunicativos didácticos en los términos acuñados García Aretio (2012), **Figura 7**. Son estratégicos en tanto buscan, de manera evidente e intencional, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos estratégicos mediante la propuesta de actividades de aprendizaje que paulatinamente promueven la autorregulación de los aprendizajes y la colaboración entre pares (PPD y PPL). Colaboración que es supervisada por docentes y tutores. Se define a la **autorregulación** como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando motorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos. (Monereo y Badia Garganté, 2013, p. 18; Zangara, 2017; Dieser, 2019). Además, los contextos educativos estratégicos y altamente digitalizados ofrecen experiencias de aprendizaje auténticas, algunas de ellas colectivas y ubicuas. Éstas últimas habilitan la **corregulación** de los aprendizajes y la distribución de la acción de enseñanza (**PDD**) entre los miembros de la comunidad que **co-aprende** y **co-enseñanza**. Desde estos proyectos educativos, se diseña y crea una estructura tecno-pedagógico y didáctica que integra diferentes plataformas digitales donde circulan los materiales educativos y ocurren los diálogos didácticos. Además, en la provincia de Río Negro, se combinan el accionar de una díada-docente (tutor y docente) que diseña la enseñanza proponiendo diferentes tipos de actividades de aprendizaje que requieren del uso de diferentes tecnologías digitales y entornos virtuales para su realización y entrega.

Definición Emergente 2

De esta manera se define a la **inmersión tecnológica en los contextos rurales** como:

El aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los entornos virtuales en un esfuerzo por introducir plenamente a los estudiantes rurales en experiencias y vivencias educativas genuinas. En tanto, los entornos virtuales son utilizados y diseñados didácticamente para ofrecer experiencias de presencialidad educativa que intentan desvanecer, ante la percepción de los estudiantes, las fronteras entre la educación rural y la urbano. (Osorio Gómez, 2010; Sanz et al, 2003, 2021, 2023; Selzer et al 2020).

Las experiencias educativas mediadas por tecnologías digitales en los contextos rurales están desplegando *“un ritmo propio y vital que habilita zonas de divergencia creativa, invita a abandonar el aislamiento y a encontrarse en un fluir participativo y solidario, en el ambiente de un mundo tecno-diverso, en un entramado analógico/digital”* (Kap, 2023; p. 16).

En estas prácticas alternativas aparecen nuevas formas inmersivas que dan cuenta del potencial expansivo que portan las tecnologías digitales en el contexto educativo rural.

Capítulo 3

Metodología de la investigación y hallazgos

“Darles más importancia a las voces de los niños es una manera de garantizar que su defensa está bien fundamentada y que la toma de decisiones se guíe por un panorama más completo de todos los temas importantes. [...], la defensa de los infantes no debe enfocarse exclusivamente en protegerlos y ayudarlos, sino que también debe tratar de entender sus puntos de vista”.
Smith y Taylor (2010)

Contenido del capítulo 3

Sección 3.1. Metodología de la investigación

3.1.2. Diseño de la investigación

3.1.2.1. La población y el caso de estudio

3.1.2.2. Las categorías teóricas

3.1.2.3. Estrategia de Recolección de Datos e Informantes

3.1.2.4. Estrategias de análisis de los datos y presentación de hallazgos

Sección 3.2. El caso de estudio, el Centro de Educación Media (CEM) del paraje Aguada Cecilio

Sección 3.3. Hallazgos en torno a las categorías teóricas

3.3.1. Categoría Contexto Rural (CR)

3.3.1.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría contexto rural

3.3.2. Categoría Inmersión Tecnológica (IT)

3.3.2.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría inmersión tecnológica

3.3.3. Categoría Aprendizajes (A)

3.3.3.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría aprendizajes

3.3.4. Categoría Estrategias de Aprendizaje Individuales (EAI)

3.3.4.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría autorregulación

3.3.5. Categoría Participación Periférica Legítima (PPL) [Emergente]

3.3.5.1. Indicios de la categoría Participación Periférica Legítima

3.3.6. Categoría Co-Aprendizajes (CoA) [Emergente]

3.3.6.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Co-Aprendizajes (CoA) [Emergente]

3.3.7. Categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas (EAC) [Emergente]

3.3.7.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas (EAC) [Emergente]

3.3.8. Categoría Presencia Docente Distribuida (PDD) [Emergente]

3.3.8.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Presencia Docente Distribuida

3.3.9. Categoría Gesto Pedagógico (GP) [Emergente]

3.3.9.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Gesto Pedagógico

Sección 3.1. Metodología de la investigación

En virtud de que el objeto en estudio de esta investigación tiene características de hibridación y se encuentra alojado en diferentes entornos:

- 📍 los docentes y el Ministerio de Educación en Viedma;
- 📍 los estudiantes en parajes rurales dispersos en toda la provincia de Río Negro;
- 📍 las prácticas de enseñanza y aprendizajes en una plataforma Moodle y en las instalaciones de la escuela a la que asisten a diario estudiantes y tutores;
- 📍 los diálogos en diferentes formatos y plataformas, entre ellos: casillas de correos, plataforma WhatsApp, recursos de la plataforma Moodle y en el espacio edilicio donde asisten diariamente estudiantes y tutores de las sedes.

Y teniendo en cuenta lo expresado por Lazarsfeld(1973): *“Ninguna ciencia aborda su objeto específico en su plenitud concreta. Todas las ciencias seleccionan determinadas propiedades de su objeto e intentan establecer entre ellas relaciones recíprocas. El descubrimiento de tales relaciones constituye el fin último de toda investigación científica.”* (p. 35), se adoptó el **paradigma hermenéutico** dado que investigar desde este paradigma significa: buscar, interpretar y comprender *“los significados subyacentes en los textos, acciones y contextos humanos”* Romo Cabrera y Castañeda (2024; p. 37). Además, para lograr dicha comprensión el paradigma hermenéutico propone que *“el investigador interactúa con el objeto de estudio para llegar a una comprensión más profunda”*.

En el marco de dichas consideraciones se concluyó que la complejidad del objeto y del contexto en estudio requería de una investigación cualitativa y una triangulación metodológica que posibilitara la indagación de datos empíricos provenientes de diversas fuentes de información y que ofreciera una caja de herramientas metodológicas apropiada para sistematizar y presentar indicios empíricos multimodales y multimediales.

La investigación cualitativa prioriza el objetivo de comprender, privilegia el contexto de descubrimiento y habilita procesos de investigación generativa. La investigación generativa es el tipo de indagación utilizada en áreas de diseño y de desarrollo de sistemas ya que es una investigación centrada en los sujetos²⁰. El contexto de descubrimiento en la investigación cualitativa se centra en la identificación de categorías (emergentes) y proposiciones (relacionadas a ellas), a partir de una base de información empírica. En este sentido se adoptó el proceso sugerido por Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista (2014) para la aplicación de la teoría emergente hasta llegar a una saturación teórica que determinó que el caso en estudio ya había sido estudiado en profundidad y había ofrecido las evidencias posibles para construir conclusiones. Al respecto Navarro y Meo (2009) expresan:

“es por ello que también se definen a los diseños como ‘emergentes’, ya que muchas decisiones sólo pueden tomarse durante la investigación a medida que surja la necesidad. Algunas de estas decisiones se tomarán al inicio, mientras se va delimitando el problema a investigar y se discuten los criterios de selección de casos y tiempos. Otras, irán surgiendo durante la investigación. El diseño no es un molde que sirve una vez y para siempre, se va construyendo” (p. 73)

²⁰ Esta centralidad en los sujetos permite a los desarrolladores, (a partir del análisis de los resultados de la investigación), elaborar propuestas de acción situadas y contextualizadas.

La decisión de realizar una exploración en profundidad de un caso de estudio se sustenta en lo expresado por Navarro y Meo (2009):

“En relación a la ‘definición de los casos’, Patton (2002) señala que nada distingue más a los diseños cualitativos y cuantitativos como el modo en que se seleccionan los casos. El autor define las “muestras intencionales” (purposeful sampling), como aquellas conformadas por casos “ricos” (information-rich cases) a partir de los cuales uno puede aprehender en profundidad en relación a los objetivos del estudio. Los estudios cualitativos a diferencia de los cuantitativos focalizan en la profundización de una pequeña muestra o hasta un simple caso elegido con ciertos propósitos” (s/p).

Las mismas autoras sostienen que es una estrategia de recolección de datos en la cual la generalización se reemplaza por la profundización y la representatividad no tiene que ver con la lógica cuantitativa, sino con lo representativo del caso/escenario, con respecto a la población en estudio. Sautu (2005; p. 41 y 42) ubica a los estudios de caso dentro de los estudios holísticos y etnográficos y los reconoce como los más apropiados para la investigación en los contextos rurales. La autora sostiene que:

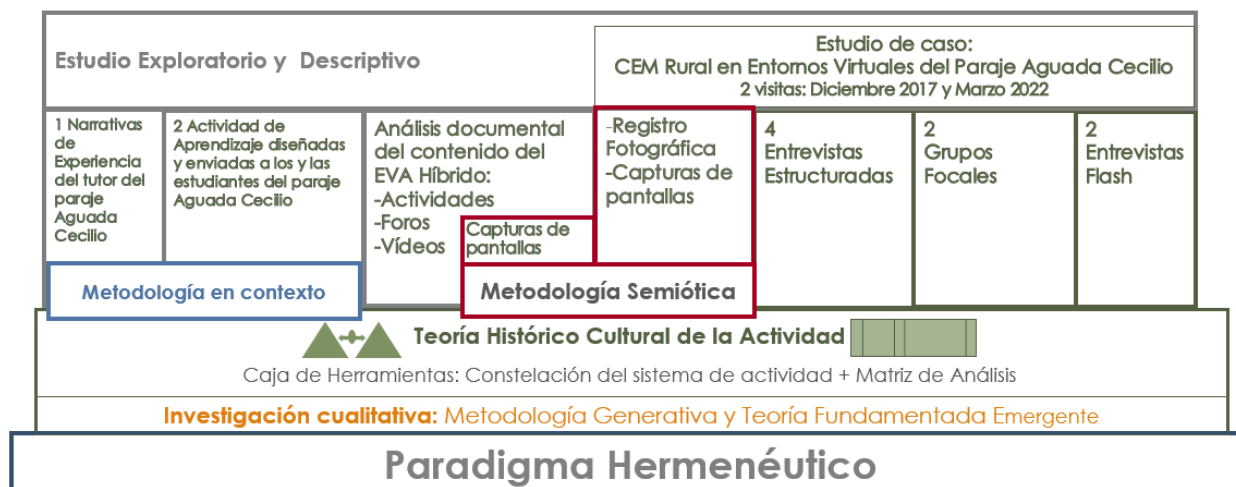
el estudio de caso requiere de varias estrategias de construcción de evidencia empírica. Descansa fuertemente en entrevistas alrededor de unos pocos conceptos o ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo de campo cuyos resultados son interpretados simultáneamente a medida que se van sistematizando. (p. 41 y 42)

De esta manera la observación realizada durante el estudio en campo en el caso de estudio procuró capturar datos empíricos que permitieron comprender, para describir: el hecho social (educativo) mediado y posibilitado por las tecnologías digitales. Observación que debió considerar, por un lado, las prácticas reguladas por el sistema educativo y, por otro, las prácticas vivenciadas por los sujetos partícipes. Todo ello, atendiendo a la premisa innegociable de respetar la cultura y los valores propios de la población rural y manteniendo la objetividad investigativa. En la última etapa de la investigación y atendiendo a la premisa mencionada, se solicitó una narrativa de experiencia al Tutor de la Sede (Estrategia de recolección de datos utilizada por las Metodologías en contexto). Esta solicitud hecha al tutor de la sede tubo como finalidad validar o refutar algunas de las conclusiones emergentes del análisis de los dichos de los y las estudiantes y las notas de campo de la investigadora.

Finalmente, la Teoría Sociocultura de la Actividad (THCA) constituyó marco teórico en tanto ofrece antecedentes para comprender los hechos educativos colectivos y situados en su contexto y también sirvió de caja de herramienta metodológica para sistematizar y presentar algunos de los hallazgos (la constelación del sistema de actividad y la matriz de análisis).

En el marco de estas consideraciones se realizó una compleja triangulación metodológica. La misma se expone en la **Figura 14**. En el **Anexo 4** se amplían los fundamentos teóricos de cada metodología y enfoque que fueron considerados al momento de decidir cuál sería la metodología más apropiada para realizar esta investigación.

Figura 14
Triangulación metodológica y paradigma en el que se inscribe



3.1.1. Diseño de la Investigación

3.1.1.1. La población y el caso de estudio

La población del proyecto educativo CEM Rural en EV de RN está conformada por 25 sedes a la que asiste 395 estudiantes, datos del año 2017, momento de iniciar esta investigación.

Los criterios de selección de la sede que constituiría el caso de estudio fueron mencionados en el **Capítulo 1**, y se recuerdan en este momento:

1. Que la sede haya transitado todos los años del proyecto, es decir que haya comenzado a funcionar en el año 2010;
2. Que cuenten con estudiantes de todos los años del ciclo lectivo (de 1ro a 5to año);
3. Preferentemente que tengan egresado/s

La investigación se inició con una indagación documental exhaustiva, a la cual siguió una entrevista estructurada realizada al coordinador general del proyecto (en el Ministerio de Educación y DDHH). A partir de estos datos se definió un cuarto criterio de selección que tenía que ver con la “accesibilidad”.

3.1.1.2. Categorías Teóricas

La definición de las categorías teóricas a estudiar se realizó en dos momentos: *Primer momento*: Etapa de diseño de la investigación, se definieron categorías a priori: *Inmersión Tecnológica, Contexto Rural, Aprendizajes, Estrategias de Aprendizaje Individuales y Estrategias de Aprendizaje Colectivas*. *Segundo momento*: luego de la primera visita al paraje rural y producto de la observación realizada se definieron las categorías emergentes: *Gesto pedagógico, Presencia Docente Distribuida y Participación periférica legítima* las mismas son categorías derivadas de las Estrategias Colectivas en tanto su ocurrencia está condicionada por el tipo de Estrategia de Aprendizaje Colectiva. En este segundo momento se decide enfocar la indagación sobre la *Autorregulación* de los aprendizajes como estrategia de aprendizaje individual ya que es la estrategia que demanda este formato educativo a sus estudiantes y sobre la cual fue posible relavar datos de investigación para analizar las características de su ocurrencia. En el **Tabla 11** se nombran las categorías teóricas y los momentos en los que fueron

definidas. En la **Sección 3.3.** se encuentra la definición conceptual de cada categoría y los hallazgos realizados sobre ellas en cada una de las estrategias de recolección de datos.

Tabla 11

Categorías teóricas diseñadas inicialmente y las que emergieron con fuerza durante el estudio de campo

Categoría Teórica	Diseñada a priori o emergente	Codificación
Contexto Rural	Diseñada a priori	CR
Inmersión Tecnológica	Diseñada a priori Redefinida a partir de los datos emergentes del contexto en estudio	IT
Aprendizajes	Diseñada a priori	A
Co Aprendizajes	Emergente	CoA
Estrategias de Aprendizaje individuales: Autorregulación	Diseñada a priori y a partir del estudio de campo se decidió focalizar en la autorregulación	EAI
Estrategias de Aprendizaje colectivas	Emergente	EAC
Presencia Docente Distribuida	Emergente	PDD
Participación Periférica Legítima	Emergente	PPL
Gesto pedagógico	Emergente	GP

Nota: Codificación realizada para sistematizar y procesar los datos recogidos en el contexto de estudio.

3.1.1.3. Estrategias de Recolección de Datos e Informantes

Atendiendo a los argumentos expuestos en el **apartado 3.1.** se comenzó la investigación con una entrevista estructurada al Coordinador General del proyecto en el Ministerio de Educación y DDHH provincial. Las preguntas que se realizaron en dicha entrevista fueron diseñadas en base a los resultados de la investigación que constituye el antecedente. Producto de las respuestas obtenidas en dicha entrevista se tuvo la posibilidad de realizar una entrevista flash con el personal a cargo del Área de Mediaciones Digitales, área responsable de la administración de la plataforma Moodle. En ese momento se puso a disposición de esta investigación dos documentos de valor para conocer los fundamentos del diseño visual, del diseño didáctico y las características de las comunicaciones didácticas ocurridas en el entorno virtual. También se tuvo acceso a un documento que sistematiza los resultados de una encuesta anónima administrada a los estudiantes de una muestra constituida por el 50% de la población en estudio. Estos documentos fueron analizados en la fase inicial de la investigación y en el momento de analizar y sistematizar los hallazgos en torno a cada una de las categorías teóricas. Se incluyen en los **Anexos 3.**

El estudio en profundidad del caso se realizó en dos momentos, al inicio de la investigación y en la etapa final. En el primer estudio de campo se hizo: una entrevista estructurada al tutor de la sede; un grupo focal con todos/as los/as estudiantes; una entrevista flash a la portera de la escuela dado que el tutor informó que además era madre de una de las egresadas de la escuela secundaria y el registro

fotográfico de diferentes hechos y dispositivos que permitirían definir el contexto en estudio y las características observadas sobre los aprendizajes.

En la entrevista el tutor ofreció datos para localizar al estudiante que estaba estudiando en la ciudad de Viedma y estaba pronto a culminar sus estudios superiores. A los pocos días se realizó una entrevista estructurada a dicho estudiante quién acabada de recibirse de profesor de Educación Física. También se diseñó una actividad para los/as estudiantes que fue enviada por correo electrónico al tutor y éste la impartió a los estudiantes para su realización.

Una vez realizado es primer estudio en profundidad se procedió a desgrabar, ordenar, categorizar y sistematizar toda la información obtenida. Se identificaron las categorías teóricas emergentes que demandaron una nueva indagación bibliográfica para comprenderlas y definir las.

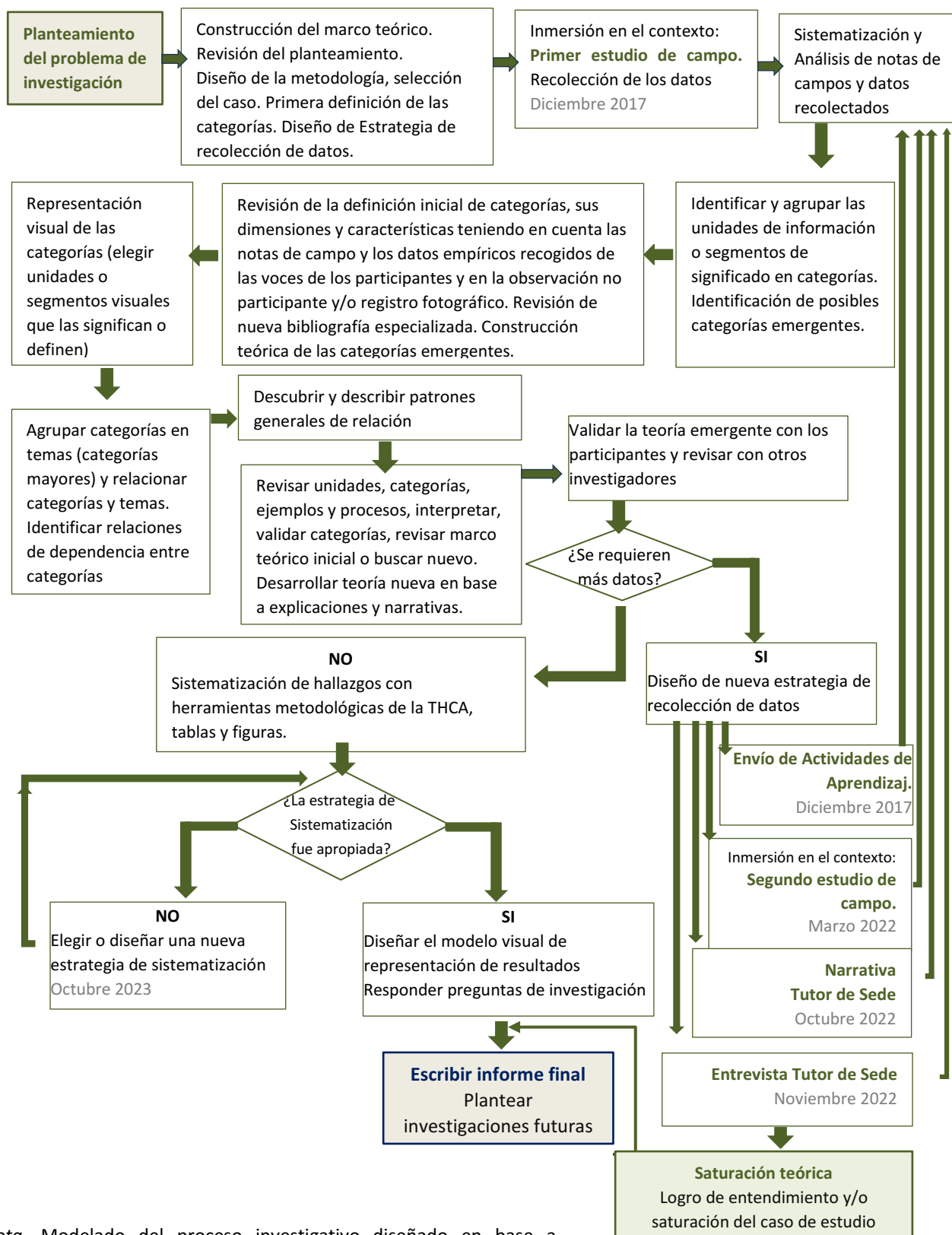
La pandemia del COVID19 y diferentes efectos colaterales de la misma determinaron una pausa de 2 años en la investigación. Al momento de retomarla se determinó la necesidad de volver al contexto de estudio realizando un segundo estudio de campo que permitiría: a) recoger nuevas notas de campo que permitieran validar la ocurrencia de las categorías emergentes identificadas en el primer estudio de campo; b) indagar en torno a las nuevas preguntas que surgieron luego del análisis y sistematización de los datos obtenidos en el primer estudio de campo y en la indagación documental realizada sobre el entorno virtual y las plataformas que sostienen el proyecto educativo. En este segundo estudio de campo se vuelve a entrevistar al tutor de la sede y se realiza un segundo grupo focal con los y las estudiantes que asistían a la escuela secundaria en ese momento. También se realiza registro fotográfico.

En los dos estudios de campo se realizó una observación no participante durante el primer bloque horario de clases.

Fue necesario solicitar al tutor de la sede una narrativa de experiencia para lograr comprender ciertos indicios recolectados en el segundo estudio de campo. Luego, en la última etapa de análisis de datos y construcción de los resultados se solicitó una entrevista al tutor de la sede, la misma se realizó con una video llamada en WhatsApp.

En la **Figura 15** se presenta el proceso seguido para la recolección de datos.

Figura 15
Acciones realizadas en la investigación teniendo en cuenta los principios de la Teoría Fundamentada



Nota. Modelado del proceso investigativo diseñado en base a Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Pag. 477

3.1.2.4. Estrategias de análisis de los datos y presentación de hallazgos

Para el análisis de los datos relevados en el campo de estudio se implementó una codificación de cada estrategia y de cada participante. Durante la primera fase de sistematización de: las notas de campo (observaciones y registro visual) y las voces de los participantes los hallazgos, éstos fueron ingresados en una matriz de análisis diseñada desde los fundamentos de la THCA. Esta decisión se sostiene en que el modelado de los sistemas de actividad y la matriz de análisis constituyen herramientas metodológicas que facilitan el procesamiento y la posterior presentación de los datos cualitativos para comprender los motivos de su ocurrencia. Luego se identificó la relación que tenía cada dato de investigación con las categorías teóricas y se les fue asignando un código. Esta tarea fue exhaustiva y si bien al final del proceso de investigación ofreció un panorama de la frecuencia en que se repetían algunos indicios, se comprobó que los principios y las preguntas que la THCA tiene en cuenta para analizar los datos no son los que esta investigación aborda, dado que son demasiado amplios. Es por ello que a continuación se implementó otra estrategia que consistió en destinar una hoja de registro para cada categoría. Se definió a la categoría al inicio y luego se fueron volcando los hallazgos de manera ordenada identificando a qué informante corresponde y de qué estrategia de investigación surge el dato. Esta segunda metodología de sistematización de los hallazgos fue la más apropiada y permitió responder a las preguntas de investigación de manera certera. En la **Sección 3.3.** se presenta la sistematización de los hallazgos realizada en la segunda fase.

En cuanto a la presentación de los hallazgos de la **Sección 3.3.** los criterios que determinaron la manera en que se presentan los mismos fueron: a) priorizar la economía del lenguaje, la centralidad comunicativa puesta en quién lee y garantizar la objetividad y transparencia investigativa. Para ello, se crearon:

- ↳ Tableros semióticos que muestran los datos recogidos en el campo en estudio de manera visual. Imágenes fotográficas registradas, con valor investigativo, en los dos estudios de campo;
- ↳ Figuras para presentar algunos de los hallazgos en torno a las categorías (siguiendo la estrategia empleada en la presentación de figuras en el marco teórico);
- ↳ Tableros conceptuales (tablas) utilizados para sistematizar conceptos, ideas y/o voces de los participantes.

Se presenta la categoría “contexto rural” con un panel semiótico (**Figura 18**) y con diferentes tableros semióticos (**Tabla 9, Tabla 11 a 16, Tabla 20**) elaborados con imágenes fotográficas registradas, con valor investigativo, en los dos estudios de campo.

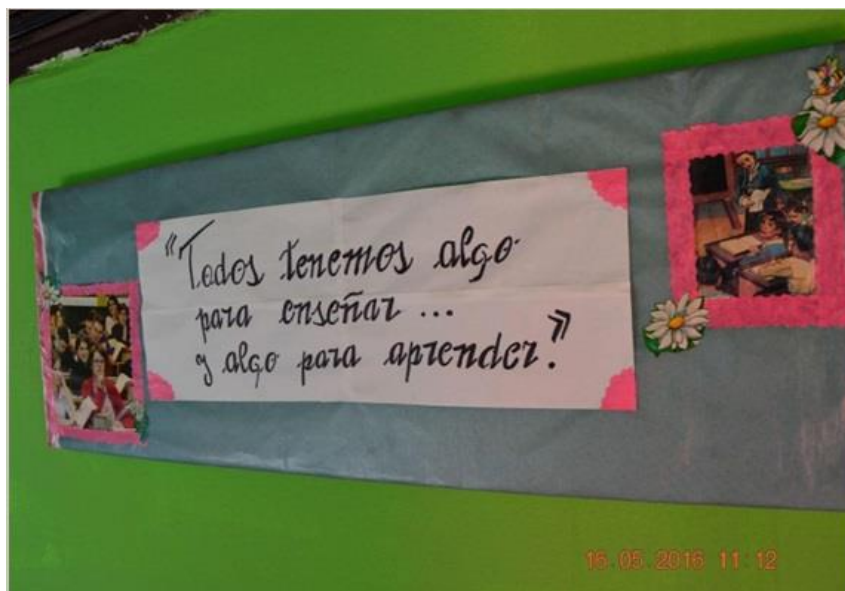
Entonces, se presenta el caso de estudio en la **Sección 3.2.** y los hallazgos en la **Sección 3.3.** se define cada categoría teórica y luego se presentan “las notas de campo” y las “voces de los participantes” en torno a dicha categoría (hallazgos). La definición de la categoría teórica presentada en esta sección surge del basamento conceptual desarrollado y presentado en el **Capítulo 2.**

En el **Capítulo 4** se encuentran los resultados y las conclusiones en torno a las preguntas de investigación.

Sección 3.2. El caso de estudio, el Centro de Educación Media (CEM) del paraje Aguada Cecilio

Figura 16

Imagen que anticipa y sitúan en el contexto de estudio.

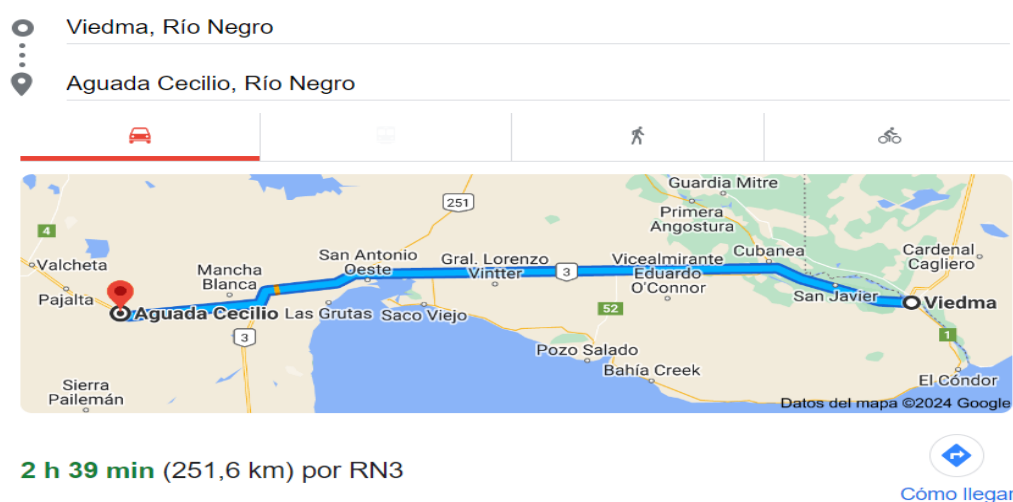


Nota. Foto de cartel en el comedor del CEM Rural en entorno virtual de Aguada Cecilio tomada en el primer estudio de campo, año 2017.

El paraje que cumple con los criterios de selección definidos en el diseño de la investigación (**Apartado 3.1.2.**) fue: El CEM Rural del Paraje Aguada Cecilio. Se encuentra ubicado a un costado de la Ruta Nacional 23 a 250 km de la localidad de residencia de la investigadora, por ruta asfaltada (**Figura 17**).

Figura 17

Distancia entre el caso de estudio y la localidad de residencia de la investigadora



Nota. Imagen de Google Maps (s.f.)

Su actividad productiva se destaca por la crianza de ovejas, chivos, vacas y caballo. Hay negocios de

ramos generales, comisión de fomento, destacamento policial y salita médica. El panel semiótico que se presenta en la **Figura 18**, presenta imágenes fotográficas tomadas en los dos estudios en profundidad realizados en la presente investigación y procura describir y caracterizar el contexto rural en el cual la inmersión tecnológica se hace obligatoria para poder enseñar y aprender. La sede de Aguada Cecilio contaba al inicio de la investigación con 4 estudiantes en el ciclo básico y 3 estudiantes en el ciclo superior; acompañados por un tutor (maestro de grado).

Figura 18

Panel semiótico²¹ que presenta y anticipa el contexto del caso en estudio



Nota: Registro fotográfico realizado en las dos visitas al CEM Rural en EV de RN del Paraje Aguada Cecilio.

Justificación de la selección del CEM Rural en entorno virtual del Paraje Aguada Cecilio
Atendiendo los criterios de selección del caso de estudio definidos en el diseño metodológico de la

²¹ El panel semiótico es un aporte de esta investigación en tanto apela a uno de los pilares de la multimodalidad discursiva: La economía del lenguaje y el valor comunicativos de las imágenes como portadoras de significados que no serían necesarios explicar mediante el texto escrito.

investigación (presentados en el Capítulo 1) se hizo una indagación documental, en primer lugar, y luego una entrevista estructurada realizada al coordinador del proyecto y se llegó a la conclusión de que la sede del paraje Aguada Cecilio respondía a los requerimientos definidos ya que:

Es una de las sedes que se creó en el año de inicio y continuaba funcionando en el año 2017 (momento de iniciar la investigación). Esto puede constatarse en la Res. N° 2864/09, como se puede leer en los considerandos de la citada norma:

“Que las comunidades de los Parajes de Cerro Policía, Aguada Guzman, Naupa Huen, Mencue, Aguada De Guerra, Aguada Cecilio, Arroyo Los Berros, Arroyo Ventana, Cona Niyeu, Clemente Onelli, Chelforó, Chipauquil, Colan Conhué, Comicó, El Cain, El Manso, Laguna Blanca, Mamuel Choique, Nahuel Niyeu, Ojos de Agua, Peñas Blancas, Prahuaniyeu, Pilquiniyeo, Pilquiniyeu del Limay, Rincón Treneta, Río Chico, Sierra Pailemán, Villa Mascardi, Villa Llanquin, Yaminué de la Provincia de Río Negro reúnen los requisitos señalados”

Al momento de realizar el estudio de campo cuenta con estudiantes de primero a quinto años.

Tiene egresados: una de ellas egresó el año 2014 y se encontraba estudiando profesorado de educación inicial en el Instituto de Formación Docente de la localidad de San Antonio Oeste (83 km) y otro estudiante egresado en el año 2015 y se encontraba estudiando el Profesorado en Educación Física en la ciudad de Viedma (240 Km).

La sede cuenta con conectividad desde el inicio de la experiencia. Al respecto, en una consulta telefónica que se hizo al coordinador de la sede para verificar el dato brindado por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos el mismo manifestó: *“En respuesta a tu consulta te digo que los alumnos, en el campus, pueden bajar y subir cualquier tipo de archivos. También pueden participar en foros (contestando o proponiendo temas de discusión), editar wikis (casi nunca se pide este tipo de actividad, pero algunas veces les han solicitado esto). Además, pueden mirar las correcciones en los mismos enlaces donde suben las actividades y muchas veces los profesores suben archivos con correcciones que los alumnos deben volver a subir con las correcciones pertinentes”*. (Maestro Coordinador de Aguada Cecilio).

Finalmente, otra de las razones por las cuales se eligió este paraje para hacer el estudio en profundidad fue la posibilidad de llegar por propios medios al paraje, ya que, si bien se encuentra a 240 km de la ciudad de residencia de la investigadora y el camino para acceder está asfaltado.

En la sección siguiente se presentan los hallazgos realizados en el estudio de caso, con relación a las categorías teóricas.

Sección 3.3. Hallazgos en torno a las categorías teóricas

En esta sección se presentan los hallazgos realizados en la indagación documental y los dos estudios de campo realizados en el caso de estudio. Estos hallazgos se presentan en torno a las categorías teóricas. En el **Capítulo 4** se realiza el análisis de los resultados y las conclusiones en base a los indicios presentados en esta sección.

3.3.1. Categoría Contexto Rural (CR)

Definición de la categoría **contexto rural**:

Escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de estas, se comunican, verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y tareas. Todos estos ingredientes conforman un patrón de invarianzas socioculturales, de modo que un individuo de cualquier cultura entra en contacto desde que nace con un escenario que contiene todos estos ingredientes (Rodrigo, 1994, p.31).

3.3.1.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría contexto rural:

Las características territoriales de la provincia de Río Negro determinan la existencia de parajes rurales y rurales dispersos²².

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos determina que una población es rural cuando tiene menos de 2000 habitantes y es rural dispersa cuando sus habitantes no se agrupan en “aglomerados o localidades”. A nivel de organización social y de gobierno estos parajes cuentan con una forma de gobierno centrada una Comisión de Fomento integrada por un comisionado y tres consejeros quienes dependen del Poder Ejecutivo provincial²³. La diversidad territorial en esta provincia determinaba antes de la creación de los CEM Rural en EV de RN, que los/as niños/as de los parajes rurales que terminaban la escuela primaria (niños/as entre 11 a 13 años), tenían dos opciones para continuar la escuela secundaria. Las mismas se exponen en la **Tabla 12**.

Tabla 12

Realidad a la que se enfrentaban las infancias rurales antes de la implementación de la experiencia educativa CEM Rural en entornos virtuales en la provincia de Río Negro

Cuando un/a niño/a terminaba la escuela primaria (con 11 a 13 años) en un paraje rural debía optar por dos opciones para continuar sus estudios secundarios:

Opción 1	Opción 2
Dejar sus familias para ir a vivir a una residencia estudiantil en el centro urbano más próximo.	Interrumpir su escolarización y quedarse a vivir en el paraje colaborando con la tareas familiares o rurales del lugar.

Con relación a la opción de dejar sus familias a tan temprana edad para seguir estudiando en la escuela secundaria una madre de una egresada del CEM rural de Aguada Cecilio y portera de la escuela primaria del paraje, en una entrevista flash realizada expresa:

²² http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/siisena-ds_III01a03.xls

²³ Decreto-Ley N° 643/71 Comisiones de Fomento

“mi hija cuando terminó séptimo grado dos años hizo en Valcheta, estaba en la residencia femenina, pero como ella no se podía acostumbrar ahí ... así que bueno me dijo que se quería venir a estudiar acá” [refiriéndose al CEM Rural del paraje Aguada Cecilio], *“bueno si vas a seguir estudiando sí, le dije. Así que siguió, y acá César”* [en alusión al tutor del CEM Rural en EV de RN] *“la sacó adelante con los demás, César le ayudó un montón y ella ahora está en el Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste, estudiando para ser maestra de nivel inicial”*.

Elvira, madre de una estudiante egresada del CEM Rural en EV de RN del paraje Aguada Cecilio. En la indagación documental realizada en las bases de datos que contienen las normativas del Ministerio de Educación provincial²⁴, se encontró que en la Resolución por la cual se crea el proyecto “Centro de Educación Media Rural en Entornos Virtuales “ (Resol. 2864/2009), se argumentan para su creación cuatro motivos sustanciales:

- 1) en ese momento en la provincia de Río Negro asistían 74465 estudiantes de Nivel Primario y 39641 al Nivel Secundario, de los cuales el 17,2% de los alumnos de Escuelas Primarias, pertenecen al ámbito rural y rural disperso, mientras que, en el Nivel Medio, ese valor es del 5,6%. Estas cifras determinaban que sólo el 35 % de los alumnos de escuelas rurales continuaban su escolaridad secundaria, mientras el 64 % restante sólo culminaba la escuela primaria ya que en ese momento en los parajes rurales la oferta educativa llega hasta el Nivel Primario;
- 2) para continuar la escolaridad secundaria, los jóvenes y adolescentes pertenecientes a parajes rurales debían desplazarse a los centros urbanos próximos, para ello debían vivir en residencias escolares;
- 3) muchas familias de los parajes no compartían que sus hijos vivieran en residencias, separados del núcleo afectivo y optaban por el traslado de parte del grupo familiar al centro urbano más cercano con escuela de nivel medio, generalmente la madre se traslada con sus hijos, con el consecuente desmembramiento de la familia y desarraigo que esta situación provocaba;
- 4) en los fundamentos del proyecto también se argumenta que un gran número de familias priorizan la unidad familiar y la permanencia en su tierra y optan por postergar la continuidad de los estudios de sus hijos y finalmente se menciona que no se están garantizando los derechos contemplados por la “Ley Nº 4109 de Protección integral y promoción de los derechos del niño y del adolescente” en relación a garantizar la convivencia familiar y comunitaria de esta población.

Según la resolución mencionada son numerosos los pedidos de las familias que habitan los parajes rurales solicitando escuelas secundarias para sus hijos, escuelas que propicien el arraigo, el reconocimiento de las raíces, la construcción de identidades, expresando que se sienten orgullosas de sus zonas de enclave y origen, en estos documentos se puede leer en dichos pedidos: *“se exige el derecho a la educación en familia y con la familia”*. La solicitud expresa un derecho legítimo y reconocido en la provincia que es el derecho a la identidad, cuya extensión y alcance queda comprendido en el artículo 14º de la Ley 4109, antes citada. Finalmente, en el Anexo 3 de la Resolución 2464/2009 se cita textualmente:

“Este proyecto busca formalizar, a partir del ciclo lectivo 2010, sedes educativas rurales en los diferentes parajes provinciales que posean Comisiones de Fomento, para que en articulación con las comisiones de fomento y la comunidad, se constituyan en centros de acceso a propuestas educativas presenciales con asistencia virtual para el cursado del nivel secundario, avalado por la firme convicción de que la educación es una herramienta

²⁴ Resolución N° 2864/09 del Ministerio de Educación y DERECHOS HUMANOS de la provincia de Río Negro

estratégica importante, para avanzar en la cohesión y en la inclusión social.

En el contexto rural el acceso a las nuevas tecnologías adquiere sustancial relevancia, ya que no se trata de evaluar la brecha digital sino la exclusión social de grupos humanos. Es necesario avanzar en la sociedad del conocimiento y de la información, incorporando nuevos recursos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para favorecer la inserción activa de la juventud en las actividades culturales, sociales y políticas²⁵. Este secundario además permitirá que toda la comunidad acceda en forma gratuita al servicio de wifi y por lo tanto a Internet, contribuyendo con el mejoramiento de las comunicaciones y acceso a la información de los pobladores de estos parajes; acceso a la información que es una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.” [Ley Provincial de Educación de Río Negro N° 4109, Artículo 14]

El paraje Aguada Cecilio, se encuentra ubicada a un costado de la Ruta Nacional 23, distante a 35 km de Valcheta y a 80 km de San Antonio Oeste. Pertenece al Departamento Valcheta de la Provincia de Río Negro. Se encuentra en el límite entre la zona de la Estepa y la zona de Atlántica, a pocos kilómetros inicia progresivamente la Meseta de Somuncurá.

En su origen fue una estación del ferrocarril. Actualmente el paraje tiene como actividad productiva: la crianza de ovejas, chivos, vacas y caballo. Cuenta con comisión de fomento, que es una dependencia del Ministerio de Gobierno provincial. Hay negocios de ramos generales.

Según la indagación documental realizada en el último censo del INDEC (2010) se registraron 155 habitantes, 30% más que en el censo anterior, 2001 en el que se registraron 119 habitantes. Tiene un puesto de salud, un puesto policial y una escuela primaria y la escuela secundaria con el formato del: CEM Rural en EV de RN. En el año 2017, momento de iniciar esta investigación, la escuela secundaria cuenta con 6 estudiantes.

En la narrativa solicitada al tutor de la sede, César Casas, éste expresa:

“Los y las estudiantes de la E.S.R.N. Rural de Aguada Cecilio están inmersos en un contexto rural. Las familias que aquí viven tienen un fuerte vínculo con las actividades y la cultura de la ruralidad. En algunos casos son crianceros de vacas, ovejas y/o chivas (cabras). En otros son trabajadores que son contratados para las actividades rurales por meses o días.

Lo antes expuesto tiene, obviamente, influencias en el desempeño de los y las estudiantes. Ha sucedido que han faltado a clases porque tienen que ayudar en sus casas con algunas de las distintas actividades que se realizan en sus hogares: junta de animales, esquila, pastoreo, parición, etc. Este contexto también les otorga en muchos casos un gran sentido de la responsabilidad a corta edad, ya que realizan muchos trabajos y actividades propios de los adultos. Es importante destacar que las primeras promociones de egresados fueron, en la inmensa mayoría de los casos, los primeros en obtener título secundario en su familia. Este es un dato no menor al momento de entender el valor de la institución.”

En la **Tabla 13** se presenta un Tablero Semiótico que contiene la geo ubicación y los diferentes accesos al paraje. Este tablero semiótico permitirán conocer para comprender, cómo es el contexto geográfico y socio-cultural del paraje. En el tablero semiótico de la **Tabla 13** se presentan imágenes y descripciones del paraje rural y de la escuela secundaria que constituye el estudio de caso.

²⁵ En el Capítulo III de la Constitución Provincial. DERECHOS SOCIALES. FORMACIÓN DE LA JUVENTUD. El Artículo N° 34 dice: “ El Estado procura la formación integral y democrática de la juventud; promueve su creatividad y participación en las actividades culturales, sociales y políticas”

Tabla 13

Segundo tablero semiótico que define y presenta la categoría “contexto rural” del caso de estudio

Figura 19

Acceso al paraje desde la ruta provincial N° 23



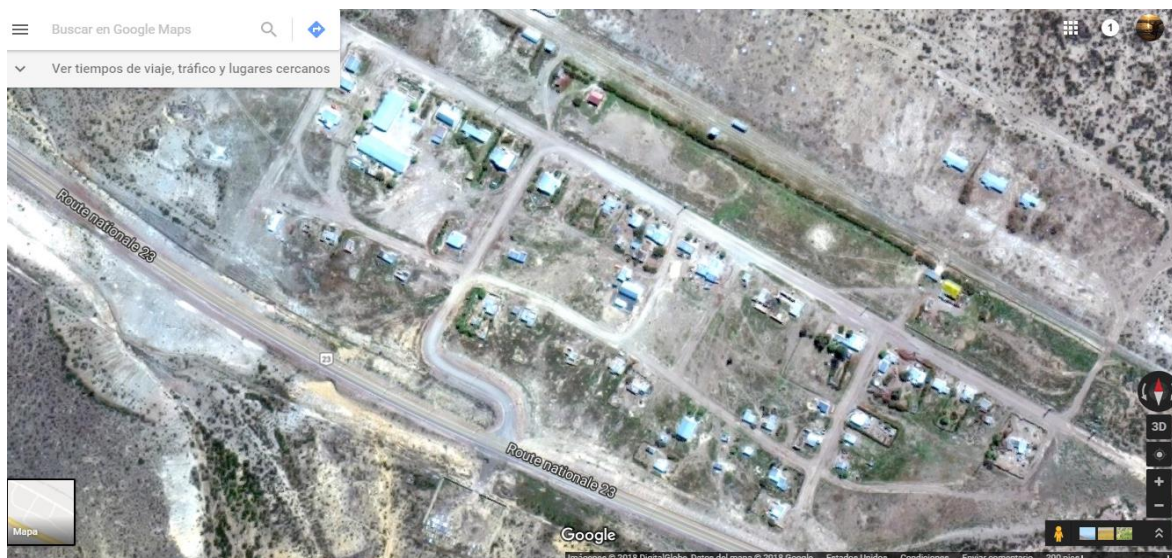
Figura 20

Acceso al paraje desde la estación de trenes



Figura 21

Imagen satelital del paraje rural Aguada Cecilio



Fuente: Google Maps

Tabla 14

Tercer tablero semiótico que define y presenta la categoría "contexto rural" del caso de estudio

Figura 22

Sede de la Comisión de fomento de Aguada Cecilio. Constituye el área de gobierno del paraje rural



Figura 23

Plaza del paraje Aguda Cecilio, ubicada en frente a la Comisión de Fomento



Figura 24

Patio que comparten la Escuela Primaria 126 y CEM Rural en EV de RN



Figura 25

Espacio que comparten los dos estudiantes del Ciclo Superior del paraje Aguada Cecilio del año 2017



Figura 26

Acceso a predio donde funciona la escuela primaria y el CEM Rural en EV de RN del paraje Aguada Cecilio. Foto tomada en el primer estudio de campo



El espacio edilicio de la escuela

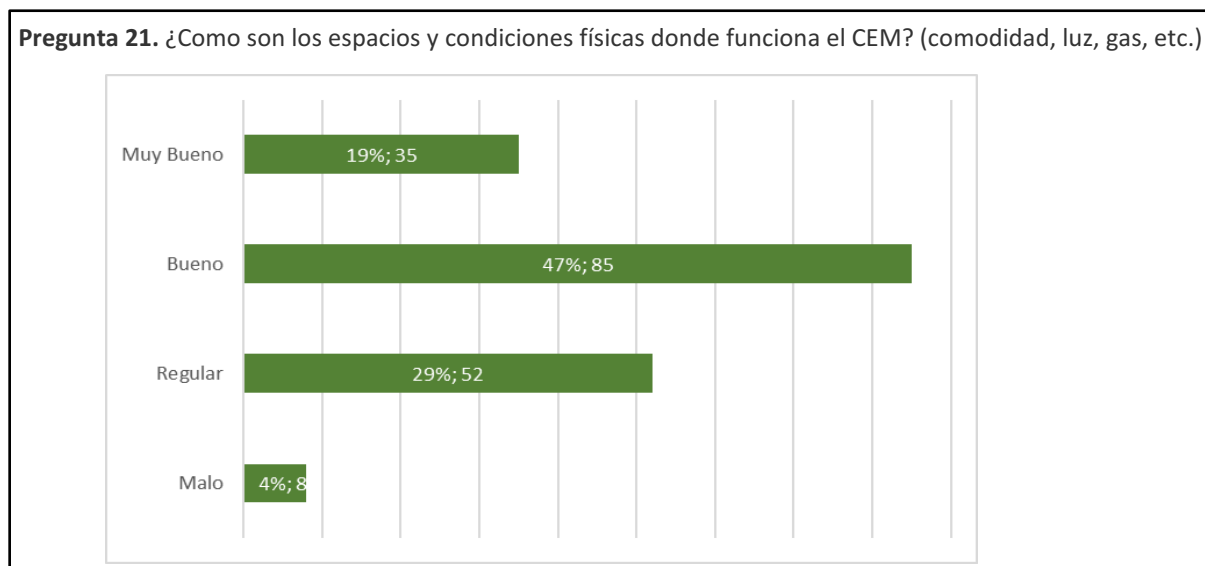
En esta escuela secundaria rural, los y las estudiantes y su tutor comparte las instalaciones con la escuela hogar 126 (de nivel primario). Los usos del espacio físico se distribuyen en horarios diferenciados entre los/as niños/as y los/as jóvenes. Aunque hay momentos compartidos, por ejemplo: los actos académicos y conmemoraciones. Son de uso común el patio y el comedor. Se ofrece desayuno y almuerzo a todos los estudiantes de ambas instituciones, pero en diferentes horarios.

La escuela primaria tiene uso exclusivo de una sala de dirección, aulas y baños.

En el caso de la escuela secundaria también tiene baños destinados solamente a les jóvenes. El espacio físico destinado a la escuela secundaria es un salón grande dividido por una tarima de madera. De un lado de la tarima se ubica el aula del ciclo superior (4° y 5° año) y del otro lado se encuentra el escritorio del tutor de la sede, con un escritorio que funciona como centro de recursos digitales y los estudiantes de ciclo básico (1° a 3° año), esto puede observarse en la **Figura 18** (panal semiótico que presenta y anticipa el contexto del caso en estudio). Desde su escritorio el tutor tiene posibilidades de observar y atender a ambos grupos de estudiantes. Además, hay un pequeño espacio reservado para algunas conversaciones esporádica que requieren mayor privacidad. Pudo observarse un mueble que oficia usado como biblioteca y zona de guardado de todos los elementos educativos disponibles (pelotas, elementos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, mapas, etc). En general los y las estudiantes manifiestan que el espacio físico que utiliza la escuela secundaria es: muy bueno (19%) y Bueno (47%).

Figura 27

Opinión de los estudiantes con relación al espacio físico y las comodidades del espacio que tiene asignada la Sede del CEM Rural en EV de RN en el edificio de la escuela



Nota. Respuesta dada por 180 estudiantes que asisten al CEM Rural en EV de RN a una encuesta anónima realizada por el área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial. *Gráfico de la pregunta 21 reelaborado para este informe de investigación.*

En la narrativa solicitada al tutor de la sede, César Casas, éste expresa:

“Esta institución comenzó a funcionar en el año 2010 recibiendo a estudiantes que habían abandonado el secundario de la localidad de Valcheta debido a la falta de adaptación a la vida en residencias escolares. Con el correr del tiempo la institución fue insertándose en la

sociedad y empezó a ser reconocida. En el año 2014 tuvimos los primeros egresados de la institución. En 2018 pasó de ser Centro de Educación Media a Escuela Secundaria de Río Negro. Esto no provocó grandes cambios, pero este nuevo modelo de institución están pensado en su estructura y funcionamiento para grandes escuelas de centros urbanos. Los tutores en sede debemos realizar nuevas labores y adaptar esta estructura a las características de la ruralidad.

A pesar de lo expuesto esta institución sigue siendo la primera opción para los/as estudiantes y familias del paraje.

La comunidad reconoce y valora el profundo impacto social que se ha producido desde que existe este secundario. Antes del mismo el nivel de escolarización secundaria entre los jóvenes era ínfimo. Actualmente el porcentaje de escolarización secundaria es altísimo.

A lo largo de los años nuestra escuela no ha recibido el financiamiento necesario para su funcionamiento lo que ha provocado que en muchos casos los estudiantes no tengan su propia netbook para trabajar, lo cual repercute de forma muy negativa en su aprendizaje.”

La enseñanza híbrida en este contexto educativo rural

Se recuerda que en el Capítulo 1 se mencionó que los y las docentes a cargo de la enseñanza asisten a la sede central que se encuentra en la ciudad capital, Viedma. Allí trabajan en grupos organizados por áreas. En la **Figura 28**, se amplía la imagen presentada en el capítulo 1 donde puede observarse una foto del espacio de trabajo habitado por el plantel docente y los cargos de gestión (coordinador/a de proyecto, secretarios/as, etc).

Figura 28

Espacio de trabajo compartido por los y las docentes de las asignaturas y el equipo de gestión



Nota. Esta imagen es una ampliación de la imagen presentada en la **Figura 2** donde presenta la definición del proyecto. La imagen fue tomada de la página Web del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro.

Los estudiantes asisten diariamente a la sede del paraje rural. La figura docente en la sede del paraje Aguada Cecilio es la del tutor. En este paraje hay sólo un tutor dada la cantidad de estudiantes que asisten. Se asigna un/a tutor/a cada 25 estudiantes.

En la entrevista realizada al coordinador general del proyecto se le preguntó cómo se articulaba la tarea entre los profesores con el/a tutor/a de la sede, a lo que respondió:

“... la figura docente es la del profesor que está en la sede central, es el que desarrolla la actividad y articula a través de los tutores²⁶ con los chicos y es quién evaluaba y acreditaba los aprendizajes, el esquema sigue siendo: profesor-tutor-alumnos”.

Coordinador general del proyecto en el Ministerio de Educación y DDHH. Entrevista Estructurada.

Consultado sobre los registros que comparten los profesores y los tutores el entrevistado respondió:

“...nosotros habíamos implementado a partir de 2015, una planilla de seguimiento pedagógico de cada una de las asignaturas. Es una planilla que tenía un formato que había sido acordado en reuniones de trabajo entre tutores y docentes, se enviaba al menos una vez por trimestre este reporte de seguimiento pedagógico que hacía el tutor del paraje y que llegaba a cada docente de la sede central para tener la trayectoria que había hecho el pibe ese trimestre para hacer el cierre de la evaluación del trimestre. Es decir, el docente de la sede central no ve al pibe trabajando en la sede, pero los pibes van todos los días a la sede del paraje con el tutor, entonces es el tutor el que ve trabajar a los chicos, a veces puede suceder que se ausenta y el docente de la sede central no lo ve, solamente ve la actividad que sube, te puede subir todas las actividades juntas pero el docente de la sede central no ve todo el proceso del alumno, eso lo conoce el tutor de la sede. O bien el tutor puede saber cuándo el chico tiene una situación particular, que se aleja porque fue a trabajar con el padre o tiene alguna enfermedad o lo que fuera, bueno esa planilla de seguimiento es la que recibiría el docente de la sede central y es elaborada por el tutor”.

Coordinador general del proyecto en el Ministerio de Educación y DDHH. Entrevista Estructurada.

Finalmente, también se le preguntó cómo se tomaban las decisiones sobre las calificaciones, el entrevistado responde:

“La calificación final la hace el profesor de la sede central, lo que si hace es tomar estos informes para hacer la acreditación de cada uno de los trimestres, porque es importante tener un panorama de la trayectoria del chico en el trabajo diario, y eso la hace el tutor y el profesor lo tiene en cuenta...”.

Coordinador general del proyecto en el Ministerio de Educación y DDHH. Entrevista Estructurada.

En la segunda entrevista estructurada realizada al Tutor de la sede de Aguada Cecilio, , el mismo expresa:

²⁶ En la entrevista realizada al Coordinador general del proyecto éste nombraba al tutor de la sede como “maestro coordinador” porque esa fue la denominación inicial del cargo (también se los nombraba como “coordinador de sede”. A los fines de dar coherencia interna se reemplaza ese término por el nombre que tiene el cargo actualmente: tutor de sede.

“Con los profesores de Viedma y con los circunstanciales integrantes del equipo de coordinación suele haber diferencias, ya que muchas veces desconocen las realidades o las particularidades que tiene la educación en las zonas rurales.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

Según lo expresado hasta aquí se podría concluir que el diseño de la enseñanza es compartido entre el/la tutor/a y el/la profesor/a de la sede central.

- ✧ El/la docente de la sede central es quién planifica la enseñanza, elabora los materiales educativos, las actividades de aprendizaje y de evaluación.
- ✧ El/la tutor/a es un “mediador” de la enseñanza, como tal, facilita la llegada a los estudiantes de los materiales elaborados por los profesores, pero además explica o amplía conceptos, consignas, realizando: experimentos, clases de educación física, actividades artísticas, participando en vídeos elaborados por los estudiantes, entre otras variadas actividades que realiza.

El/la tutor/a y los/as profesores comparten un registro de la trayectoria de cada estudiante. En las notas de campo y en los grupos focales se recogen evidencias relacionadas con el vínculo pedagógico afectivo que se establece entre los tutores de las sedes y los y las estudiantes. Esto dio lugar a la construcción de la Categoría Gesto Pedagógico que es abordada más adelante.

Es por ello por lo que se identifica una manera particular de desplegar la enseñanza en este formato educativo, se denominó a este vínculo (entre el/la docente que diseña la enseñanza y el/la tutor de la sede): *díada-docente*, entendiendo a la “díada²⁷” como una “*pareja formada por dos seres*”, dos principios o dos roles estrechamente vinculados entre sí.

Sin embargo, en las notas de campo de la investigación se puede registrar un hallazgo investigativo: en los grupos focales se evidenciaron aportes de estudiantes que permitirían interpretar que hay otra presencia docente en este proceso de enseñanza y aprendizajes, es la presencia de “los pares”. En el CEM Rural en EV de RN los pares ejercen lo que Coll, Bustos & Engel (2011) denominan una presencia docente distribuida. Esto se evidencia en muchos relatos de los estudiantes de los grupos focales, por ejemplo, cuando dicen:

“Por ejemplo en física, movimiento, para explicarnos la fórmula nos explican paso a paso y nos dan ejemplos, algunos entendemos y a otros les cuesta, entonces les tenemos que ayudar entre todos, el tutor lee todo y nos explica”.

Estudiante del ciclo superior en el primer estudio de campo.

En el **Capítulo 4** se presentan las conclusiones a las que se arribó con relación a la enseñanza distribuida que se despliega en este proyecto educativo.

²⁷ La RAE define una díada como: “*Pareja de dos seres o cosas estrecha y especialmente vinculados entre sí*”.

3.3.2. Categoría Inmersión Tecnológica (IT)

Definición de la categoría inmersión tecnológica en los contextos rurales:

El aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los entornos virtuales en un esfuerzo por introducir plenamente a los estudiantes rurales en experiencias y vivencias educativas genuinas. En tanto, los entornos virtuales son utilizados y diseñados didácticamente para ofrecer experiencias de presencialidad educativa que intentan desvanecer, ante la percepción de los estudiantes, las fronteras entre la educación rural y la urbana. (Osorio Gómez, 2010; Sanz et al, 2003, 2021, 2023; Selzer et al 2020, p. 319).

Las experiencias educativas mediadas por tecnologías digitales en los contextos rurales están desplegando “un ritmo propio y vital que habilita zonas de divergencia creativa, invita a abandonar el aislamiento y a encontrarse en un fluir participativo y solidario, en el ambiente de un mundo tecno-diverso, en un entramado analógico/digital” (Kap, 2023; p. 16).

En estas prácticas alternativas aparecen nuevas formas inmersivas que dan cuenta del potencial expansivo que portan las tecnologías digitales en el contexto educativo rural.

Esta definición fue construida en el marco de esta tesis en base al entramado de los marcos teóricos referenciados en el **Capítulo 2** y puesta a prueba en la indagación en el estudio de campo. Es una definición que orientó la lectura, interpretación y comprensión de los hallazgos de la investigación en el estudio de campo. Es por ello que será recuperada en el último capítulo dedicado a responder las preguntas de investigación y formular las conclusiones.

3.3.2.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría inmersión tecnológica:

La conectividad en la sede de la escuela secundaria del paraje rural

La sede de esta escuela secundaria cuenta con conectividad en forma permanente. Cuando se le preguntó al coordinador de la sede sobre qué tipo de conexión a Internet cuenta el paraje en general y la escuela secundaria en particular éste respondió:

“El paraje cuenta con una antena en la escuela primaria y otra en la E.S.R.N Rural Virtual (ex-CEM Rural). Esta última provee a una parte del paraje también. La señal la provee la antena ISP Group en convenio con el Ministerio de Educación de la provincia. El sistema es “punto a punto”. La comisión de fomento posee una antena satelital que provee a parte del paraje. Hay una conexión en la primaria, otra en el secundario y una en la Comisión de Fomento.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

En las **Figuras 31 y 32** del Tablero Semiótico que define y presenta la categoría “inmersión tecnológica” en el caso de estudio (**Tabla 15**) se muestran las fotos de ambas antenas.

Se indagó sobre las restricciones que pudiera tener la conexión, para ello se preguntó al coordinador de la sede si el acceso a internet tiene algún tipo de limitación en cuanto a ¿quiénes pueden conectarse?, su respuesta fue que:

“Todos se pueden conectar libremente. Aunque la señal no llega con igual intensidad a todo el paraje e incluso hay hogares donde no llega.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

Con relación a si hay horarios de conexión y claves de acceso, el coordinador respondió que:

La conexión es abierta, no tiene claves de acceso y esta activa en todo momento.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

Ante la pregunta: *¿El CEM Rural tuvo la misma conexión desde que se creó o en el transcurso de los años se hicieron cambio o actualización o reemplazo de equipos?* El tutor de la sede respondió:

“En sus comienzos, en 2010 tenía conexión satelital provista por Telefónica de Argentina. En los primeros 2 años funcionó bien pero luego se fue haciendo más lento y era casi imposible trabajar con ese ancho de banda. A fines de 2016 se instaló el sistema actual manteniendo un funcionamiento muy bueno que permite trabajar perfectamente a los alumnos. Actualmente, tenemos una antena de ALTEC²⁸ y otra de la empresa ISP²⁹, usamos esas dos señales. El único problema es que la antena de ALTEC tiene limitaciones para los chicos para ver vídeos, ellos solamente pueden entrar a páginas educativos. Yo tengo en mi computadora autorización para entrar a cualquier página. Desde la antena de ISP los chicos pueden entrar a cualquier material no tiene filtros, eso es mejor para los chicos.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

En el último estudio de campo realizado el tutor de sede comentó que recientemente el ministerio de educación habían hecho mejoras en la red de internet y nombró un vídeo grabado desde el área de prensa del gobierno. En la indagación documental realizada se encontró dicho vídeo (**Tabla 15; Vídeo 1**). En el mismo se exponen testimonios que pretenden dar cuenta del valor pedagógico y social que tiene la conectividad para estos estudiantes y pobladores rurales.

²⁸ ALTEC S.E. es una de las principales proveedoras de servicios de telecomunicaciones en Río Negro: conectividad, telefonía rural, enlaces satelitales, tendido de fibra óptica, arquitectura tecnológica para pequeños medianos y grandes proveedores de servicios. <https://gobierno.rionegro.gov.ar/altec>

²⁹ ISP es una empresa proveedora de internet privada contratada por el ministerio de educación para proveer servicio de internet al paraje.

Tabla 15

Cuarto tablero semiótico que define y presenta la categoría “inmersión tecnológica” en el caso de estudio

Figura 29

Teléfono público (en funcionamiento). Ubicado en la Comisión de Fomento de Aguada Cecilio



Figura 30

Zona de trabajo del tutor y dos estudiantes de primer año con sus netbooks



Figura 31

Antena ubicada en la comisión de fomento. Provee de internet a los pobladores



Figura 32

Antena que provee de internet a la escuela secundaria y a la escuela primaria



Vídeo 1³⁰

Mejoras en el servicio de internet del paraje

Nota. Prensa Gobierno de Río Negro. 14/01/2022. La provincia instaló internet en 30 hogares de Aguada Cecilio. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=FMVeAfC_Tmw

³⁰ Para no perder el dato investigativo se descargó el vídeo y se lo subió a una carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/file/d/148exWiT0SqDpV7ZqygK01qF0WE488sgb/view?usp=share_link

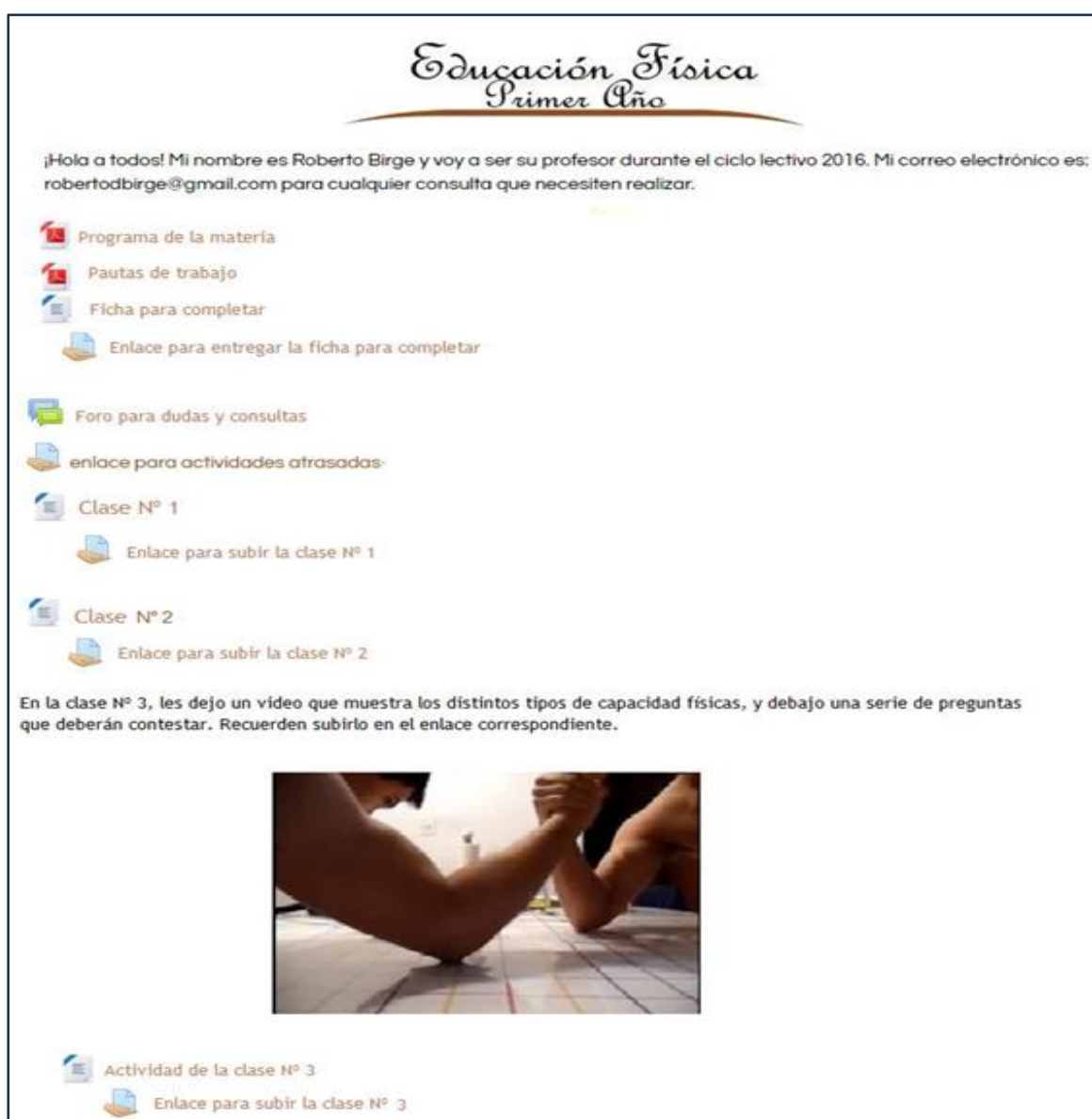
Formas inmersivas de mediar la enseñanza y los aprendizajes

En las **Figuras 33** y **34** se presentan imágenes que ofrecen indicios para definir la categoría **inmersión tecnológica** en tanto se infiere que los y las docentes realizan un aprovechamiento de las tecnologías digitales buscando introducir a los estudiantes en experiencias educativas genuinas.

La **Figura 33** corresponde a una captura del aula virtual de la asignatura Educación Física a la que ingresan toda la población en estudio. En la misma puede leerse que el docente publica un vídeo sobre el cual los y las estudiantes deben responder una serie de preguntas. Luego deben entregar las respuestas elaboradas en un enlace dentro de la misma aula virtual. Para lo cual, se infiere, deberán utilizar un procesador de textos.

Figura 33

Un aula virtual de la asignatura Educación Física de 1° Año



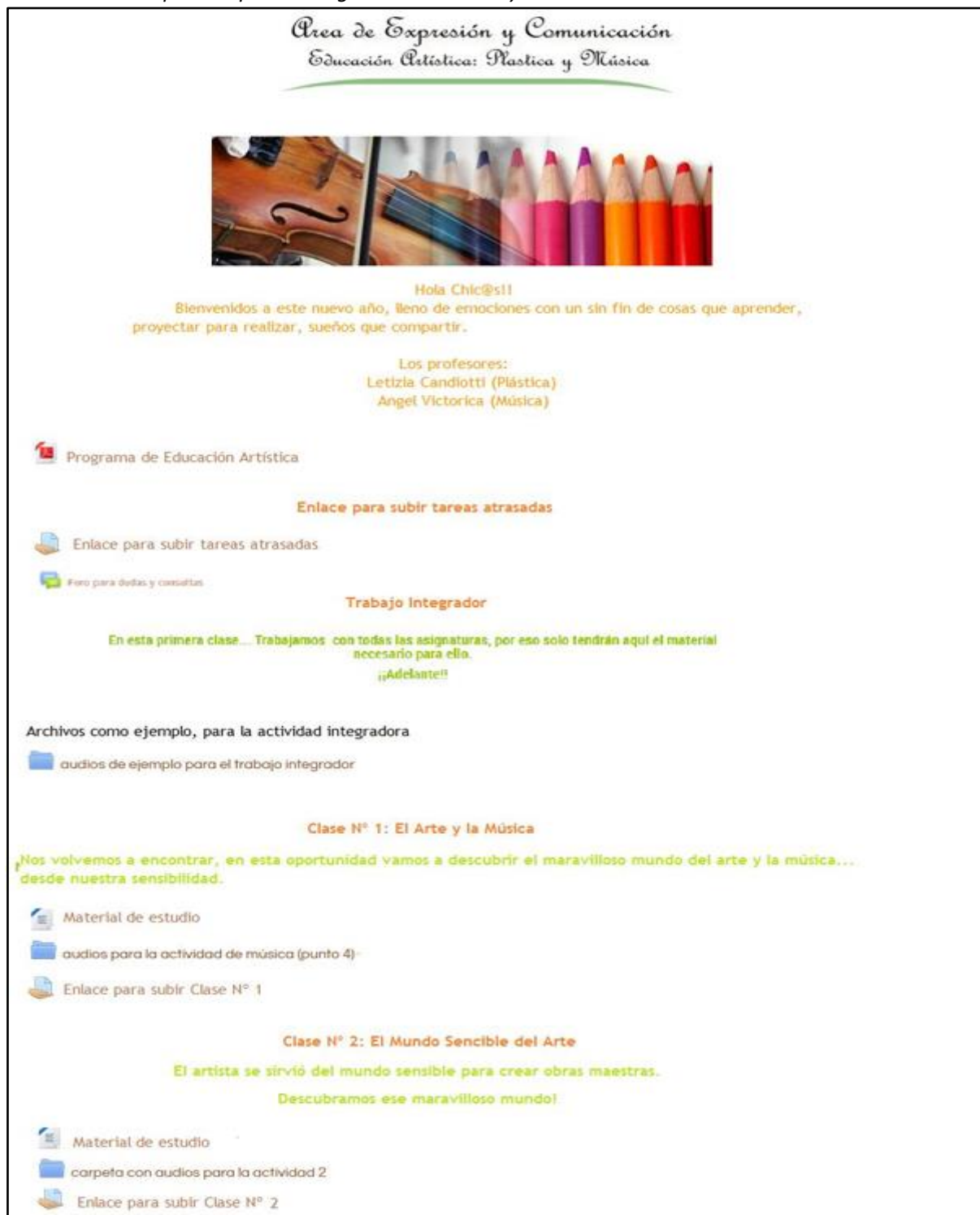
The image shows a screenshot of a virtual classroom interface. At the top, the title "Educación Física Primer Año" is displayed in a decorative font. Below the title, a welcome message reads: "¡Hola a todos! Mi nombre es Roberto Birge y voy a ser su profesor durante el ciclo lectivo 2016. Mi correo electrónico es: robertodbirge@gmail.com para cualquier consulta que necesiten realizar." Below this message, there are several menu items with icons: "Programa de la materia", "Pautas de trabajo", "Ficha para completar", and "Enlace para entregar la ficha para completar". Further down, there are "Foro para dudas y consultas" and "enlace para actividades atrasadas". Below these, there are sections for "Clase N° 1" and "Clase N° 2", each with a sub-link "Enlace para subir la clase N° 1" and "Enlace para subir la clase N° 2" respectively. At the bottom, there is a note: "En la clase N° 3, les dejo un video que muestra los distintos tipos de capacidad físicas, y debajo una serie de preguntas que deberán contestar. Recuerden subirlo en el enlace correspondiente." Below the note is a video thumbnail showing two people's arms in a physical activity. At the very bottom, there is a link for "Actividad de la clase N° 3" with the sub-link "Enlace para subir la clase N° 3".

Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

La **Figura 34** corresponde a una captura del aula virtual de las asignaturas del área de Expresión y Comunicación (Plástica y Música) a la que ingresan toda la población en estudio.

Figura 34

Aula virtual compartida por las asignaturas Plástica y Música



The screenshot displays a virtual classroom interface for the 'Área de Expresión y Comunicación' (Area of Expression and Communication), specifically for 'Educación Artística: Plástica y Música' (Artistic Education: Plastic and Music). At the top, there is a header with the area name and a decorative green line. Below the header is a central image showing a violin on the left and a row of colorful pencils on the right. The main content area contains a warm welcome message: 'Hola Chic@s!! Bienvenidos a este nuevo año, lleno de emociones con un sin fin de cosas que aprender, proyectar para realizar, sueños que compartir.' It lists the teachers: 'Los profesores: Letizia Candiotti (Plástica) Angel Victorica (Música)'. There are several sections with icons and text: 'Programa de Educación Artística', 'Enlace para subir tareas atrasadas' (with a folder icon), 'Fero para dudas y consultas' (with a speech bubble icon), 'Trabajo Integrador' (with a document icon), and 'Archivos como ejemplo, para la actividad integradora' (with a folder icon). Two specific classes are highlighted: 'Clase N° 1: El Arte y la Música' and 'Clase N° 2: El Mundo Sencible del Arte'. Each class section includes a brief description and a list of resources like 'Material de estudio' (with a document icon), 'audios para la actividad de música (punto 4)' (with a folder icon), and 'Enlace para subir Clase N° 1' (with a folder icon).

Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

En la **Figura 34** pueden observarse los usos que se hacen de los recursos de la plataforma para presentar los materiales educativos y las actividades. Se aplican diferentes recursos de multimodalidad discursiva (imágenes, audios y la palabra escrita) para comunicar los contenidos y presentar las actividades a realizar.

El entorno virtual de enseñanza y aprendizaje híbrido

El entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) es soportado sobre una plataforma Moodle y un canal de YouTube. Los estudiantes que asisten a las 25 sedes provinciales acceden a la misma plataforma y al mismo canal de YouTube, ambas plataformas son de dominio del ministerio de educación provincial. Las comunicaciones didácticas y las mediaciones pedagógicas se realizan utilizando los foros de diálogo de la Plataforma Moodle combinados con el correo electrónico.

La plataforma Moodle

La plataforma Moodle está diseñada y configura como un campus virtual (**Tabla 16**) que permite mediar la comunicación pedagógica de las prácticas educativas y las cuestiones vinculadas a la gestión académica. Al canal de YouTube se accede desde la misma plataforma, en él se alojan y comunican las producciones multimediales de los estudiantes, los profesores y los tutores. Con relación al uso de la plataforma como un campus, pudo observarse que el mismo cuenta con: accesos a las aulas virtuales; espacios de comunicación institucional destinados a diferentes áreas como:

- 🔑 Secretaría;
- 🔑 Sala de profesores y coordinadores (Al inicio del proyecto a los tutores se los nombraba como “coordinadores de sede);
- 🔑 Sala de estudiantes;
- 🔑 Dirección de Nivel Medio;
- 🔑 Espacios virtuales de los talleres
- integradores;
- 🔑 Aula virtual del área de inclusión educativa;
- 🔑 Un espacio virtual donde se toman los exámenes previos;
- 🔑 Un espacio llamado “Utilidades” que se constituye como un repositorio de manuales e instructivos.

En diferentes expresiones que se leen en las etiquetas creadas por los docentes es posible leer que utilizan como equivalentes los términos “plataforma” y “campus”. Ejemplos de esto se pueden leer en las **Figuras 41** y la **Figura 42** cuyas expresiones se reproducen a continuación:

“Tengan en cuenta que para que podamos comunicarnos deberán utilizar las herramientas que nos ofrece la plataforma”
Docente de Biología en el aula virtual

“pueden comunicarse conmigo por el campus o vía email”
Docente de Matemáticas en el aula virtual

Según el área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial el diseño visual de la plataforma está dirigido a estudiantes de escuela secundaria o nivel medio. Uno de los responsables del área al ser entrevistado expresa que: “Se procuró que la paleta de colores y las imágenes sean armoniosas”. También expresó que el diseño de esta: “procuran situar al visitante en el ámbito rural”. En cuanto a la navegabilidad no se observa homogeneidad hacia el interior de las aulas virtuales. Esto llama la atención porque en la pestaña de “Utilidades” se encuentran tutoriales instruccionales

dirigidos a los profesores. Estos tutoriales pautan el diseño visual y organizativo de los espacios virtuales con el objetivo de garantizar la comunicabilidad y navegabilidad del entorno.

En la **Tabla 16** se incluye un tablero semiótico que presenta el diseño visual del proyecto. Pueden observarse allí algunos de los objetos de diseño visual que fueron aplicados en la plataforma Moodle y los materiales que se incluyen en las aulas virtuales.

Tabla 16

Quinto tablero semiótico que presenta el diseño visual del proyecto y los espacios virtuales institucionales

Figura 35

Banner que permanece visible en todas las pantallas en la parte superior



Figura 36

Menú de acceso a las diferentes aulas y espacios virtuales institucionales

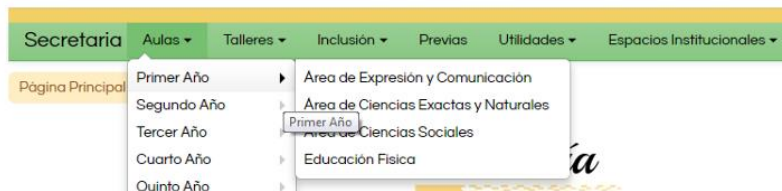


Figura 37

Submenú de acceso a los diferentes espacios de comunicación que se desprenden de la Secretaría



Figura 38

Botones de acceso a los diferentes repositorios y espacios de comunicación de la Sala de Profesores y tutores/as (inicialmente el cargo se llamaba coordinador de sede, actualmente es Tutor de sede)



Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.


En las **Figuras 38 y 39** se presentan dos ejemplos de aulas virtuales.

Figura 39

Captura de pantalla del aula virtual de las asignaturas de Plástica y Música de 1° Año

Área de Expresión y Comunicación
Educación Artística: Plástica y Música

¡Bienvenidas y bienvenidos a primer año!
(plástica y música)




Este año en Educación Artística 1° año vamos a estar en la materia:
Guadalupe González (plástica) y Darío Collamón (música).
Mail: guadag81@gmail.com (Guadalupe)
dario7.eze@gmail.com (Darío)

 [Enlace para subir tareas atrasadas del 1° trimestre.](#)

Trabajo Integrador del Área de Comunicación y Expresión (Lengua, Inglés y Educ. Artística).

-  [Trabajo Integrador de Presentación](#)
-  [Audios de ejemplo para el Trabajo Integrador de Presentación](#)
-  [Enlace para subir Trabajo Integrador de Presentación](#)
-  [Enlace para subir el trabajo integrador 1. Área común y expr.](#)
-  [Enlace para subir el trabajo integrador 1. Área común y expr.](#)

Comenzamos con la **Clase 1 de Educación Artística**, más abajo van a encontrar la clase, un archivo de audio y el enlace para subir las actividades.

-  [CLASE 1-Educ Artística 1° año-SONIDO PUNTO Y LÍNEA](#)
-  [CLASE 1-Audio: "SONIDOS DE LA NATURALEZA"](#)
-  [Enlace para subir CLASE 1- Educ Artística 1° año-SONIDO PUNTO Y LÍNEA-](#)

Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

Figura 40

Captura de pantalla de un aula virtual de las Asignaturas Física y Química 1° Año

Área de Exactas y Naturales Física y Química

Hola a todos los estudiantes de 1° año...¡Bienvenidos nuevamente a la escuela secundaria!

En nuestro espacio curricular "**Física y Química**" vamos a tener la posibilidad de experimentar, cuestionar, criticar y construir nuestros saberes; relacionándolos siempre con nuestra vida cotidiana.

Los profesores a cargo somos: Claudio Retondo y Sabrina Fabbri.

Nuestros e-mail para consultas son:

- claudiojretondo@gmail.com
- sabrinagfabbri@gmail.com

Debajo les dejamos un documento con el "Programa del espacio curricular" y las "Pautas de Trabajo".

 PROGRAMA DE FÍSICA Y QUÍMICA - 1° AÑO - 2016

 PAUTAS GENERALES DE TRABAJO

Queridos alumnos el enlace que se encuentra debajo es para subir las tareas atrasadas del 1° Trimestre. Deben nombrar cada archivo de la siguiente manera:

sede-alumno-clase n°-materia-año

 [Enlace para subir tareas atrasadas del 1° Trimestre - Física y Química - 1° año](#)



Hola a todos los estudiantes, comenzamos con la **CLASE N° 1**. Esta clase es de repaso y vamos a trabajar en grupos.

¡Éxitos en la tarea!

 CLASE N° 1 - FCA Y QCA - 1° Año - Repasamos

 [Enlace para subir CLASE N° 1 - Fca y Qca - 1° año - Repasamos](#)

Estimados estudiantes, comenzamos con la **CLASE N° 2**. Esta clase comienza con un interrogante: *¿Para que estudiar física y química en la escuela?*

Trabajaremos en grupos.

¡Cualquier consulta nos escriben!

 CLASE N° 2 - FCA Y QCA - 1° AÑO - Física y Química en la escuela

 [Enlace para subir CLASE N° 2 - FCA Y QCA - 1° AÑO - Física y Química en la escuela](#)

Hola chicos, vamos a comenzar con la **CLASE N° 3** de Física y Química. La misma consta de dos partes: la primera tiene que ver con el estudio de las ciencias (en especial Física y Química) y la segunda con un tema nuevo "Sistema de Medidas".

Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

Se analizó la encuesta que el área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial puso a disposición de esta investigación. En la misma se recogen expresiones de 180 estudiantes de todas las sedes, el 2% de las respuestas relevadas en la misma corresponden a estudiantes que asisten a la sede que funciona en el paraje Aguada Cecilio. A la Pregunta 15 realizada en la encuesta: ¿Pudiste enviar todas las actividades? El 49% responde que Sí y el 51% responde que No.

Cuando se leen las voces de los estudiantes que responden a la Pregunta 16: Si la respuesta es No, explicar el motivo. Algunos estudiantes respondieron:

- No pude mandar algunos trabajos porque nuestro internet no puede satisfacer a todas las compus y al no poderme conectar entonces había días que no entraba al campus y cuando quería mandarlas ya no se podía.
- Se cerro el link
- Algunas actividades no las puede enviar. Estaría bueno que los enlaces puedan estar más tiempo para poder enviar todas las actividades.
- porque muchas veces falla la conexión de internet
- cerró el link y nos atrasamos en contestarla
- porque no me apure en enviarlos

Estas respuestas son consideradas indicios vinculados a la categoría Inmersión Tecnológica (IT) en tanto dan cuenta de los usos que hacen los estudiantes de manera natural del entorno virtual.

En la observación no participante se pudo comprobar que desde primer año los y las estudiantes debe aprender a:

- ☞ ingresar a la plataforma virtual,
- ☞ acceder a las aulas,
- ☞ descargar desde el EVEA las clases y materiales educativos,
- ☞ elaborar, editar y subir al EVEA imágenes y vídeos propios.

En los grupos focales los estudiantes explican de diversas maneras cómo hacen para:

- ☞ organizar su información digital,
- ☞ elaborar sus respuestas utilizando tanto un procesador de textos como un organizador visual,
- ☞ audios o vídeos
- ☞ subir sus archivos al aula virtual.

También ofrecen ejemplos sobre cómo deben resolver asuntos vinculados a los tamaños de los archivos (peso) y los formatos de estos para adecuarlos a los requerimientos y limitaciones de la plataforma Moodle.

En el primer grupo focal un estudiante del ciclo superior expresó:

“Usamos la plataforma para buscar las clases y entregar los trabajos” [...] “también usamos programas para hacer gráficos, dibujos, esquemas, como el Paint”-

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal realizado en diciembre del año 2017

Diálogo didáctico:

Recursos de la plataforma Moodle combinados con WhatsApp y el correo electrónico

En segundo estudio de campo realizado en el mes de marzo del año 2022, el tutor de la sede menciona que entre tutores y las tutoras de las diferentes sedes se comunican con frecuencia utilizando WhatsApp. Lo

Moodle:
Etiquetas

Correo electrónico

Plataforma WhatsApp

hacen con diferentes motivos, entre ellos menciona que se comunican para despejar las dudas en torno a un tema, una consigna o actividad dada por algún/a docente. También es frecuente que se consulten entre sí sobre maneras más adecuadas para explicar un tema conceptual. Argumenta que WhatsApp les ofrece la inmediatez de la respuesta en tanto permite gestionar mejor el tiempo pedagógico y al mismo tiempo “configura” una resolución colectiva ante alguna dificultad en la mediación didáctica.

Según el tutor de la sede, el correo electrónico fue más utilizado en los primeros años de la experiencia cuando los tutores tenían dudas conceptuales o metodológicas. La dificultad que revestía en ese momento era el tiempo de espera entre la consulta que se hacía desde el paraje y la respuesta del/a docente de la sede central.

En el caso de los y las estudiantes, las comunicaciones didácticas se establecen por diferentes vías, dependiendo del/a docente.

Muchas docentes utilizan etiquetas en el aula virtual para dejar mensajes a los y las estudiantes.

Algunos/as docentes proponen a los/as estudiantes que les escriban a su casilla de correos. En la **Figura 41** es posible constatar que los docentes piden a los estudiantes que se comuniquen a sus casillas de correos. En el caso de la docente de Biología solicita que las comunicaciones vía correo electrónico se realicen en “casos excepcionales”.

Figura 41

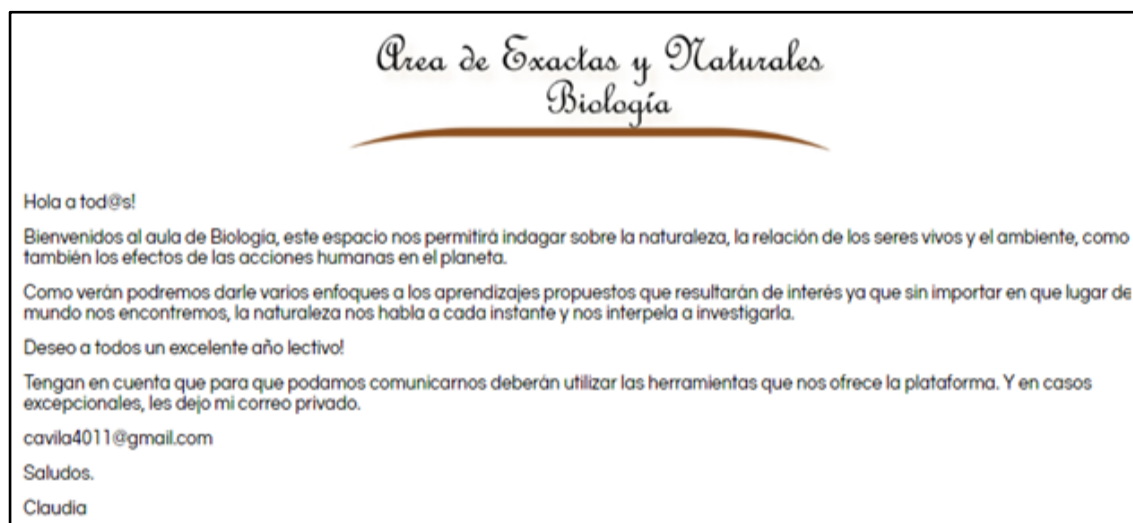
Uso del servicio de mensajería de la plataforma y el correo electrónico



Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

Figura 42

Uso del servicio de mensajería de la plataforma y el correo electrónico



Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

La plataforma Youtube

Con relación a la **Plataforma YouTube** se pudo comprobar que es utilizada con diferentes propósitos. Desde el uso tradicional de buscar y mirar videos a pedido de los docentes hasta elabora, frecuentemente, videos con contenidos de las asignaturas. Para ello gestionan los tamaños y formatos de estos. Los videos que estos estudiantes elaboran son subidos al aula virtual o se lo dan al tutor para que lo envíe a la coordinación general de la experiencia, en la sede central. Desde allí se suben al canal de YouTube.

En cuanto al canal de YouTube la indagación documental sobre el mismo se hizo en dos momentos de esta investigación.

Primer momento: en el año 2017 se encontraron 135 videos publicados en el período 2015-2017 de los cuales corresponden a:

32% son videos producidos por los profesores con explicaciones, ejemplos y consignas de actividades, 36% corresponden a videos producidos por los estudiantes que responden a actividades de aprendizaje pautadas por los docentes y

32% son videos públicos que los docentes seleccionan de canales educativos y comparten para explicar conceptos o temas vinculados a las asignaturas.

Esto se puede observar en la **Figura 43**. No se observa un orden establecido para los materiales contenidos en él, no existen listas de reproducción.

Figura 43

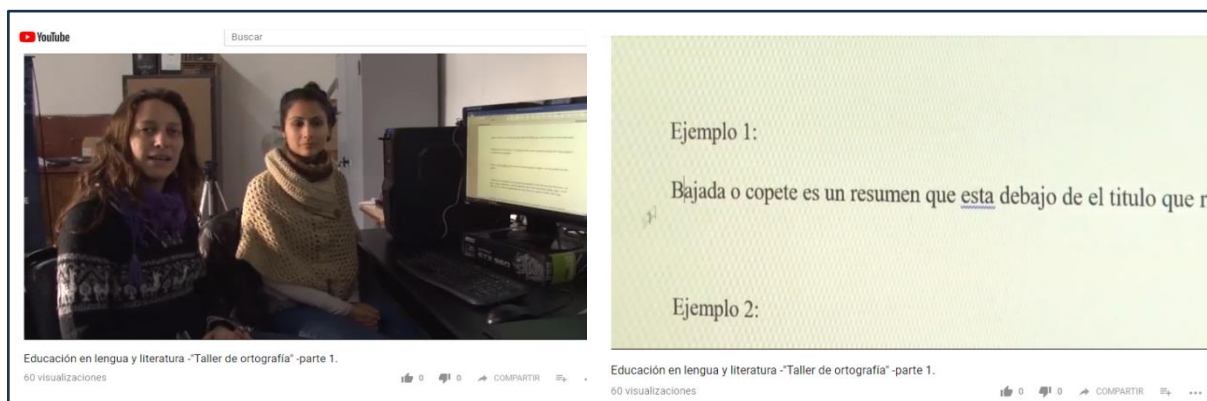
Porcentajes de vídeos publicados en el canal de YouTube en el período 2015 al 2017



Las **Figuras 44, 45, 46 y 47** permiten apreciar el contenido del canal en el año 2017.

Figura 44

Ejemplo de un vídeo Sobre el Tema Ortografía producido por dos profesoras del área de Lengua y Literatura

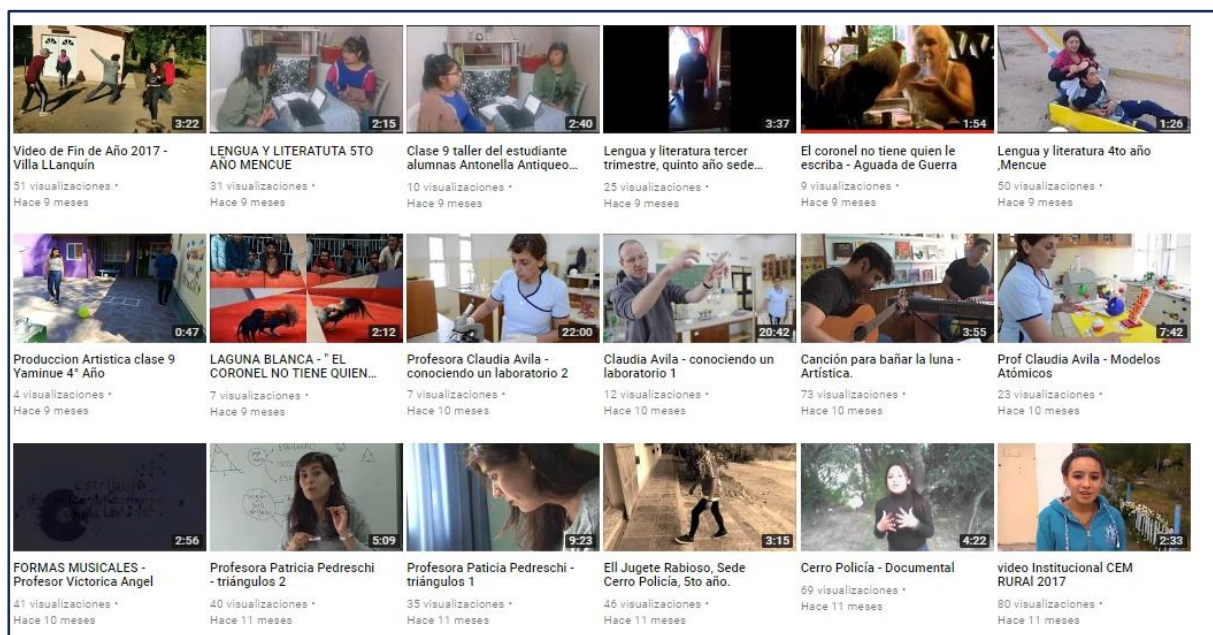


Nota. Captura de pantalla tomada del Canal de YouTube del CEM rural en el año 2017

Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales.
Un estudio de caso en el paraje rural Aguada Cecilio.

Figura 45

Captura de pantalla del canal de YouTube con los videos contenidos en el canal. Año 2017.



Nota: Contenido del canal en diciembre del año 2017

Segundo Momento: En el año 2024 se vuelve a explorar el canal de YouTube y se encuentra que, si bien el mismo cambio su diseño visual sigue alojando el mismo tipo de videos observados en el año 2017, esto se puede observar en las Figuras 46 y 47.

Figura 46

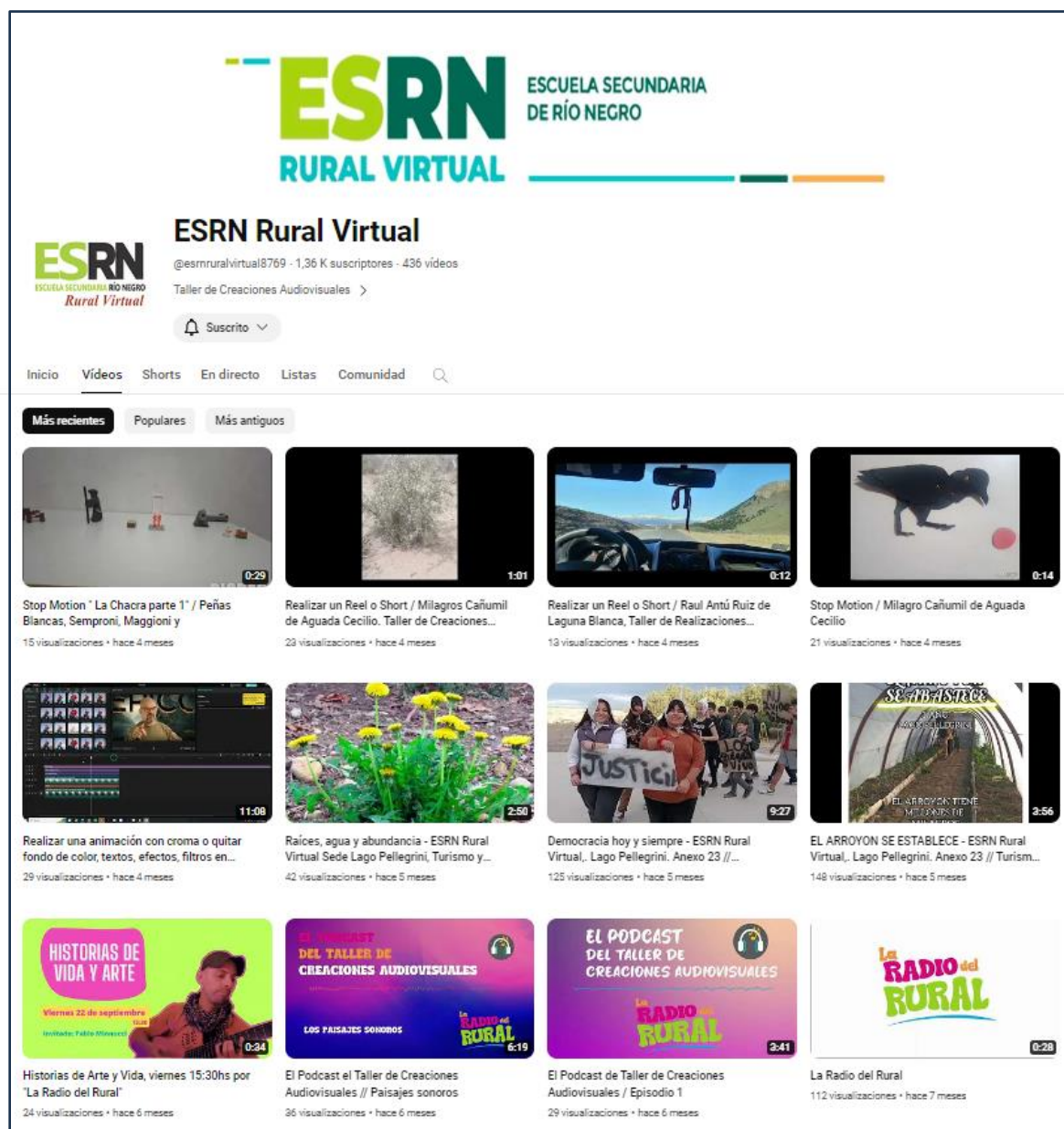
Acceso al Canal de YouTube del proyecto Escuela Secundaria de Río Negro. Rural Viedma. Año 2024



Nota. Captura de pantalla de la pestaña **Videos** del canal, realizada en el mes de abril del año 2024. Enlace del canal en el año 2024: <https://www.youtube.com/@esrnvirtual8769/featured>

Figura 47

Canal de YouTube del proyecto Escuela Secundaria de Río Negro. Rural Viedma. Pestaña de Vídeos



Nota. Captura de pantalla de la pestaña **Videos** del canal, realizada en el mes de abril del año 2024.

3.4. Categoría Aprendizajes (A)

Definición de la categoría **Aprendizajes** en el marco de esta tesis:

Cambio relativamente permanente y transferible de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y/o creencias de una persona como consecuencia de su participación en prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales³¹. Participación que le permite confrontar sus saberes previos con saberes nuevos aportados por la interacción grupal. Interacción que dinamiza un comportamiento manifiesto de deseo que moviliza a la persona hacia la construcción y apropiación de nuevas estructuras con las que construye su realidad y modifica o amplía su campo de conocimientos y su actuación.

3.4.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Aprendizajes en el caso de estudio:

Recuperación de las conclusiones en torno a los aprendizajes a las que se arribó en la investigación anterior:

En las conclusiones de la investigación sobre las Regulaciones, Prácticas y Representaciones Sociales en y sobre los CEM Rural en EV de RN (Barco et al, 2017) que constituye el antecedente de esta investigación, se indagó sobre la experiencia de los estudiantes realizando grupos focales con estudiantes de 10 parajes rurales. La muestra de dicho estudio constituyó el 40% de la población total (en ese momento eran 25 sedes). En ese momento se indagó acerca de:

- I. los motivos que llevaron a los estudiantes a decidir estudiar en un CEM Rural en entorno virtual en lugar de dejar el paraje y trasladarse a un centro urbano cercano;
- II. los aspectos positivos y gratificantes de estudiar en este modelo;
- III. los problemas y demandas que consideran son necesarios resolver para realizar un mejor proceso de enseñanza y de aprendizaje y;
- IV. las diferencias observables, para ellos y ellas, entre la educación que reciben en este modelo y la educación ofrecida por la escuela secundaria tradicional urbana.

Las respuestas obtenidas en dichos grupos focales permitieron arribar a las siguientes conclusiones:

I. Sobre /los motivos que manifiestan los/as estudiantes como centrales al elegir esta modalidad son los siguientes en orden de relevancia de la respuesta obtenida:

- a) continuar viviendo con sus familias sin abandonar los parajes, porque fueron a estudiar a otros centros urbanos viviendo en residencias escolares y tuvieron problemas,
- b) evitar que cierren los CEM Rurales y
- c) finalmente, en último lugar algunos y algunas de ello/as manifiestan que no tienen otra opción.

De estas respuestas es posible apreciar que los motivos se fundamentan por una situación estructural y por la necesidad de permanecer en el núcleo familiar y social conocido.

II. Sobre los aspectos positivos y gratificantes valorados por los participantes de los grupos focales fueron los referidos a la integración social y afectiva. En este sentido los entrevistados manifestaron: *“el lugar de aprendizaje (la escuela) es más chiquita”*; *“nos gusta la amistad que se genera entre*

³¹ Dispositivos culturales: cuaderno, lápiz, pizarra, libro, la televisión, netbook, notebook, filmadora, red social, etc.

nosotros”; “la comunicación con los profesores”; “por la seguridad”; “la tranquilidad”; “para quedarnos en nuestro lugar”, “yo lo elegí, me queda cerca y vuelvo todas las tardes a mi casa, yo así me siento mejor”. Éstas fueron algunas de las respuestas registradas que dan cuenta de la importancia del arraigo y el reconocimiento de la identidad propia. En dicha investigación se destacó la importancia que se adjudica al CEM Rural respecto de la construcción de identidad, ya que, en algunos parajes, antes de que se habilitara esta opción no había jóvenes, todos se iban.

Los estudiantes participantes de dicho estudio manifestaron que: *“sienten que aprenden bien”.* Argumentan que esta modalidad les brinda mayor independencia y señalan: *“revisamos solos nuestra propia tarea”; “chequeamos que esté bien antes de enviarlas”.* Además, destacan que es *“más personalizado”* destacando la importancia de la tarea del tutor quién orienta y ayuda *“muchas veces en cosas que no tienen nada que ver con la escuela”.*

Por último, manifiestan que la modalidad virtual no se reduce solamente al envío de los materiales por parte de los profesores. Si no, además, dicen que: *“dependiendo de los profesores”*, este modo de aprender les permite conocer programas de internet, usar sus celulares para resolver las tareas de la escuela, valorando así el capital cultural. Son muchos los ejemplos brindados por los estudiantes sobre los programas radiales que realizan, los videos y diferentes producciones audiovisuales que deben elaborar para enviar a sus profesores.

III. En relación con los problemas identificados y las demandas que realizan los estudiantes las mismas están relacionados con:

- a) En primer lugar, el acceso a Internet y los problemas de conectividad es una preocupación constante registrada en la totalidad de los grupos focales. Estos problemas determinan que no puedan entregar sus tareas en tiempo y forma dependiendo de su maestro coordinador quién muchas veces se traslada a un lugar donde haya conectividad para entregar los trabajos de los estudiantes (contenidos en el pen drive de cada estudiante). Este problema también determina que la comunicación directa entre estudiantes y profesores se vea condicionada y la mayoría de las veces sea diferida mediada por correo electrónico o por WhatsApp.
- b) En segundo orden de prioridad manifiestan la imposibilidad de contar con un espacio físico exclusivo para el CEM Rural ya que comparten aulas, baños y patios con la escuela primaria del paraje. No cuentan con: sala de informática, laboratorios de ciencias naturales, biblioteca acorde al nivel educativo, tampoco cuentan con espacio y materiales para clases de educación física.
- c) Finalmente, también se repita entre las respuestas de los estudiantes en los grupos focales: la necesidad de tener mayor apoyo y/o diálogo con los profesores que escriben las clases.

IV. En lo que respecta a las diferencias que observan con la escuela secundaria urbana tradicional destacan que esta modalidad de estudio les otorga mayor independencia / libertad. En relación con el grado de dificultad se recolectaron respuestas en dos sentidos. Estudiantes que dicen que es más difícil, aduciendo la dificultad que reviste tener que ver *“solos /as las tareas realizadas varias veces y corregirlas solos”, “acá es más complicado porque aprendemos más entre nosotros”.* *“Este sistema te hace independiente. Porque ponele, si vos estás en la escuela, por ejemplo, yo estuve en (una localidad urbana) y tenés algo que no entendés, el profesor te lo explica, vos seguís sin entender, pero vuelve a explicar, en cambio acá si vos no entendés algo, tenés que volver a la teoría y volver a leer todo y entonces eso te queda y vos lo entendés con tus palabras, no es que alguien te está explicando despacito lo que tenés que hacer, en ese sentido te hace más independiente. Tenés que poner más de*

vos mismo". *"Acá es más complicado, pero aprendes más"*, manifiesta otro estudiante.

Estudiantes que dicen que es más fácil *"que la escuela común"* argumentando que es *"más personalizado por la presencia del tutor"*, *"es más fácil porque no cambiamos en el día de profesor"*. Otra de las maneras de expresar esto fue: *"no cambiamos de profesor en todo el año escolar y entonces tenés más confianza"*. Otra respuesta recibida fue: *"la escuela tradicional es más difícil porque hay mayor cantidad de trabajos que hacer"* *"los horarios son más complicados"* *"no te dan tiempo para estudiar"*. En cambio, en el CEM Rural las pruebas son a fin de trimestre, situación que les da más tiempo para estudiar.

Estos son algunos de las frases de los estudiantes en los grupos focales:

"es más fácil que un secundario común, porque no cambias constantemente de profesores y esas cosas" (...)"

"es verdad eso, porque por ejemplo acá tenés todo el año o todos los días lo mismo, entonces ya tenés confianza y allá tenés una hora con matemáticas, una con historia y si no escuchaste lo que te dijo, fuiste, tenés que esperar hasta la otra clase para preguntar, en cambio aquí lo tenés todo el día y si no te quedó claro, lo volvés a preguntar y ellos te vuelven a explicar cuántas veces lo necesites".

"allá es más difícil por los horarios, te dan más pruebas y no te queda tiempo para estudiar todo" (refiriéndose a la escuela tradicional urbana).

"ya me había cansado de esas escuelas de tantos alumnos de 30 por curso", me gusta más acá, es más tranquilo, por eso".

Uno de los aspectos recurrentes que se registró en las entrevistas grupales del proyecto de investigación mencionado es que consideran positivo que las materias no estén fragmentadas en el día. Esto podría observarse como una crítica al sistema tradicional que determina la organización de las asignaturas en bloques horarios *"que no les permiten hacer bien las tareas, no llegar a entender lo que se explica"* en palabras de uno de los adolescentes que participaron de uno de los grupos focales. También, resultó relevante la mención que se hizo en el grupo focal del paraje Lago Pellegrino, en el cual se expresó que *"en el título que recibimos se debería reconocer los conocimientos que tenemos de computación"*. Reclamando que el título del CEM Rural que reciben es "Bachiller" y en el mismo no se evidencia que *"manejamos programas, hacemos trabajos con programas de computación que no todos saben manejar y nosotros aprendemos un montón que otros no saben"*.

Vinculados a los aprendizajes en dicho estudio se registró como llamativo y de valor para continuar indagando en futuras investigaciones: la vinculación de la afectividad, la construcción de identidad y la socialización en los aprendizajes que ocurren en el CEM Rural en EV de RN.

Ya que una de las conclusiones a las que se arribó en el proyecto de investigación mencionado es que se pueden apreciar como recurrentes, valorados y destacables en la dinámica diaria del CEM Rural son: la cercanía afectiva, la amistad, la fraternidad, el grado de conocimiento del otro.

Esto se evidencia en la apreciación positiva que hacen tanto los estudiantes como los/as tutores de las sedes acerca del tipo de aprendizaje que construyen: *"tenemos un aprendizaje más personalizado, entre conocidos"* manifestando que el aprendizaje es construido con mayor grado de interacción e integración comparándolo con sus experiencias en la escuela tradicional.

Es por ello que entre las conclusiones a las que se arribó en dicha investigación (Barco et al, 2017) fue que en esta experiencia educativa: la enseñanza puesta en escena por el cuerpo docente y los tutores cumple el rol de organizadora de las actividades de los jóvenes y da soporte para la construcción de

identidades y lazos sociales que a su vez retroalimenta la construcción colectiva de dicha experiencia educativa. Esto se produce dado que las experiencias educativas que ocurren en el CEM Rural están integradas a la vida social y comunitaria del paraje rural. En el recorrido realizado para el estudio de campo y en las voces de sus protagonistas se observó que los límites físicos y simbólicos entre la experiencia educativa y la experiencia social son tenues. La figura del/a tutor/a reviste una función afectiva ordenadora de la tarea escolar. Las tareas escolares se resuelven siguiendo un orden de prioridades acordado entre el grupo de estudiantes y su coordinador. Este orden se decide en base a: el interés grupal por la tarea y a la agenda oficial visibilizada por los plazos fijados en el campus virtual por el cuerpo de profesores y profesoras. Es decir que los estudiantes tienen poder de decisión sobre la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo co-diseñadores de esta. Además, y de manera significativa, se recuperan algunas de las conclusiones del estudio mencionado: para los estudiantes: el CEM Rural es un lugar que “*invita a estar*”, garantiza el acceso y la permanencia, es valorado sobre todo por la autonomía que se conquista y por los aprendizajes “de y con” la tecnología que se posibilitan.

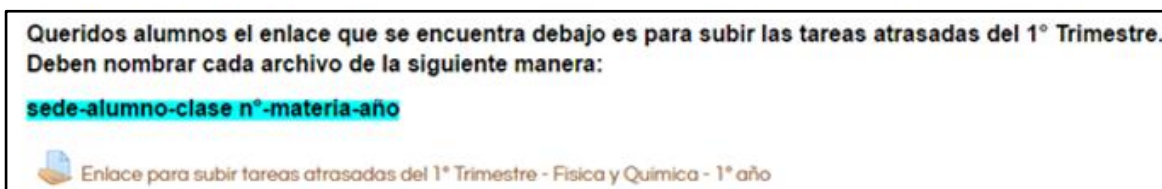
Barco et al., (2017) concluyen que el estilo de regulación de las actividades y el número de la matrícula a atender resultan eficaces para que la inasistencia temporal no sea causa de abandono, rasgo fundamental en comunidades en las que los niños y los adolescentes participan de la organización y estructura de trabajo familiar ya sea interviniendo directamente en las actividades productivas o reemplazando a los adultos en el cuidado y atención del hogar y del núcleo familiar. En varios parajes visitados se advirtió sobre su posibilidad en la inclusión genuina de los estudiantes, en las situaciones de reingreso y en sus posibilidades de construcción de relaciones sociales y pedagógicas que producen cambios significativos en los sujetos, desde los dos lados de la relación pedagógica.

Indicios de los aprendizajes en torno a las alfabetizaciones digitales que deben desarrollar los estudiantes en un contexto de inmersión tecnológica obligatoria:

En todos los materiales sobre los cuales se indagó se repite un hallazgo que se vincula a las alfabetizaciones digitales que demanda, en los estudiantes, este formato educativo. En la **Figura 48** puede observarse un ejemplo de los aprendizajes en torno a las alfabetizaciones digitales, en la mayoría de las asignaturas se le indica a los y las estudiantes cómo nombrar los archivos.

Figura 48

Indicaciones dadas a los estudiantes sobre cómo deben nombrar los archivos



Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

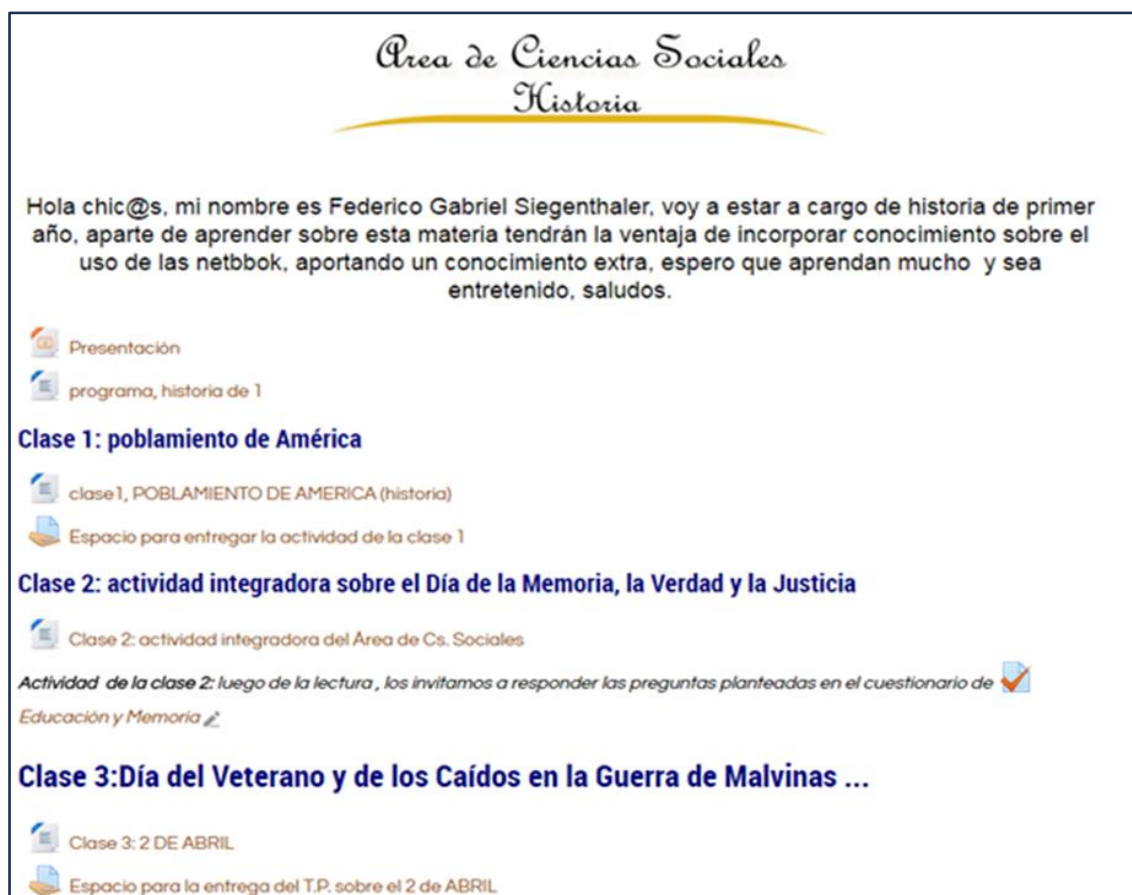
En la **Figura 49** puede leerse que el docente de Historia en el momento de presentarse expresa:

“aparte de aprender sobre esta materia tendrán la ventaja de incorporar conocimiento sobre el uso de las netbooks, aportando un conocimiento extra...”

Docente de Historia de 1° Año en el Aula Virtual

Figura 49

Captura de pantalla del aula virtual de Historia de 1° Año



Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial.

En la **Figura 50** puede leerse que el docente de Geografía expresa a sus estudiantes:

“espero podamos intercambiar diferentes actividades, dudas, vivencias, y demás cuestiones que hagan que esta herramienta (netbooks) nos brinde posibilidades positivas de enseñanza y aprendizajes tanto a ustedes como a mí”.

Docente de Geografía de 1° Año en el Aula Virtual

También es posible ver, más abajo en la **Figura 50**, que el docente ofrece un vídeo para definir a la Geografía. Este es uno de los tantos ejemplos de multimodalidad discursiva observada en los materiales didácticos elaborados por los y las docentes y las actividades de aprendizaje resueltas por el grupo de estudiantes.

Figura 50

Captura de pantalla del aula virtual de Geografía de 1° Año

Area de Ciencias Sociales
Geografía

Enlace para subir tareas atrasadas de 1er Trimestre

Hola chicos mi nombre es Gimenez, Sergio Francisco soy profesor en Geografía, voy a estar trabajando en este nuevo ciclo lectivo 2016 junto a mis colegas del área de ciencias sociales; espero podamos intercambiar diferentes actividades, dudas, vivencias, y demás cuestiones que hagan que esta herramienta (netbooks) nos brinde posibilidades positivas de enseñanza-aprendizaje tanto a uds. como a mí.

SALUDOS Y BIENVENIDOS !!!!

Contacto:franckgime@gmail.com

Pautas de Convivencia, Trabajo y Estudio durante el Ciclo Lectivo 2016

Pautas de convivencia

Organización de contenidos

¿Qué es la Geografía?

La Geografía (tv)

Programa_Geografía

Clase: N°1: Memoria, Verdad y Justicia

- Hola chicos en esta clase le proponemos leer y reflexionar sobre la temática dada, con el material de lectura anexo en el Área de Ciencias Sociales y a partir de ello poder realizar la actividad correspondiente.

Nota. Imágenes reproducidas con autorización del autor de la documentación entregada por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación provincial. .

Evidencias de los aprendizajes en torno a la organización de la información digital

Con relación a la organización de la información digital en la **Tabla 17** se observa la organización de carpetas de un estudiante de primer año. Pudo comprobarse que cada los y las aprenden a organizar su información digital en el primer año.

Tabla 17

Sexto tablero semiótico que presenta la organización de carpetas de un estudiante de primer año

Figura 51

Primer nivel. Una carpeta por cada año de cursado. Año 2022 y 2023

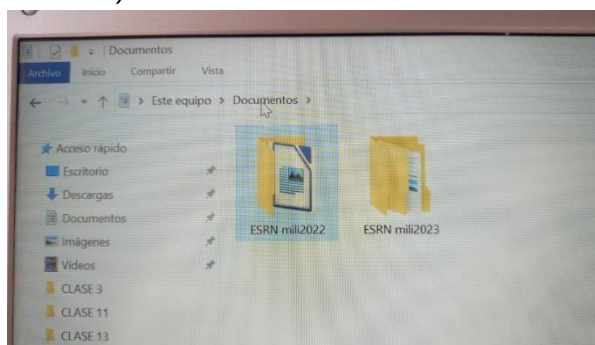


Figura 52

Segundo nivel. Una carpeta por asignatura

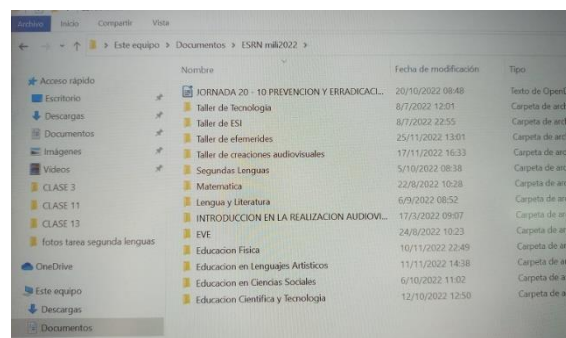


Figura 53

Tercer nivel. Dentro de la carpeta de la asignatura se crearon dos carpetas, una para cada cuatrimestre.

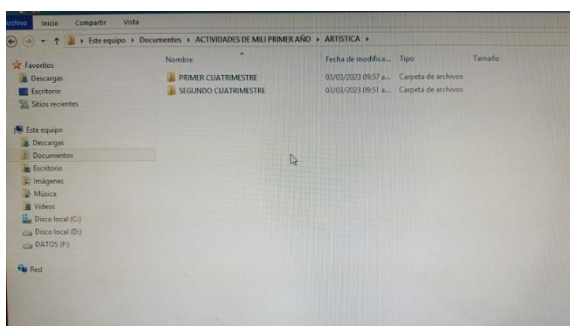
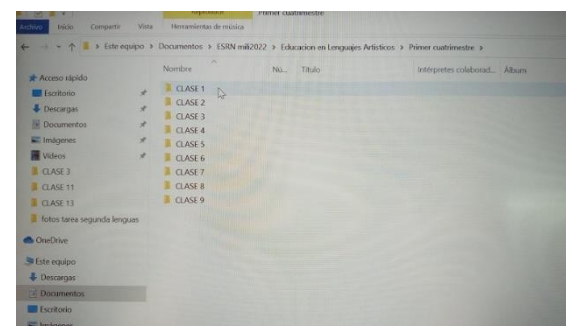


Figura 54

Cuarto nivel. Dentro de la carpeta del cuatrimestre se crearon carpetas para cada clase. En dichas carpetas se guardan la clase descargada desde el aula virtual y la actividad correspondiente.



Nota. Fotografías enviadas por el tutor de sede del paraje Aguada Cecilio luego del segundo estudio de campo.

Nota 1: Desde primer año los estudiantes comienzan a desarrollar estrategias para organizar su pensamiento y su información digital.

Nota 2: En el primer estudio de campo realizado en el año 2017 se tomaron fotografías, las mismas se pueden consultar en el siguiente enlace: [Fotografías de carpetas digitales estudiante primer año-2017](#) Luego se comprobó que la calidad de las imágenes no era buena y por ello en la última etapa de escritura de la tesis se solicitó colaboración al tutor de la sede (tutor) de Aguada Cecilio para que enviara nuevas imágenes.

Evidencias de aprendizajes desarrollados mediante el uso de aplicaciones y dispositivos para resolver tareas escolares

En la **Tabla 18** se presentan algunas actividades enviadas por los estudiantes ante la solicitud realizada, en el marco de esta investigación. Se pidió a los y las estudiantes que compartieran actividades que hayan tenido que presentar a pedido de los docentes y que hayan sido entregadas mediante enlaces en las aulas virtuales.

Tabla 18

Séptimo tablero semiótico que presenta las actividades que realizaron los estudiantes de 1ro y 3er año para diferentes asignaturas. Las eligieron para enviar como “demostración” del tipo de trabajos que realizan utilizando aplicaciones y programas

Figura 55



Figura 56

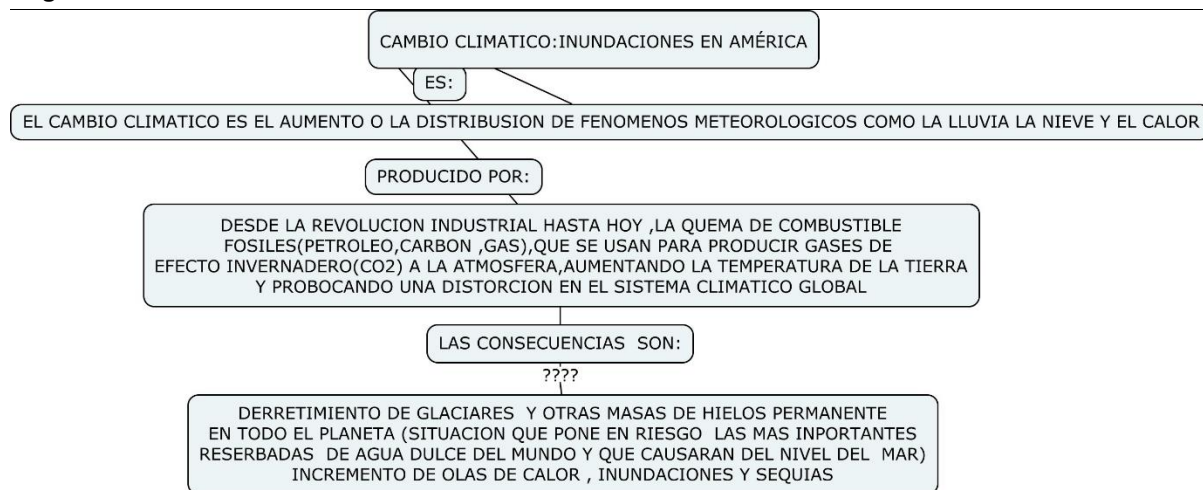


Figura 57

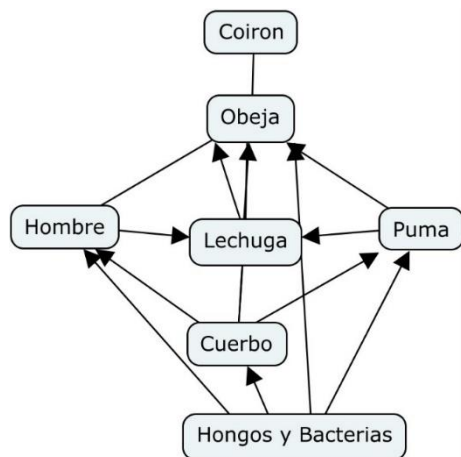


Figura 58

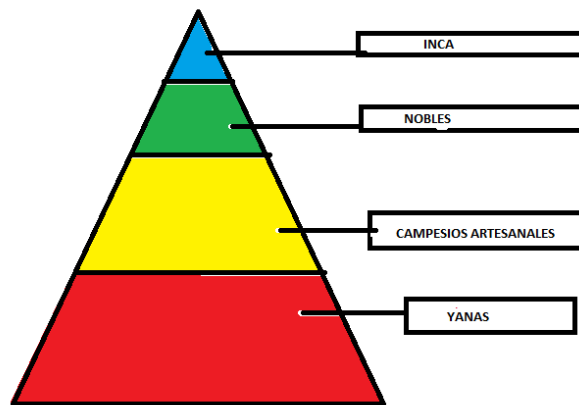
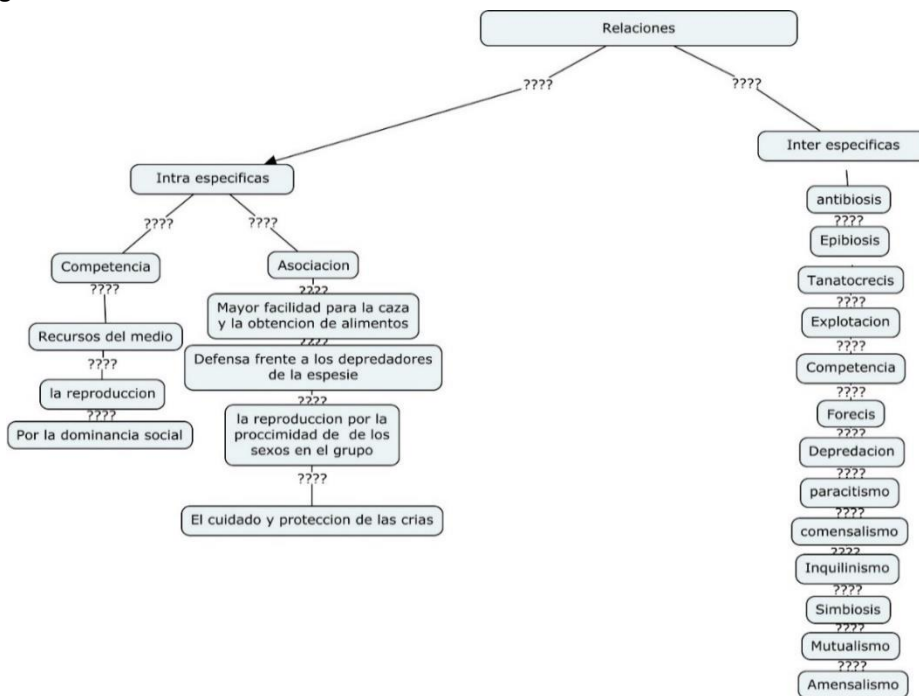


Figura 59



Nota. Imágenes seleccionadas por los estudiantes del CEM Rural del paraje Aguada Cecilio y enviadas por correo electrónico a través de su Tutor, no identificaron a qué asignaturas corresponden.

Expresiones en los grupos focales que permiten conocer qué aprenden los estudiantes

Las expresiones de los y las estudiantes en los grupos focales dan cuenta de sus aprendizajes. Se organizaron, para su análisis, en dos grupos.

Grupo 1: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes que provoca la Inmersión Tecnológica Obligatoria que caracteriza al contexto en estudio. **Tabla 19 y Tabla 20**

Grupo 2: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes propios del nivel secundario. **Tabla 21**

Tabla 19

Grupo 1: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes que provoca la inmersión tecnológica obligatoria que caracteriza al contexto en estudio. Primer grupo focal

Expresiones registradas en el primer grupo focal de diciembre del año 2017	
Estudiantes del ciclo superior	Estudiantes del ciclo básico
<p><i>“hacemos cortometrajes de lengua”.</i></p> <p><i>“desde que empecé en primer año comencé a usar Movie Maker para los vídeos de inglés, los de educación física y las materias del área de comunicación. A veces nos piden que además de filmarnos armemos los vídeos con palabras y explicaciones y fotos, todo eso lo hago con Movie Maker y otras veces con el editor de fotos de Windows”</i></p> <p><i>“en matemáticas usamos el Geogebra y otra aplicación de matemática que no me acuerdo como se llama”.</i></p> <p><i>“a mitad de año usamos Geogebra siempre para matemáticas”</i></p> <p><i>“usamos el office para escribir las actividades y mandarlas a los profesores”</i></p>	<p><i>“hacemos las redes conceptuales con Cmap Tools, en lengua, en historia”</i></p> <p><i>“hacemos audios y vídeos para educación artística con Movie Maker y Audacity, ahora tuve que hacer un vídeo de inglés y tenía que escribirle oraciones adentro del vídeo”</i></p> <p><i>“hacemos audios con Audacity para expresión artística”.</i></p> <p><i>“yo ahora lo que tengo que hacer es representar una obra para Literatura... tengo que filmar a mis compañeros sobre una obra del ‘Coronel no tiene quién le escriba’, tengo que filmar a mis compañeros que me ayudan a armar el vídeo que yo tengo que entregar”.</i></p> <p><i>“me gusta hacer mapas conceptuales con Cmap Tools”</i></p> <p><i>“yo este año aprendí a usar Audacity para un trabajo de inglés, me gustó, me dijeron los chicos que lo vamos a usar un montón en otras materias”</i></p> <p><i>“tenemos dos sistemas operativos en las netbooks el Windows y el Huayra, a mí me gusta más Huayra, pero a mis compañeros les gusta más Windows”.</i></p> <p><i>“yo uso el Paint para modificar las imágenes que necesito poner en los trabajos que hago con el procesador de textos, le cambiamos el tamaño o cortamos partes de imágenes para ponerlas en un texto de office”</i></p>

Tabla 20

Grupo 1: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes que provoca la inmersión tecnológica obligatoria que caracteriza al contexto en estudio. Segundo grupo focal.

Expresiones registradas en el segundo grupo focal realizado en el mes de marzo del año 2022	
Estudiantes del ciclo superior	Estudiantes del ciclo básico
<p><i>“a mí me gustaría ser profe de inglés, los profes nos mandan videos y nos hacen participar”</i></p> <p><i>“entregamos las actividades que hacemos en el aula virtual a través de enlaces de entrega”</i></p> <p><i>“hacemos audios y vídeos para educación artística con Movie Maker y Audacity, ahora tuve que hacer un vídeo de inglés y tenía que escribirle oraciones adentro del vídeo”</i></p> <p><i>“usamos la netbook, la cámara”</i></p> <p><i>“también usamos la filmadora-...hacemos videos para educación física”</i></p> <p><i>“a veces escaneamos también”</i></p> <p><i>“por ejemplo cuando usamos la netbook, la cámara”</i></p> <p><i>“por ejemplo cuando hacemos experimentos usamos los celulares para sacar las fotos y después las pasamos a las computadoras para pegarlas en el Word y entregarles el trabajo a los profesores”</i></p>	<p><i>“tenemos cámara de fotos y filmadora”</i></p> <p><i>“yo este año aprendí a usar Audacity para un trabajo de inglés, me gustó, me dijeron los chicos que lo vamos a usar un montón en otras materias”.</i></p> <p><i>“usamos WhatsApp Web para pasarnos los archivos y hace poco empezamos a usar CamScanner para escanear”</i></p>

Tabla 21

Grupo 2. Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes propios del nivel secundario. Segundo grupo focal

Expresiones registradas en el segundo grupo focal realizado en el mes de marzo del año 2022	
Estudiantes del ciclo superior	Estudiantes del ciclo básico
<p><i>“porque nos gusta”</i></p> <p><i>“nos gusta segundas lenguas (inglés) y lengua”</i></p>	<p><i>“Lengua y Literatura me gusta, no se nos complica tanto porque están buenas las clases”</i></p>
<p><i>a mí me gustan las materias científicas porque hacemos experimentos” ...” un par de clases tuvimos que hacer experimentos sobre el agua y estuvo bueno” “siempre nos dan experimentos para hacer y a veces tenemos que hacer experimentos con las cosas que tenemos en la casa”.</i></p>	<p><i>“a mí me gusta química porque hacemos experimentos”.</i></p>

Las expresiones sistematizadas en la **Tabla 19** y la **Tabla 20** son coincidentes con los registros realizados en la observación no participante. Se pudo comprobar que desde primer año estos estudiantes se familiarizan con términos como: “*descargar la clase*”, “*subir la tarea*”, “*editar el vídeo*”, “*guardar el archivo*”, “*bajar el tamaño de la imagen*”.

La multimodalidad discursiva y los formatos multimodales

Finalmente, para cerrar este apartado se presenta tres hallazgos relacionados con la categoría Aprendizajes y la categoría Inmersión Tecnológica. El primero es un vídeo (**Vídeo 2**) donde un estudiante del ciclo superior debe presentar un oral sobre el tema “La meiosis” y para ello elabora un vídeo con la colaboración de otro estudiante. En el vídeo incluyen el uso de un retroproyector que sirve de apoyo visual del tema que está desarrollando el estudiante. Este vídeo es entregado por el estudiante en un foro de diálogo en el aula virtual. Este vídeo fue enviado por el tutor de la sede. Los estudiantes de ciclo superior de las 25 sedes debían realizar un vídeo de estas características y subirlo al foro de diálogo que la docente creó para tal fin.

Vídeo 2

Vídeo entregado por un estudiantes que debe rendir una lección oral con apoyo de un proyector



Nota. CEM Aguada Cecilio. (28 de Agosto del 2018). Actividad3 JonathanCañumil UmbertoNiripil AlexisCañumil YessicaLinareS JuanNiripil Aguada Cecilio. [Archivo de Video]. Youtube. <https://acortar.link/ZCzQWd>

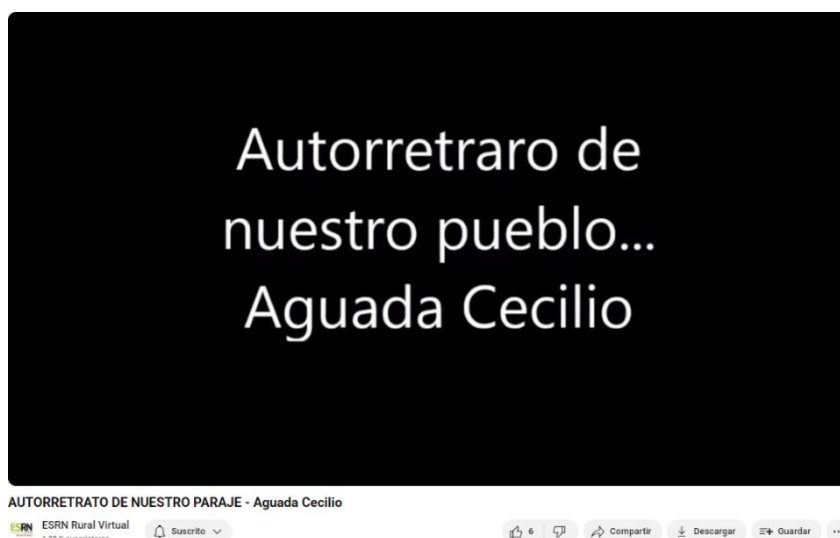
Vídeo elaborado por dos estudiantes, uno de ellos debe dar una lección oral a un docente sobre el tema Meiosis. Otro estudiante le ayuda haciendo las preguntas que en una situación de presencialidad plena le haría su docente. Graban un vídeo y lo suben al aula virtual en un foro de diálogo.

Enlace alternativo para acceder el vídeo: <https://acortar.link/pSTZkp>

El siguiente vídeo (**Vídeo 3**) se documentó cuando el tutor de la sede envió por correo electrónico las actividades solicitadas a los y las estudiantes en el marco de esta investigación. El tutor envió el enlace de acceso a una actividad escolar que debían realizar los estudiantes y comentó que era una actividad que debían entregar en un foro dentro de un aula virtual de una asignatura.

Vídeo 3

Vídeo elaborado por estudiantes para ser entregado en un Foro de Diálogo al que tienen acceso toda la población en estudio



Nota. ESRN Rural Virtual. (12 de Junio del 2017). AUTORRETRATO DE NUESTRO PARAJE - Aguada Cecilio [Archivo de Video]. YouTube. <https://acortar.link/EREFYU>
Enlace alternativo para acceder el vídeo: <https://acortar.link/ZirUti>

El tercer hallazgo es la expresión del tutor de la sede en la entrevista estructurada realizada en el primer estudio de campo (diciembre del año 2017). El tutor manifestó:

“los chicos saben modificar el peso de los vídeos para subirlos al campus porque tienen el límite de 50MB, entonces usan el Openshot de Hayra por ejemplo para achicar el peso o también usan el Movie Maker para achicar el peso y así pueden subirlo”.

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

En su narrativa el tutor de la sede escribió:

“En nuestra institución los y las estudiantes tienen su carpeta de actividades en la computadora. Realizan las actividades completamente en la computadora en un procesador de texto u otro tipo de programas, o bien de forma complementaria usan el cuaderno y la computadora. Esa mixtura se da de diferentes formas, trabajando en el cuaderno y sacando fotos, haciendo borradores en el cuaderno para después transcribir, etc. El celular también es un elemento usado cotidianamente ya sea para sacar fotos, grabar videos, usando aplicaciones de escaneo, buscando información, etc.

Como se viene describiendo vemos que en el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen en una interrelación bastante compleja estudiantes, tutores(antes llamados coordinadores), profesores/as y un amplio abanico de herramientas tecnológicas.

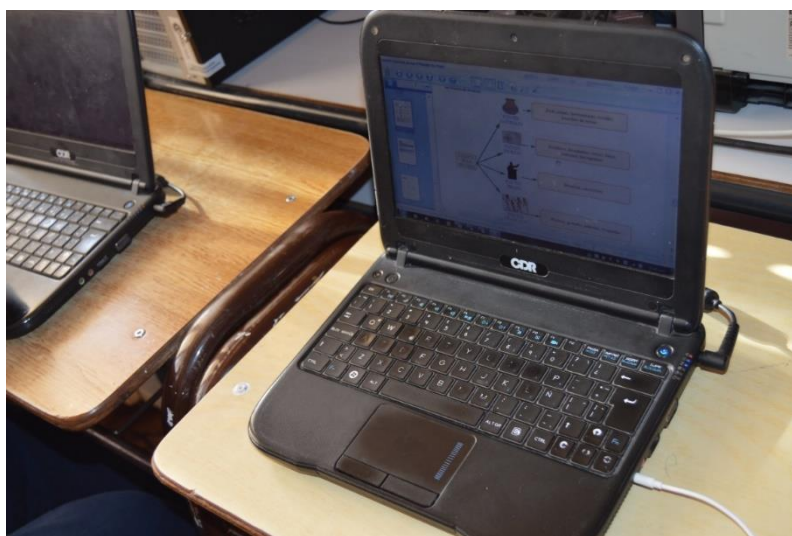
En las clases preparadas por los/as profesores/as es muy frecuente que se presenten videos para ser analizados por los/as jóvenes. Esto les resulta muy atractivo y son muy efectivos siempre y cuando sean adecuados.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

Finalmente, en el segundo estudio de campo se solicitó autorización a un estudiante del ciclo básico para tomar una fotografía (**Figura 60**) de la actividad que estaba realizando, el estudiante comentó que era una actividad que debía entregar ese día “*en el campus*”.

Figura 60

Actividad que está realizando un estudiante del ciclo básico en el momento de realizar la segunda observación no participante



3.3.4. Categoría Estrategias de Aprendizaje Individuales (EAI)

Definición de **estrategia de aprendizaje individual** en el marco de esta tesis:

Proceso de toma de decisión (consiente e intencional) por el cual el/la estudiante elige y recupera los conocimientos y las habilidades que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo. Lo hace evaluando las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Definición de **Autorregulación**:

Proceso individual mediante el y la estudiante “*activa, orientan y mantienen sus pensamientos, afectos y acciones hacia la consecución de objetivos de aprendizaje.*” (Monereo y Badia Garganté, 2013, p. 23)

Definición de **Actuación Estratégica**:

Accionar del aprendiz que es capaz de leer correctamente las exigencias de las demandas contextuales y poner en juego la versión más adecuada de sí mismo (self), es decir una representación propia más las emociones, prácticas y discursos que respondan tanto a las expectativas y metas intrínsecas como a las expectativas y exigencias contextuales.

3.3.4.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Autorregulación:

Autorregulación de los aprendizajes

“*Aprobé muchas materias aquí recordando cómo lo hacía en el CEM Rural. Por ejemplo, tuve que memorizar un montón de nombres y siglas para Fisiología, y no me salía. La rendí un montón de veces.*”

Y la última vez se me vencía el cursado entonces me miré al espejo y me dije: ‘Vamos a sacar esta materia, no tengo tiempo para recursarla, quiero volver a Aguada’. Y empecé a pegar papelitos con todos los nombres que tenía que memorizar por todo el departamento. Iba a la cocina y tenía papelitos, iba al baño y tenía papelitos... y así la aprobé.”

Expresión del estudiante egresado del CEM Rural en EV de RN del paraje Aguada Cecilio en la entrevista en profundidad realizada dos días después de recibirse de Profesor en Educación Física en la ciudad de Viedma

“en el campus nos dice la fecha o los días que tenemos para entregar las tareas, tenemos 15 días para entregar las tareas. Entonces nosotros vamos armando una planilla con lo que tenemos que hacer cada día para después poder llegar con las tareas que nos piden, para que no se nos pase ninguno y ordenarnos por cuál vamos a empezar”

Expresión de un estudiante del ciclo superior en el grupo focal de la primera visita

“los chicos desde primer año entran a las aulas virtuales, descargan las clases, las organizan en sus netbooks por materia y por año, así aprenden desde el principio a organizarse para estudiar. Además, cada uno arma una planilla personal donde van anotando que actividades se les piden y cuándo la tienen que presentar. Una vez que la presentaron anotan la fecha en que la mandaron. Cuando se las corrigen los profesores ellos anotan ahí la calificación que obtuvieron, su tienen que corregir o volver a entregar”

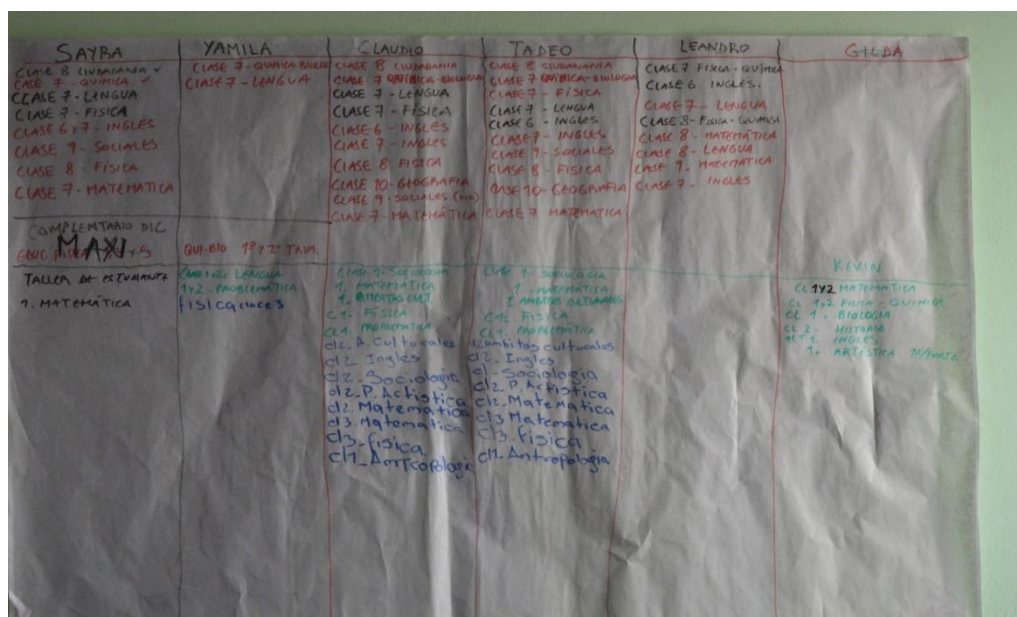
Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

La gestión del tiempo y las tareas individuales

Una de las primeras orientaciones que da el tutor de la sede da a los ingresantes es a organizar su tiempo pedagógico y su información. Ya que en este formato educativo existe una mixtura entre las actividades que los y las estudiantes realizan en sus carpetas o cuadernos de formato papel y las que realizan en sus carpetas y archivos digitales. Entonces, uno de los primeros aprendizajes que deben realizar los estudiantes es a gestionar el tiempo, los plazos y el almacenamiento de su producción académica. Para mediar en estos aprendizajes una de las estrategias que el tutor de sede enseña a los estudiantes es a armar una tabla por trimestre con los nombres de las asignaturas, las actividades solicitadas, la fecha pautaada por el/la docente para la entrega, la fecha en que el/la estudiante entregó y la calificación recibida. En una de las observaciones no participantes el tutor de la sede expresa: *“ellos tienen que aprender a organizarse bien para no atrasarse y tienen que hacerse responsables”*. Además, en el primer trabajo de campo se observó una grilla pegada en la pared (**Figura 61**) con los nombres de los estudiantes en filas y en las columnas los nombres de las asignaturas, las actividades a entregar con sus fechas de entrega. Allí el tutor de sede y/o el estudiante va consignando cuando cada uno de ellos cumple con la entrega de la actividad.

Figura 61

Foto de la planilla de seguimiento de actividades entregadas y las pendientes



En su narrativa en tutor de la sede escribió:

“Para llevar un control sobre el envío y corrección de actividades los/as estudiantes realizan una planilla sobre papel donde están anotadas las áreas. A medida que envían clases van anotando. De igual modo anotan las correcciones una vez realizadas. Esta forma de autocontrol es muy efectiva.”

Cesar Casas, Tutor de la sede del CEM Rural en el paraje Aguada Cecilio

3.5. Categoría Participación Periférica Legítima (PPL) [Emergente]

Definición de Participación Periférica Legítima:

Estrategia de aprendizaje que desarrolla paulatinamente un aprendiz. Lo hace desde su incorporación a la comunidad. Representa decisiones estratégicas que realiza el aprendiz a medida que va incorporando la identidad colectiva y en búsqueda de ser reconocido como miembro de la comunidad (membresía). El aprendiz adquiere legitimidad en tanto se apropia de las características identitarias de la comunidad y se vuelve experto en los conocimientos y/o habilidades que son el motor que impulsa el accionar colectivo.

3.5.1. Indicios de la categoría Participación Periférica Legítima:

Ésta es una de las categorías que revistió mayor complejidad para documentar su ocurrencia en tanto, al ser una categoría emergente del estudio de campo su construcción se realizó luego del estudio. En las dos observaciones no participantes realizadas se pudo presenciar la dinámica del trabajo escolar. Se advirtió una manera particular de resolver las situaciones de aprendizaje en la cual los y las estudiantes de los primeros años tienen la posibilidad de observar periféricamente a los y las estudiantes del ciclo superior. Además, a la hora de resolver actividades grupales muchas veces todos y todas los/as estudiantes colaboran en la ejecución de dichas actividades que luego sólo debe entregar uno/a de ellos/as. Esto se evidencia en el siguiente dicho de un estudiante del ciclo básico:

“para educación física o para lengua tenemos que hacer los videos en grupo para mandarle al profesor entonces trabajamos todo el grupo completo, aunque después cada uno tiene que adaptarlo según la tarea que nos pidan a cada uno, les agregamos etiquetas a los videos por ejemplo”

Estudiante del ciclo básico en el segundo grupo focal

En las notas de campo de la segunda visita (observación no participante) se registra que un estudiante de ciclo básico presta especial atención a la conversación que mantienen el tutor con los dos estudiantes del ciclo superior. La conversación estaba relacionada con la manera de resolver una actividad que dichos estudiantes debía entregar ese día. En ese momento el resto de los estudiantes del ciclo básico (eran 3) suspenden lo que estaban haciendo en su carpeta y presta especial atención al diálogo que se está manteniendo en el aula del ciclo superior. Se tomó registro fotográfico de lo observado. Dicho registro se encuentra en el panel semiótico de la **Figura 18**. Luego de ello, cuando el tutor se acerca al sector de los estudiantes del ciclo básico uno de ellos le pregunta:

-¿nosotros también vamos a tener que hacer eso? A lo que el tutor respondió: -pude ser, ya van dos años que los profesores les piden la misma actividad. Cuando llegue su momento lo resolveremos.

3.6. Categoría Co-Aprendizajes (CoA) [Emergente]

Definición de aprendizaje colectivo o co-aprendizaje:

Aprendizaje que sólo puede lograrse en comunidad, es facilitado por la mediación de plataformas y tecnologías digitales (dispositivos culturales) y es motorizado por la resolución colectiva de actividades, proyectos y/o tareas. Se abona en un proceso de aprendizaje autorregulado grupalmente, en el cual la diversidad cognitiva de los miembros ejerce una presencia docente distribuida que brinda andamiaje. Presencia que se materializa mediante la realización de acciones de conexión, consumo, creación y contribución (estrategias colectivas). De esta manera, el aprendizaje individual se construye a través de influencias mutuas y significados consensuados en la trama intersubjetiva grupal. Esta trama acciona en la zona de desarrollo próximo, colaborando en el avance del individuo hacia el logro de su aprendizaje, aprendizaje individual que retroalimenta el conocimiento colectivo.

Esta definición fue construida en el marco de esta tesis en base al entramado de los marcos teóricos referenciados en el Capítulo 2 y puesta a prueba en la indagación en el estudio de campo. Es una definición que orientó la lectura, interpretación y comprensión de los hallazgos de la investigación en el estudio de campo. Es por ello que será recuperada en el último capítulo dedicado a responder las preguntas de investigación y formular las conclusiones.

3.6.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Co-Aprendizajes:

La interacción con presencialidad física

“nosotros normalmente trabajamos junto con ella” [refiriéndose gestualmente a una compañera del ciclo superior] “resolvemos las actividades entre los dos y si no sabemos o no entendemos ahí si le preguntamos al Maestro”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal
Indicios de presencia dicente distribuida y Co-Aprendizajes

“primeramente éramos tres, pero teníamos un compañero que se fue y ahora se sumó M, con él nos está costando un poco la ‘conexión’ pero con el tiempo lo vamos a lograr, porque la mayoría de las actividades son grupales y entonces trabajamos juntos”.

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal
Indicios de presencia dicente distribuida y Co-Aprendizajes

“el año pasado tuvimos que hacer un vídeo todos juntos haciendo como estábamos en un debate político de la comuna, lo hicimos todos juntos y tuvimos que ponernos de acuerdo para dividirnos, armar como un guion y luego filmarnos como si fuéramos políticos, eso me gustó”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

En su narrativa el tutor de la sede, César Cásas, escribió:

“Con relación al comportamiento de los educandos en el aula puedo decir que en general tienen una muy buena predisposición al aprendizaje. En general eligen la disposición en el aula, algunos/as se sientan solos/as otros/as de a pares, otros comparten una mesa grande. Al momento de realizar actividades prefieren trabajar grupalmente, aunque la actividad no lo especifique. Entendamos el trabajo grupal como una construcción colectiva del conocimiento. Realizan intercambios continuos y cuando tienen dudas que no pueden resolver entre ellos y ellas recurren al Tutor y en escasas ocasiones se consulta a profesores/as de sede central. Algunos prefieren el trabajo individual y ante una duda consultan directamente docente del aula”. [...] “Como se viene describiendo vemos que en el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen en una interrelación bastante compleja estudiantes, tutores(antes llamados coordinadores), profesores/as y un amplio abanico de herramientas tecnológicas”.

La interacción virtual entre todos/as los/as estudiantes de la población.

“A veces tenemos que hacer actividades todos juntos los chicos de todas las sedes. Por ejemplo, cuando tuvimos que hacer un afiche virtual sobre las efemérides de mayo. Otras veces nos juntamos con nuestro compañero de ciclo acá en la sede para hacer los trabajos juntos”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal (2017)

3.7. Categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas (EAC) [Emergente]

Definición de estrategia de aprendizaje colectiva:

Decisiones tomadas por un “colectivo”³² que aprende conectándose, consumiendo, creando y construyendo conocimiento en red. Decisiones orientadas a la colaboración, la cooperación o la creación. Decisiones que autorregulan el accionar colectivo para alcanzar los objetivos grupales atendiendo las individualidades de sus miembros y sus fines específicos.

Definición de estrategia de aprendizaje colectiva en contextos mediados por tecnologías digitales:

³² La Real Academia Española define el término colectivo como: “Conjunto de personas reunidas o concertadas para un fin”

Se analizan las estrategias que requieren diferente nivel de compromiso cognitivo dependiendo del contexto de actuación del colectivo que enseña y aprende según los aportes de Monereo y Badia Garganté, (2013, p. 20-29). Los aspectos en los cuales las tecnologías digitales modifican la forma de comprender las estrategias de aprendizaje que se analizan en esta investigación son:

1. Cuando se proponen tareas auténticas o problemas de resolución colectiva. Actividades donde *“el uso y adquisición de estrategias de aprendizaje se conviertan en un requisito indispensable”* (p. 21).
2. *“Cuando un alumno necesita coordinarse temporalmente con otros para conseguir los objetivos formulados”* (p. 23). Para ello debe desarrollar interacciones que *“influyen en el proceso de autorregulación”*. Estas interacciones y actividades dan lugar a lo que los autores denominan: *“corregulación del aprendizaje”*.
3. Cuando se concretan experiencias de aprendizaje colectivas ubicuas. Experiencias que dan lugar a procesos de regulación socialmente compartida a través de la tecnología. Los autores se refieren a *“los procesos regulativos colectivos, organizados y dirigidos a la consecución de un objetivo grupal de aprendizaje”*³³ (p. 24). En estos procesos el grupo se conforma como una *“unidad cognitiva autorregulada”*. Esto es posible, sobre todo, en las experiencias de escritura colaborativa y en los foros de diálogo asincrónicos ya que cada estudiante puede acceder a toda la información y en base a ella, hacer aportes individuales a la construcción colectiva que también le permiten resignificar su saber previo.

Se buscaron indicios sobre la ocurrencia o no de los tres tipos de estrategias de aprendizaje colectivas propuestos por de Laat y Simons (2002):

- ✧ Formación de redes ✧ Formación de equipos ✧ Formación de comunidades

3.7.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas:

Expresiones en los grupos focales:

“yo ahora lo que tengo que hacer es representar una obra para Literatura... tengo que filmar a mis compañeros sobre una obra del ‘Coronel no tiene quién le escriba’, tengo que filmar a mis compañeros que me ayudan a armar el vídeo que yo tengo que entregar en el aula virtual”.

Estudiante del ciclo básico en el primer grupo focal

Indicio de Aprendizajes con Inmersión Tecnológica e Indicios de Co-Aprendizajes y Estrategia de Aprendizaje Colectiva

“cuando tuve que hacer el vídeo del Coronel no tienen quién les escriba, ellos tuvieron que ayudarme porque necesitaba actores, y el maestro nos filmó. Después yo armé sola el vídeo y le puse las frases y todo eso”

Estudiante del ciclo superior en el segundo grupo focal

³³ A este proceso colectivo de influencia educativa recíproca Coll (1984) lo denomina “presencia docente distribuida” y es abordado en el apartado 2.3.4.

“para educación física tenemos que hacer los vídeos en grupo para mandarle al profesor del campus entonces trabajamos todo el grupo completo”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

“tuvimos que hacer” [señala con un gesto a todo el grupo] “un afiche sobre 25 de mayo para el taller de efemérides”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

“Realizan muchas actividades grupales por pedido de los docentes. Sólo algunas individuales, las evaluativas, por ejemplo”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

“Tuve que pedirles a mis compañeros y al Maestro que actúen para un cortometraje que me pidieron de Lengua”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

“yo me desconcentro rápido y me gusta joder, así que mi compañera siempre me está diciendo ‘ponete las pilas’ y yo arranco de nuevo”

Estudiante del ciclo superior en el segundo grupo focal

“había un compañero que no tenía ganas de venir yo lo pasaba a buscar para que venga”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

Las decisiones tomadas de manera colectiva: corregulación.

“Cuando empieza la semana con el maestro” [refiriéndose al tutor de la sede] “miramos cuáles son las tareas que nos piden los profesores, así vemos que tenemos que hacer esa semana, si alguno tiene que filmar un vídeo y para cuando, decidimos qué día es mejor que hagamos la clase de educación física, porque la hacemos todos juntos, entonces tenemos que ver eso”.

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

El organizador del tiempo colectivo

En el primer estudio de campo se observó que en el sector donde se encuentran los estudiantes del ciclo básico y el tutor de la sede se encontraba colgada una cartulina con una grilla. En la grilla se observan los días de la semana y algunos nombres de asignaturas y fechas. Cuando se le consultó al tutor de la sede sobre este espacio, el mismo comentó que este recurso actuaba de organizador de la semana para todo el grupo y también era un organizador de su propio accionar. Allí, generalmente, al principio de la semana, mayormente los lunes, se registran las tareas que los profesores del campus virtual publican en el aula virtual y sus fechas de entrega. Luego los grupos, deciden, a veces en forma colectiva y otras de manera individual, cómo organizarán las actividades de la semana para poder cumplir con los plazos pautados por el/la profesor/a. Este recurso también es un elemento que permite mediar las decisiones que toman de manera colectiva para resolver las actividades donde se solicita que realicen producciones audiovisuales o experiencias grupales que convocan a estudiantes de los diferentes cursos en torno a una tarea colectiva.

A continuación, se transcribe el relato realizado por una estudiante del ciclo superior en el segundo grupo focal:

“A mí, me pidieron desde el área de Lengua que haga un vídeo sobre el cuento que leímos: “El coronel no tienen quién le escriba”. Tuve que pedir la ayuda del resto de mis compañeros y el maestro nos filmó.”

Finalmente, en este apartado dedicado a la categoría Estrategias de Aprendizaje Colectivas se incluye una actividad diseñada en el marco de esta investigación

Actividades diseñadas en el marco de esta investigación y solicitadas a los estudiantes del CEM Rural del paraje Aguada Cecilio

Durante el primer estudio de campo (diciembre del año 2017) se consultó a los y las estudiantes si estaban dispuestos/as a realizar una actividad diseñada en el marco de esta investigación. Los estudiantes manifestaron su consentimiento. Se les explicó que la actividad tenía dos finalidades: a) conocer cómo es la dinámica familiar y social del lugar y 2) conocer cuáles eran las preferencias del grupo a la hora de decidir cómo resolver una actividad grupal (estrategia de aprendizaje colectiva). Se les explicó que tenían la libertad de escribir su relato y/o grabar un vídeo o un audio. El tutor de la sede advirtió a la investigadora que los y las estudiantes se encontraban con muchas tareas escolares obligatorias que debían resolver para cerrar sus trayectorias escolares por lo que disponían de poco tiempo para actividades extra.

Los estudiantes del ciclo básico optaron por grabar un audio y los estudiantes del ciclo superior decidieron escribir sus aportes. Cabe señalar que los estudiantes podían optar entre trabajar en forma individual o grupal y decidieron hacerlo en grupo.

Actividad enviada a los estudiantes del ciclo básico

Se solicitó a los tres estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2017 (4 varones) que narraran porqué el paraje recibe el nombre: Aguada Cecilio. El grupo tenía la libertad de elegir entre escribir la respuesta, elaborar un vídeo o grabar un audio. El grupo de estudiantes decidió colectivamente grabar un audio. Luego de grabarlo y editarlo lo enviaron por correo electrónico. En su audio relataron:

*“Me llamo **V**, este lugar se llama Aguada Cecilio porque su descubridor fue Cecilio Crespo. Fue un explorador que vino en la campaña de Rosas, y hoy en día este lugar se llama Aguada Cecilio por eso. Es tranquilo, chiquito y tiene como 93 habitantes y muchos cerros. Una aguada es un paraje natural donde hay agua potable y es posible surtirse de ella. Yo me llamo **M** vivo con mi mamá. Mi mamá trabaja de asistente social y vivo también con mi hermano y mi papá. Yo me llamo **C**, vivo con mi mamá Ca y mi papá C. Dos miembros de mi familia trabajan: mi mamá y mi papá. Mi papá trabaja en el tren patagónico y mi mamá trabaja de comisionada de fomento en el paraje. Yo soy **N** vivo con mi papá **C** y mi mamá. Mi papá trabaja de portero en la escuela.”*

Enlace de acceso al audio enviado por los estudiantes: <https://acortar.link/TyHycD>

Actividad enviada a los estudiantes del ciclo superior

A continuación, se incluye la actividad y las respuestas elaboradas por el grupo de estudiantes.

Como introducción se les dio a leer el siguiente material multimodal:



Tema: Redes Sociales

John A. Barnes fue el primer investigador (antropólogo y etnógrafo) que incorporó la perspectiva de las redes sociales al análisis de las relaciones entre las personas, en un estudio de la Aldea de Bremnes, ubicada en una isla al oeste de Noruega.

¿Dónde queda Bremnes?:

https://dondequeda.biz/index.php?qcountry_code=NO&qregion_code=09&qcity=Bremnes).



Bremnes se trataba de una comunidad, una aldea, de 4.600 habitantes a principios de los años cincuenta, cuando se realizó la investigación. La mayoría de los hombres adultos trabajaban en el sector pesquero o industrias asociadas; un 25% dedicado a la agricultura, un poco más del 10% dedicado a la marina mercante, y otro 10% dedicado a otras ocupaciones. La mayoría de las mujeres adultas eran amas de casa, y prácticamente toda la comunidad pertenecía a la Iglesia Luterana. Barnes caracteriza a esta comunidad como democrática e igualitaria. Los vecinos de esta aldea

establecen *relaciones sociales*, próximas, estables y duraderas. Uno de los ámbitos de organización social de sus habitantes gira en torno al trabajo, la pesca en los barcos, el trabajo de las cooperativas, las fábricas de salazón y ahumados generan grupos sociales formados por compañeros de trabajo, técnicos, socios cooperativistas y propietarios. Estos grupos sociales no son ni muy estables ni duraderos, el pescador cambia de barco, el agricultor se puede incorporar a la pesca, etc.

Barnes analizó las relaciones sociales que se establecían entre las personas de la aldea, las relaciones entre parientes, las relaciones de amistad y otras relaciones interpersonales de naturaleza diferente. Lo que observó Barnes es que las relaciones sociales entre estas personas es un campo abierto en el que los vínculos de las personas cambian constantemente y no hay ningún grupo estable.

Es interesante analizar la primera definición de red social dada por John Barnes, allá por 1950, y los elementos más básicos, como los puntos que son el conjunto de individuos que interactúan entre ellos y mantienen unos vínculos:

Red Social: *“La imagen que tengo es de un conjunto de puntos algunos de los cuales están unidos por líneas. Los puntos de la imagen son personas o a veces grupos, y las líneas indican que individuos interactúan mutuamente. Podemos pensar claro está, que el conjunto de la vida social genera una red de este tipo”.*

Luego se escribieron las consignas. A continuación, se presenta la consigna ofrecida y la respuesta de los estudiantes:

Consigna 1. Respondan: ¿En Aguada Cecilio, existen redes sociales como las que describe John A. Barnes? Si existen, escribir un ejemplo.

Respuesta dada por los estudiantes en formato textual escrito:

“Si en Aguada Cecilio existen esas clases de redes, Ejemplo: cuando mi sobrina habla con mi mama, luego mi mama habla con sus compañeros de trabajo, su compañero hablan con sus familiares, mi sobrina va a la escuela y habla con sus compañeros, sus compañeros hablan con sus amigos, sus amigos hablan con su familia, etc.”

Consigna 2. Supongamos que John Barnes visita Aguada Cecilio y les pide ayuda para describir Aguada Cecilio, ¿cómo lo describirían?

Respuesta dada por los estudiantes en formato textual escrito:

“Lo describiríamos como un publicito que está a la vera de la ruta 23, es tranquilo, queda al pie de la meseta, consta con una Salita de primeros auxilios, Comisión de fomento, un destacamento policial, Escuela primaria y el CEM Virtual. También contamos con una planta de caliza, una estación y un tanque de agua que supo abastecer a Valcheta.”

Consigna 3. ¿Qué imagen/es utilizarían para que una persona de otro lugar, por ejemplo, de Noruega, conozca cómo es su lugar?

Respuesta dada por los estudiantes (incluye las siguientes imágenes en su documento):



9

Consigna 4. ¿Cómo le indicarían a esa persona en qué lugar del mundo está ubicada geográficamente Aguada Cecilio?

Respuesta dada por los estudiantes en formato textual escrito:

“Nuestro pueblo se encuentra a 35 Km de Valcheta hacia el noreste, Esta ubicado en la provincia de Rio Negro, República Argentina, extremo sur de Continente Americano, lo pueden buscar en Google Maps..., en este vídeo que hicimos para una de las materias pueden conocer un poco más de nuestro lugar: <https://www.youtube.com/watch?v=Pcihdt2LQpQ>³⁵”

Consigna 5. Actualmente el término Redes Sociales se utiliza para definir a las *redes de comunicación que se establecen entre personas o grupos utilizando tecnologías, celulares, netbooks, computadoras, etc.* Busca en Internet una imagen que represente el concepto Redes Sociales.

Pega la imagen acá:

Respuesta dada por los estudiantes:



Consigna 5.a. ¿qué buscador utilizaron?

Respuesta dada por los estudiantes: *“Mozilla Firefox”.*

Consigna 5.b. ¿Qué palabras ingresaste en el buscador?

Respuesta dada por los estudiantes: *“imagen de Redes Sociales”*

Consigna 5.c. ¿Por qué elegiste esa imagen y no otra?

“Porque nos muestra del tema que estuvimos trabajando en tan solo una imagen, las personas que se conectas entre sí utilizando diferentes maneras de hacerlo.”

Consigna 6. ¿Qué redes sociales conocen?

Respuesta dada por los estudiantes: *“Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp”*

Consigna 7. ¿Qué redes sociales utilizan?

Respuesta dada por los estudiantes: *“Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp.”*

Consigna 8. ¿Para qué las utilizan?

Respuesta dada por los estudiantes: *“Para entretenimiento, para hacer tareas a veces y para pasarnos archivos o trabajos de la escuela”.*

³⁴ Para no perder el dato investigativo el vídeo también fue descargado y subido a una carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/file/d/15FhupS_Sum8gAztIbT0wzKe6-38LSI_/view?usp=share_link

³⁵ Para no perder el dato investigativo el vídeo también fue descargado y subido a una carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/file/d/15FhupS_Sum8gAztIbT0wzKe6-38LSI_/view?usp=share_link

3.3.8. Categoría Presencia Docente Distribuida (PDD) [Emergente]

Definición de Presencia Docente Distribuida:

Procesos interpsicológicos de naturaleza intencional, interactiva y comunicativa que permiten a los participantes de un grupo ayudar a otros participantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

El espacio virtual constituye un espacio de socialización entre los/as estudiantes de los todos los CEMs rurales provinciales. También es el espacio de contacto con los docentes, a quienes nombran “el profesor del campus virtual”.

Son coincidentes las expresiones el grupo focal con las respuestas en la encuesta realizada por el Área de Mediaciones Digitales ministerial en relación con los diálogos didácticos mediados por el aula virtual y los foros. Del análisis de las interacciones es posible inferir que leen los comentarios que los y las estudiantes de otros parajes realizan en los foros de diálogo con interés y esperan la retroalimentación que realiza el o la “profesor de la plataforma” con atención.

3.3.8.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Presencia Docente Distribuida:

“Son frecuentes también los intercambios y consultas entre estudiantes de distintos años. En general estas consultas apuntan a consultas técnicas, sobre las distintas funciones de algún programa, sobre el funcionamiento del campus u otras herramientas informáticas. Son menos frecuentes las consultas sobre contenidos específicos de las áreas.”

Expresión del tutor de la sede, César Casas, en su Narrativa de experiencia

La interacción en los foros de diálogo

Las voces de los y las estudiantes registradas en el primer grupo focal expresan que participan de los foros de diálogo y valoran de manera positiva el intercambio que se da en dichos espacios. Manifiestan que les permiten interactuar con estudiantes de otros parajes. A continuación, se reproducen algunas de las expresiones de los jóvenes:

“me gusta que nos propongan foros porque podemos leer lo que otros chicos escriben y a partir de ahí armar nuestra propia idea con lo que nosotros sabemos”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

Indicios de presencia docente distribuida, participación periférica legítima y Co-Aprendizajes

“depende, cuando alguno de primero necesita ayuda para resolver algo nosotros les respondemos. Porque, estamos divididos en sectores, los de primero y segundo están allá, y nosotros acá. Pero si nos preguntan alguna duda les ayudamos como nos ayudaron a nosotros antes”

Estudiante del ciclo superior en el primer grupo focal

Indicios de presencia docente distribuida, participación periférica legítima y Co-Aprendizajes

3.3.9. Categoría Gesto Pedagógico (GP) [Emergente]

Definición de la categoría **Gesto Pedagógico**:

Es una actitud particular observable en el oficio de ser docente. Se relaciona con el saber pedagógico, las prácticas discursivas y gestuales, las actitudes afectivas y los criterios de selección o diseño de las estrategias de enseñanza. Se evidencia en los discursos del/a docente y en las voces de los y las estudiantes participantes de las situaciones educativas.

3.3.9.1. Hallazgos realizados en torno a la categoría Gesto Pedagógico:

En la **Observación no participante** se registró que el tutor de la sede conoce a todas las familias de los estudiantes. También conoce a las personas que ocupan los cargos de gestión comunal y a los agentes sanitarios y de seguridad.

En la **primera entrevista en profundidad** realizada al tutor de la sede, el mismo expresó que está en el cargo desde el inicio del funcionamiento de la escuela secundaria en el paraje.

Explica también que la denominación del cargo en este momento es de “tutor”. Pero al inicio del proyecto el cargo se llamaba: “tutor de sede” o “coordinador de sede”. En los **grupos focales** y en la **observación no participante** se registró que los/as estudiantes lo llaman: “el maestro”.

Los y las estudiantes nombran a los docentes de las asignaturas por el nombre de la asignatura.

Expresiones del tutor de la sede en las **dos entrevistas en profundidad** realizadas:

“Al ser docente desde hace casi 20 años en el paraje, tengo como estudiantes a hijos de otros que lo han sido. Por ello la cuestión socio-afectiva es muy fuerte recíprocamente. Mi preocupación con ellos viene desde muy pequeños.”

“En definitiva, aconsejo y trato a ellos, desde lo educativo y muchas veces desde lo emocional, del mismo modo que hago con mis hijos. Este tipo de vínculo también lo entablan muchos colegas en otras sedes. Es muy distinto al modo de relación entre docentes y estudiantes de las escuelas urbanas.” [...] “En algún momento te había comentado de lo mucho que me inquieta que mis estudiantes estén preparados, desde los distintos aspectos, para encarar una carrera terciaria.”

Expresiones de los estudiantes en los **grupos focales**:

“a nosotros siempre nos salva el maestro, cuando no tenemos ganas él nos dice ‘ustedes tienen que estudiar para ser alguien en la vida’ y te convence... y empezamos de nuevo cuando nos agarra la pachorra”.

En su **narrativa** el tutor de la sede, César Casas, refiriéndose a las características de tu tarea docente escribe:

“Es bastante frecuente y necesario que el tutor realice explicaciones en el pizarrón sobre todo en el área de Matemática. Suele ser indispensable para que los y las estudiantes puedan realizar aprendizajes. Incluso son ellos/as los que muchas veces realizan ejercicios y explicaciones en la pizarra intercambiando opiniones con sus pares, incluso con los de otros años”

La última expresión del tutor también es un indicio de: presencia docente distribuida y participación periférica legítima.

Capítulo 4

Resultados. Conclusiones. Estudios Futuros

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado.”

(Szent Gyorgi³⁶, 2014)

Contenido del capítulo 4

El capítulo aborda los resultados y las conclusiones en torno a las preguntas y los objetivos de la investigación. Se cierra con el planteo de los estudios futuros.

Sección 4.1. Constelación del sistema de actividad

Se inició con la constelación del sistema de actividad su construcción permitió exponer los alcances del proyecto educativo estudiado y mostrar visualmente el papel central que ocupan las tecnologías digitales en esta experiencia educativa.

Luego se presentan cuatro secciones, una por cada pregunta de investigación. En cada sección se responde a la pregunta utilizando diferentes recursos comunicativos.

Las respuestas obtenidas se organizaron siguiendo una lógica que permite evidenciar la dependencia causal observada entre ellas.

Se organizaron las secciones de la siguiente manera:

Sección 4.2. Respuesta a las preguntas de investigación

4.2.1. Pregunta: ¿Cómo se utilizan las tecnologías digitales en esta experiencia educativa híbrida?

4.2.2. Pregunta: ¿Cuál es el papel del/a coordinador/a de sede-tutor/a en la puesta en escena de las estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes?

4.2.3. Pregunta: ¿Qué estrategias de aprendizaje despliegan los y las estudiantes de educación secundaria en un contexto rural con pluriaño?

4.2.4. Pregunta: ¿Se identifican estrategias de aprendizaje colectivas en grupos de estudiantes de escuelas secundarias rurales organizados en pluriaño?

Sección 4.3. Conclusiones

Sección 4.4. Estudios futuros

³⁶ Albert Szent Gyorgi. fisiólogo húngaro, galardonado con el Premio Nobel de Fisiología o Medicina en 1937

Sección 4.1.

Constelación del Sistema de Actividad

La constelación del sistema de actividad es un recurso de la Tercera Generación de la THCA. Se creó el modelado de la constelación del sistema de actividad para: a) exponer el lugar central que desempeñan las tecnologías digitales en el proyecto educativo estudiado y b) mostrar las relaciones que involucra a los diferentes subsistemas:

- El subsistema integrado por el Ministerio de Educación provincial con los y las docentes creadores de los contenidos y diseñadores de la enseñanza y los aprendizajes el lugar que ocupa el caso en estudio en todo el universo.
- El subsistema observado en el caso de estudio. Subsistema integrado por el CEM Rural en entornos virtuales, la escuela primaria, la comunidad del paraje.
- Los diferentes subsistemas que constituyen cada sede de la escuela secundaria virtual en los 25 parajes rurales donde funciona.
- El sistema educativo nacional y los organismos internacionales que observan a la escuela secundaria rural virtual, realizan análisis para emitir conclusiones y/o toman decisiones de gestión educativa.

La **Figura 62**, muestra la “constelación del sistema de actividad” que representa el universo en estudio y ubica al caso de estudio dentro de dicho universo. Ofrece una representación visual que permite comprender la magnitud del sistema completo y las relaciones entre los subsistemas. La figura pretende dar luz a la comprensión de las relaciones entre los sistemas que conforman el universo en estudio, los sujetos, los artefactos mediadores, los instrumentos y los signos, los objetos, los sentidos y las contradicciones imperantes entre sistemas. A continuación, se explican dichos componentes:

El **Sistema de Actividad I**, constituido por Sistema Social en general y el Sistema Educativo en particular. Se incluye dentro del Sistema Social a los organismos nacionales e internacionales. En este Sistema de Actividad se incluyen también a los órganos de gobierno provinciales. Este sistema sólo se nombra y no se describe en profundidad ya que no forma parte del universo en estudio. Sin embargo, es necesario nombrarlo ya que aparece mencionado en las “voces” de los sujetos al momento de realizar el estudio de campo.

El **Sistema de Actividad II**, se encuentra conformado por la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro y los docentes que diseñan la enseñanza. Esto es así ya que desde dicha área se realiza la gestión educativa y operativa de la experiencia pedagógica “CEM’s Rurales en entornos virtuales”. Se incluye como parte de dicho sistema al cuerpo de docentes (**Sujetos1**), que diseñan la enseñanza y la comunican desde los **Instrumentos y Signos 1** (Clases virtuales y las estrategias didácticas y recursos del docente) disponibles en los **Artefactos Mediadores**: el canal de Youtube y la Plataforma Moodle del Ministerio. Al momento de realizar la investigación, tanto la coordinación pedagógica como el cuerpo docente, (quiénes diseñan la enseñanza y escriben las clases virtuales), y el área de producción audiovisual, (que se dedica a la elaboración y publicación de algunos de los materiales multimediales en el canal de Youtube), comparten en el mismo espacio físico. En otras palabras, los docentes, el equipo de conducción y el equipo de producción multimedial³⁷ trabajan en forma presencial en un mismo

³⁷ Aunque es necesario aclarar que el área de producción multimedial depende de otra área ministerial y produce materiales audiovisuales diversos.

espacio físico del Ministerio de Educación y dependen laboralmente de dicho organismo (Sede Central). En las **Figuras 2 y 27**, se observa al cuerpo docente trabajando la sede central. La disposición física del lugar de trabajo está pensada para que los y las docentes se agrupan por áreas del saber, compartiendo decisiones didácticas y organizativas en torno al diseño de la enseñanza. Estos sujetos con sus diferentes funciones (docentes, coordinador general, secretaria) conforman la **Comunidad 1**. La enseñanza (**Objeto 2**) diseñada por este cuerpo docente reviste una característica híbrida, multimedia y multimodal. El saber escolar, los contenidos, (**Objeto1**) se desprende del diseño curricular de la escuela secundaria. El reglamento académico, el régimen de asistencia tanto de docentes como de estudiantes, las normas de trabajo, las licencias docentes conforman el sistema de **Reglas1** de este subsistema. Para este cuerpo docente el sentido que direcciona su accionar (**Sentido1**) es: a) en primer lugar permanecer en su puesto laborar y luego, y no menos importante para muchos de ellos y ellas, b) ofrecer una “buena enseñanza” para les estudiantes. Así lo manifestaron en la investigación sobre “Regulaciones y Representaciones en y sobre los CEMs Rurales del a provincia de Río Negro” que constituye el antecedente directo de esta investigación.

Con relación al **Sistema de Actividad III**, el mismo está constituido por el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio (caso de estudio) y el **Sistema de Actividad III.a** representa a la escuela primaria 126 con la cual el colegio secundario comparte la infraestructura edilicia y por lo tanto, comparten vivencias ya que entre ambas escuelas conforman la comunidad educativa. Vale aclarar que esto ocurre en la mayoría de los CEM Rurales en entornos virtuales provinciales. Es por ello que el resto de los CEMs Rurales en entornos virtuales se incluyen en la constelación del sistema de actividad como: **Sistemas de Actividad IV a XXIV**, y se representan con una figura que contiene dos triángulos más pequeños y claros. Además, se vincula a dicho subsistema (con una línea punteada verde) con el logro del Aprendizaje colectivo (**Objeto 4**) ya que todos/as tutores de sedes se encuentran vinculados y toman decisiones de manera conjunta (se comunica mediante WhatsApp) y todos los/as estudiantes se comunican esporádicamente mediante actividades colectivas que realizan en foros de diálogos que convocan a la población completa. Se recuerda que el universo de estudio, al momento de iniciar esta investigación, era de 25 parajes rurales. En relación con el sujeto del **Sistema de Actividad III** correspondiente al caso de estudio (**Sujetos 2**), se lo define como **Sujeto Colectivo** atendiendo a la definición de sujeto reseñada en el marco teórico y propuesta por Chaiklin y Lave (2001). Según estos autores, los sujetos y el mundo social de la actividad no pueden ser separados y constituirían un “un único sujeto del aprendizaje colectivo” conformado por les estudiantes y el tutor de la sede. Los y las estudiantes de este sistema producen diferentes **Instrumentos y Signos 2** para dar respuesta a las actividades de aprendizaje propuestas por les docente. Desde textos breves, hasta mapas mentales, mapas conceptuales, infografías y vídeos. Dependiendo del año (1ro a 5to) en el que se encuentren.

Ampliando lo expresado arriba, los **artefactos mediadores**, están representados tanto por los dispositivos digitales como por las plataformas y aplicaciones. Entre ellos, se identificaron como más significativos: la plataforma Moodle, el Canal de Youtube, la plataforma WhatsApp, el Correo electrónico, y los servicios en línea o recursos locales para realizar organizadore visuales, infografías, mapas mentales (estos tres son los más mencionades por les sujetos). Estos artefactos son compartidos por el universo en estudio. Dependiendo de la calidad de la conectividad disponible en los parajes rurales cada estudiante accederá en forma personal e individual o lo harán en grupos, en horarios acordados. En algunos casos es el/la/les coordinador/a/es de sede quién accede y distribuye

la información con pen drivers a los estudiantes. Todos/as los estudiantes cuentan con netbooks y el coordinador/a de sede gestiona un centro de recursos.

El saber escolar (**Objeto 3**) en este subsistema corresponde al saber interpretado por los estudiantes en las lecturas y apropiaciones que cada uno de ellos y ellas logre hacer con la mediación del tutor de sede. Es posible que este **Objeto 3** coincida con el **Objeto 1**, o no. Es decir, es posible que el saber escolar interpretado sea el mismo que el saber escolar mediado por la enseñanza de los docentes de la sede central. El **Objeto 4** representa al “saber escolar aprendido” por cada estudiante. El **Sentido 2** que direcciona los aprendizajes de los estudiantes se anclan en el deseo por terminar la escuela secundaria permaneciendo en el paraje rural. Esto es manifestado en los grupos focales y las entrevistas a estudiantes egresados. El **Objeto 5** representa los aprendizajes colectivos desplegados entre los estudiantes y tutores de sede.


Los estudiantes y el tutor de la sede toman decisiones semanalmente sobre la organización de los tiempos educativos. Estas decisiones se basan en los plazos pautados por los docentes que diseñan las clases y las actividades de aprendizaje. Además, estos plazos pautados se adecuan al calendario escolar. Todas estas pautas de organización de la tarea y los tiempos se engloban en las **Reglas2**.

La **Comunidad2** está conformada por la comunidad educativa de la escuela primaria 126 y la comunidad educativa del CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio.

En relación a la **División de las Tareas** entre los/as sujetos del Sistema de Actividad II (docentes) y III (tutor): los docentes son quienes diseñan la enseñanza y las actividades de aprendizaje y el tutor de sede, es quien realiza la mediación didáctica, administra las clases, proponen y acuerdan con el grupo de estudiantes la estrategia de solución y despliega un gesto pedagógico que ofrece afectividad y humaniza la relación pedagógico-didáctica.

Las **contradicciones** solamente son señaladas en la Constelación del Sistema de Actividad, pero no se desarrollan dado que, en este momento, no aportan datos directamente relacionados al objeto de estudio de esta investigación.

Las **contradicciones** aparecen en la tercera generación de la THCA, son incluidas por Engeström y las mismas representan la “constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes de cada subsistema de la constelación”. También es oportuno recordar que las contradicciones son “el motor de cambio o la transformación de los sistemas” según Engeström (2001).

Conectores utilizados para representarlas: 

C.1. Contradicciones entre la autopercepción de los jóvenes y ciudadanos de los parajes en relación al saber que se construye en el CEM Rural y la valoración de los organismos y algunos sectores sociales o educativos.

C.2. Contradicción entre docentes y Ministerio de Educación y Derechos Humanos por condiciones laborales y condiciones simbólicas.

C3. Contradicción entre posibilidades del piso tecnológico y el diseño didáctico de los docentes.

C4. Tensiones y contradicciones entre docentes y Coordinador/a de Sede por criterios de la mediación pedagógica.

El triángulo de colores que se presenta al fondo de la constelación simboliza el entorno educativo híbrido constituido por: la plataforma Moodle, Youtube, WhatsApp y el Correo Electrónico. Es el entorno donde ocurren los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Este entorno tecnológico posibilita que el proyecto educativo funcione. Es habitado por la población en estudio integrada por los estudiantes y tutores de las 25 sedes.

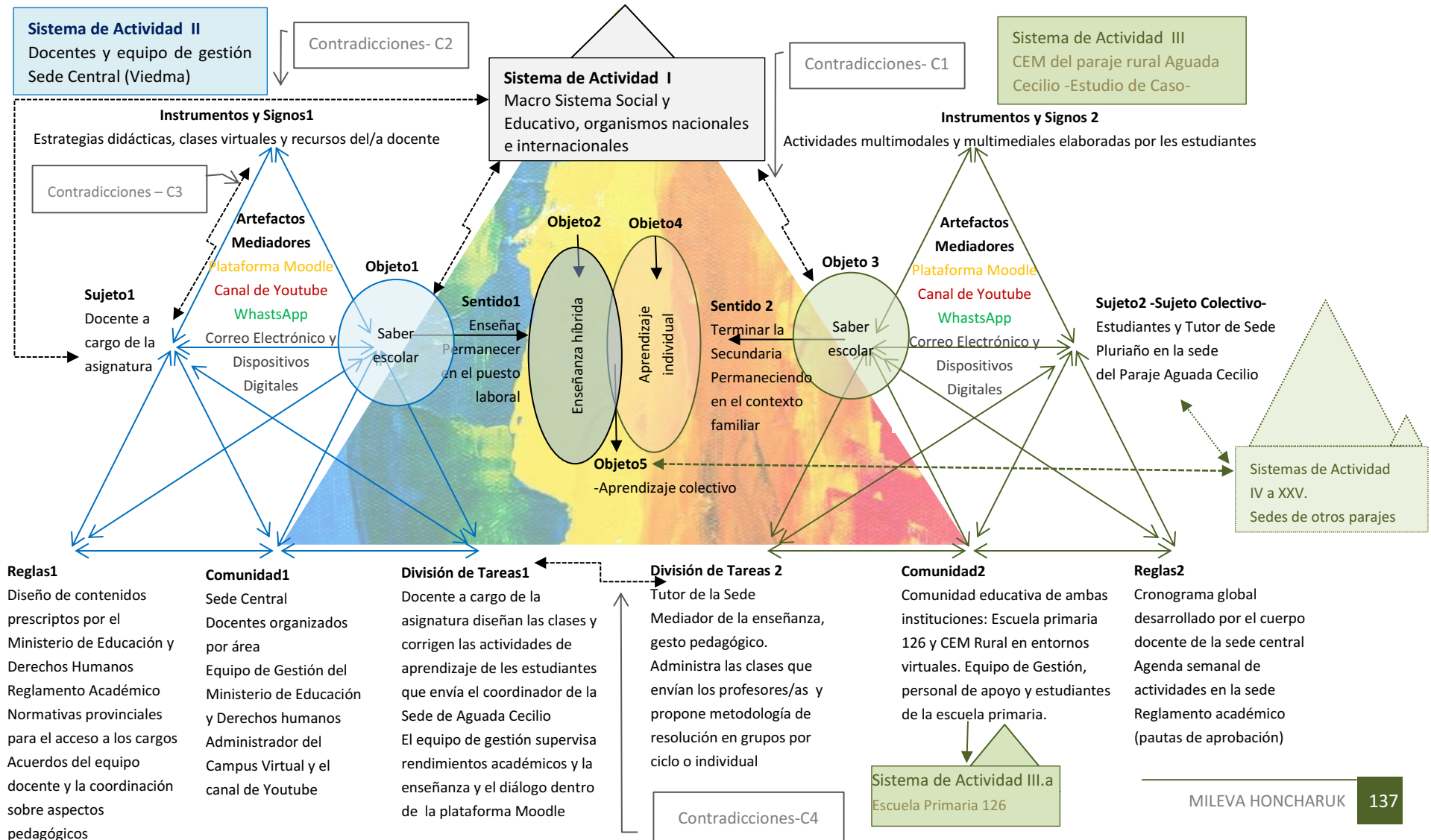


Sus colores se vinculan a las plataformas tecnológicas y servicios que son utilizados: Moodle, YouTube, WhatsApp y el Correo Electrónico.

En la página siguiente se presenta la **Constelación del sistema de actividad** que representa al universo en estudio (**Figura 62**)

Figura 62

Modelado de la constelación de sistemas de actividad observado y sostenidos por un entorno virtual híbrido (estructura)



Sección 4.2. Respuestas a las preguntas de investigación

4.2.1. Pregunta:

¿Cómo se utilizan las tecnologías digitales en esta experiencia educativa híbrida?

Se identificaron diferentes dimensiones de usos de las tecnologías digitales:



En primer lugar, la conectividad garantizada permite configurar una plataforma tecnológica en la cual se asienta la estructura pedagógico-didáctica que hace posible que los y las jóvenes rurales puedan acceder al derecho a la educación en sus lugares de residencia evitando el desarraigo. Es oportuno recordar que en la **Figura 7** se propone una integración entre el modelo de Distancia Transaccional de Moore (1993) -sobreestructura, diálogo y autonomía-, sumado al modelo de García Aretio (2012). Las plataformas digitales y los servicios en línea configuran un entorno educativo híbrido que es habitado por los y las estudiantes rurales, quienes tienen acceso a la estructura comunicativa-pedagógico-didáctica (**Figura 7**) gracias a la plataforma tecnológica existente en el paraje.

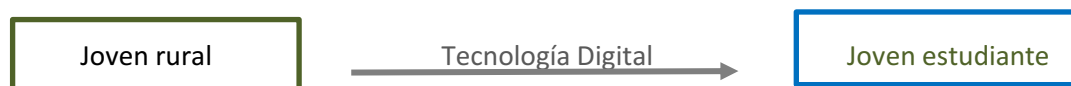
Estos/as estudiantes transitan y vivencian su escolaridad secundaria de una manera particular, aprenden paulatinamente a ingresar y habitar el entorno digital y a volver al entorno rural con naturalidad y soltura. En el horario pautado para asistir a la escuela secundaria (cinco horas, por normativa ministerial) dependen de los dispositivos y las plataformas digitales para acceder a la escolaridad obligatoria. Una manera contundente de expresarlo es:

si se corta la conectividad parte de la escuela secundaria desaparece

Ya que se pierde el acceso a las aulas virtuales y la comunicación didáctica con los docentes y la propuesta de enseñanza. Quedan afuera de la escuela secundaria. Dejan de habitar el aula virtual y siguen habitando el aula arquitectónica. Pierden contacto con el/la docente diseñador/a de la enseñanza y los/as otras estudiantes del resto de los parajes rurales. Pero siguen vinculados a su tutor y sus compañeros/as del paraje rural.

Es por esto que se considera que las tecnologías digitales ofrecen a los y las jóvenes rurales una experiencia inmersiva en el sistema educativo. Se identifica una relación ontológica fundamentada en la siguiente premisa:

estos “jóvenes rurales” son “estudiantes” porque disponen de tecnologías digitales y conectividad



Expresada de otra manera:

En el contexto rural observado, las tecnologías digitales posibilitan que los “jóvenes rurales” se conviertan en “jóvenes estudiantes” desvaneciendo, en un sentido educativo, la frontera entre lo rural y lo urbano, es decir: No son jóvenes rurales que estudian en la escuela secundaria, son **estudiantes**.

Se recuerda que en los hallazgos referidos a la categoría Contexto Rural se incluyeron evidencias al respecto, por ejemplo, la voz de la madre de una estudiante egresada que expresó:

“mi hija cuando terminó séptimo grado dos años hizo en Valcheta, estaba en la residencia femenina, pero como ella no se podía acostumbrar ahí ... así que bueno me dijo que se quería venir a estudiar acá” [refiriéndose al CEM Rural del paraje Aguada Cecilio], *“bueno si vas a seguir estudiando sí, le dije. Así que siguió, y acá César”* [en alusión al tutor del CEM Rural en entornos virtuales] *“la sacó adelante con los demás, César le ayudó un montón y ella ahora está en el Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste, estudiando para ser maestra de nivel inicial”*.

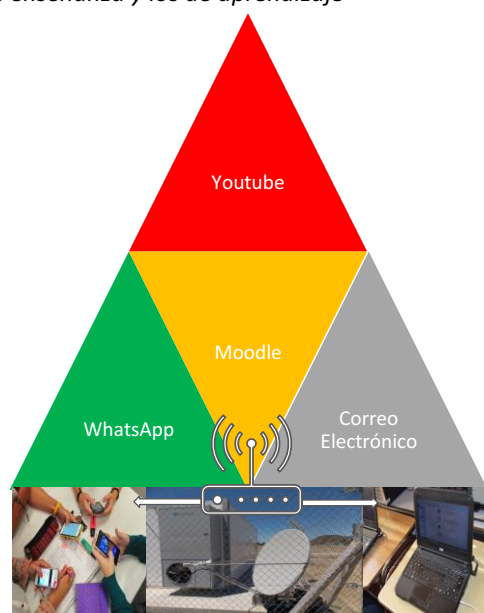
Elvira, madre de una estudiante egresada del CEM rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio.

Mientras los/as estudiantes están en la escuela secundaria (CEM Rural en entornos virtuales) hacen un uso intensivo de los dispositivos móviles y las netbooks. Los dispositivos digitales se convierten en indispensables para tener acceso a la enseñanza, construir sus aprendizajes y comunicarse con sus docentes y estudiantes de otras sedes.

En la **Figura 63** se representa la estructura tecnológica híbrida que hace posible la concreción del proyecto educativo y que configura el entorno digital donde ocurren los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

Figura 63

La estructura tecnológica híbrida posibilita la concreción del proyecto y configura el entorno digital donde ocurren los procesos de enseñanza y los de aprendizaje



Nota. Fotografías son propias excepto la imagen de los estudiantes con los celulares fue tomada de Pixabay

En el **Apartado 3.3.2.1.** se sistematizaron copiosas evidencias que permiten inferir que los docentes buscan propiciar experiencias genuinas de “escolaridad” entre los estudiantes. Utilizan abundantes recursos multimodales para comunicarse con el grupo de estudiantes, acortando la distancia transaccional estudiada por Moore (1993). Muchos de ellos/as además de enseñar los contenidos

prescritos para la asignatura a su cargo dan explicaciones en torno a las competencias digitales que deben desplegar los y las estudiantes para realizar o entregar la tarea.

En segundo lugar, el uso de las netbooks y de los celulares se combina con el cuaderno o carpeta. Estos estudiantes desarrollan la competencia de almacenar y recuperar, con cierta experticia y naturalidad, sus construcciones cognitivas en formato digital y analógico complementariamente. Es oportuno mencionar aquí la foto (**Figura 64**) del escritorio del tutor de la sede Rincón Treneta, allí puede observarse que es cotidiano el uso de diferentes formatos y recursos para enseñar y aprender. El frasco de dulce que se observa en el escritorio del tutor de la sede fue elaborado por los estudiantes de todos los parajes (acompañados por su tutor/a), en una de las clases de Física y Química. Los y las estudiantes sacaron fotos, con sus celulares, del proceso realizado en la cocina de la escuela (que en ese momento ofició de laboratorio) y tomaron notas en sus cuadernos. Luego escribieron sus respuestas en un documento digital utilizando el procesador de texto, documento digital en el cual insertaron las fotografías. Finalmente enviaron el documento con la actividad desarrollada a sus docentes mediante el enlace de entrega en el aula virtual.



Tabla 22

Octavo tablero semiótico que define visualmente los usos que se hacen de las tecnologías digitales

Figura 64

Escritorio del tutor del CEM rural del paraje Rincón Treneta en el aula arquitectónica



Figura 66

Aula virtual de la Asignatura Físico Química donde se alojan las clases virtuales, las consignas de trabajo y el espacio de entrega de la actividad resuelta

Área de Exactas y Naturales
Física y Química

Hola a todos los estudiantes de 1° año...¡Bienvenidos nuevamente a la escuela secundaria!
En nuestro espacio curricular "Física y Química" vamos a tener la posibilidad de experimentar, cuestionar, criticar y construir nuestros saberes, relacionándolos siempre con nuestra vida cotidiana.
Los profesores a cargo somos: Claudio Retondo y Sabrina Fabbri.
Nuestros e-mail para consultas son:
• claudiojretondo@gmail.com
• sabinagfabbri@gmail.com
Debajo les dejamos un documento con el "Programa del espacio curricular" y las "Pautas de Trabajo".

PROGRAMA DE FÍSICA Y QUÍMICA - 1° AÑO - 2016
PAUTAS GENERALES DE TRABAJO

Queridos alumnos el enlace que se encuentra debajo es para subir las tareas atrasadas del 1° Trimestre. Deben nombrar cada archivo de la siguiente manera:
[sede-alumno-clase n°-materia-año](#)

Enlace para subir tareas atrasadas del 1° Trimestre - Física y Química - 1° año

MANOS A LA OBRA

Figura 65

Aula arquitectónica a la cual asisten los estudiantes del ciclo básico del CEM Rural en entornos virtuales de Aguada Cecilio



Otro dato de ello se evidenció cuando los estudiantes realizaron la actividad de aprendizaje diseñada en el marco de esta investigación. Tenían la posibilidad de elegir en qué formato elaborar y enviar sus respuestas.

Los estudiantes del ciclo básico escribieron todos juntos una respuesta en una hoja y a la hora de enviarlo optaron por grabar un audio leyendo y relatando su respuesta colectiva.

Los estudiantes del ciclo superior optaron por responder en un documento en el cual insertaron imágenes que buscaron en Google. A la pregunta formulada: ¿Cómo le indicarían a esa persona en qué lugar del mundo está ubicada geográficamente Aguada Cecilio? Respondieron que para “indicar a una persona cómo encontrar el paraje le diría que lo busquen en Google Maps”.

Estos son algunos indicios de la progresión que estos estudiantes van haciendo en sus alfabetizaciones digitales y sus preferencias a la hora de “expresar sus ideas y/o comunicar sus construcciones cognitivas (respuestas a las actividades de aprendizaje)”. Los estudiantes del primer ciclo al responder hicieron una combinación del formato tradicional: escribieron sus respuestas en sus cuadernos. Pero a la hora de entregarlo a la investigadora, optaron por grabar un audio. Los estudiantes del ciclo superior mixturaron su respuesta, la elaboraron utilizando algunos recursos del procesador de textos y también desplegaron un conocimiento de alfabetización digital al incorporar en una de sus respuestas el uso de Google Maps.

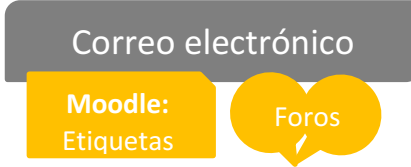
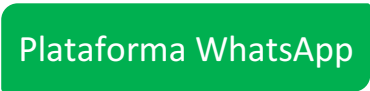

Monereo y Badia Garganté (2013) cuando analizan el papel que juegan las tecnologías digitales en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje por parte de un estudiante, o de un colectivo que aprenden juntos, expresan que dicho desarrollo estratégico está condicionado y depende del tipo de instrumentos mediadores usados para desarrollar el aprendizaje. En el contexto de inmersión tecnológica observado las tecnologías digitales son instrumentos mediadores que, según los autores “poseen el poder de transformar los procesos de aprendizaje y la activación de estrategias” (p.20).



En tercer lugar, los dispositivos digitales constituyen las herramientas de mediación dialógica que posibilitan la comunicación didáctica. En la **Tabla 23** se presentan las plataformas, servicios y recursos que son más utilizados entre los participantes del proyecto educativo.

Tabla 23

Las interacciones entre los y las participantes del proyecto son posibilitadas por diferentes plataformas, recursos y servicios digitales

Interacción	Plataforma, servicio o recurso utilizado
Docentes ↔ Estudiantes	
Docentes ↔ Tutores Tutores/as ↔ Tutores/as	
Estudiante ↔ Estudiantes de otras sedes	

Además, la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales y/o computadoras permiten a los habitantes de los contextos rurales:

- Tener la libertad de decidir en qué momentos interactuar con el contexto urbano y participar en la comunidad global de la cual son parte.
- Estar informados/as de los acontecimientos nacionales y globales que impactan en la vida rural. De esa manera pueden tomar decisiones vinculadas al ejercicio de una ciudadanía plena participando con presencialidad digital o física en:
 - instancias de formación académica-profesional-laboral,
 - instancias de ejercicio de ciudadanía.



Esto puede observarse en el **Vídeo 1**. Si bien el mismo corresponde a un anuncio publicitario de la empresa que provee del servicio de conectividad al paraje por gestión gubernamental, no se toman como evidencia investigativa los dichos expresado en él, pero sí, se considera que las imágenes audiovisuales captadas por dicho vídeo, permite comprender objetivamente el valor que tiene la conectividad para estos pobladores rurales en cuanto la participación ciudadana genuina.

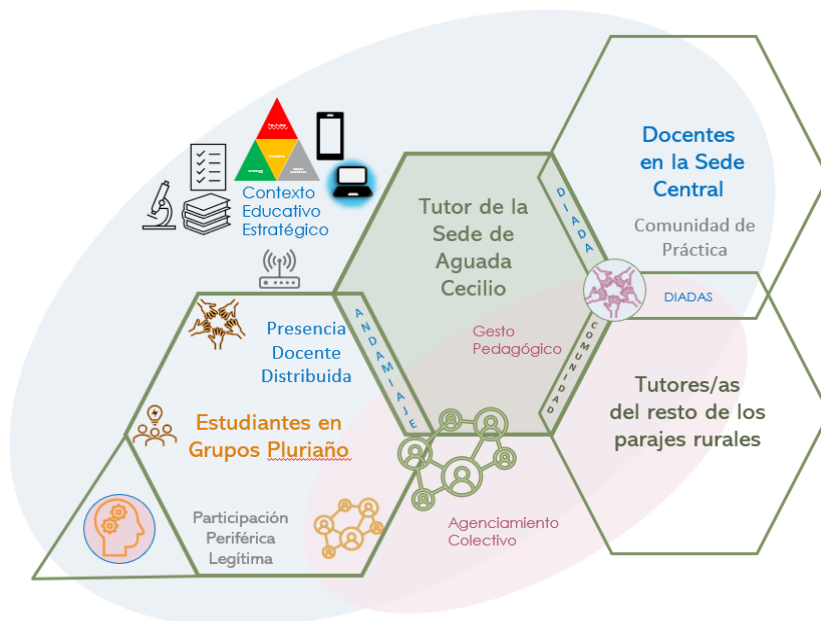
Por último, las evidencias recolectadas en el estudio de campo, particularmente en la entrevista al estudiante egresado y en las voces de los estudiantes en los grupos focales, dan indicios de que éstos/as jóvenes hacen un uso pleno de los dispositivos digitales durante las horas en que se “encuentran inmersos/as” en la escuela secundaria. Fuera de esos horarios, eligen realizar actividades en las cuales los dispositivos móviles y las computadoras no constituyen el centro de su atención. En sus expresiones dicen que eligen: “ir jugar a la pelota”, “encontrarse con los/as amigos/as” o, en último orden de elección: colaborar en las tareas familiares asociadas a la actividad productiva del paraje.

4.2.2. Pregunta:

¿Cuál es el papel del/a tutor/a en la puesta en escena de las estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes?

Figura 67

El tutor de la sede del CEM Rural en entornos virtuales ocupa un lugar central, es el gestor del contexto de aprendizaje en la sede y el mediador entre la enseñanza y los aprendizajes



Responder a esta pregunta requiere recordar, previamente, cuáles son las condiciones contextuales que habilitan el desarrollo de aprendizajes estratégicos. Monereo (2007; p.500) señala que los contextos estratégicos son: “contextos de enseñanza y aprendizaje que promueven, de manera evidente, la adquisición de conocimientos estratégicos”. Los caracteriza como contextos: flexibles, promotores de discusión y análisis reflexivo. Siguiendo la línea de análisis propuesta por el autor es la Díada-docente (Tutor-Docente) quién diseña el contexto estratégico y lo hace al proponer actividades que promuevan paulatinamente el desarrollo de habilidades de:



autorregulación individual



o corrección colectiva

Se identificaron diferentes facetas que pone en escena el tutor de la sede (como parte de la díada-docente):

Es el **gestor** de los aprendizajes y las estrategias de aprendizaje que circulan en el interior de la sede del paraje rural. Esto se evidencia en la **Tabla 23**, es el tutor de la sede quién coordina la realización de las tareas escolares, en los tiempos pautados por el docente y atendiendo los tiempos que requieren los procesos de aprendizaje individuales y colectivos. Evidencias de este rasgo o rol del tutor se encuentran en los hallazgos presentados en el **apartado 3.7.1**.

Es quién desde su particular **gesto pedagógico**, aporta el **factor humano** tan necesario en el vínculo pedagógico, sobre todo en edad adolescente. Evidencias de este rasgo o rol del tutor se encuentran en los hallazgos presentados en el **apartado 3.9.1**.

Es el **regulador** de los procesos de aprendizaje. Con su accionar promueve el desarrollo de la autonomía y la autorregulación al habilitar la toma de decisión grupal sobre los momentos en los que se realizarán las actividades semanales y coordinar la concreción de las tareas grupales. Esta conclusión surge de las evidencias presentadas en el **apartado 3.3.4.1**.

Es el **mediador didáctico** entre la enseñanza diseñada por los/as docentes de todas las asignaturas y los estudiantes del paraje rural. Es el **mayor concededor** en términos de Vygotsky (1934), y por lo tanto ofrece **andamiaje** a los estudiantes. Además, en algunas situaciones habilita y se asocia cognitivamente al grupo de estudiantes del ciclo superior para ofrecer dicho andamiaje al grupo del ciclo básico (habilitando la presencia docente distribuida entre los estudiantes).

Su formación profesional, el posicionamiento que adopte sobre su rol y el grado de compromiso que desarrolle con el proyecto educativo en general y con la población de estudiantes en particular incidirá en aprendizaje de los y las estudiantes. El tipo de gestión y regulación de la enseñanza que realice y el particular gesto pedagógico que despliegue incidirá directamente en el desarrollo de las habilidades de autorregulación individual y colectiva, además de incidir también en la autopercepción de los/as estudiantes para el logro de sus aprendizajes.

Podrá observarse en la **Figura 67** que también se incorpora a los y las tutores/as de las otras sedes que configuran, junto al tutor de la sede de Aguada Cecilio, una comunidad de práctica. Esto es expresado por el tutor de la sede cuando menciona que *“con los otros tutores nos consultamos por WhatsApp cuando tenemos dudas sobre cómo explicar un tema o cómo resolver alguna situación en la sede”*.



Se concluye que el Tutor de la Sede se asocia a los docentes de las asignaturas y al resto de los tutores en un **trabajo cooperativo** que permite construir la enseñanza que despliega hacia el interior de la sede. El trabajo cooperativo se evidencia en que: es el docente a cargo de la asignatura quién compone las clases virtuales y diseña las actividades de aprendizaje. El tutor de la sede presenta la clase, da las explicaciones de los contenidos y de las consignas a los/as estudiantes. Cuando lo necesita se comunica con el resto de los/as tutores por WhatsApp para consultarles cómo abordan la explicación de un determinado tema o el desarrollo de una consigna. Los/as tutores/as también resuelven de manera comunitaria asuntos relacionados con la mediación de la enseñanza, la gestión institucional y los conflictos pedagógicos. Lo hacen comunicándose por medio de WhatsApp.

Finalmente, y si bien no está relacionado directamente con la pregunta formulada, emerge con fuerza en algunas respuestas de los sujetos entrevistados que el tutor de la sede del paraje Aguada Cecilio es un actor clave en la gestión del **agenciamiento colectivo** observado, porque desde su rol docente, se ubica como un actor social que conoce y se vincula con la comunidad del paraje rural incidiendo en la construcción de la **“agencia constructiva colectiva”** en post del cuidado de las juventudes rurales, en los términos descritos por Guzmán Bracho (2018). Evidencias de ello se encuentran en los dichos de los estudiantes y del propio tutor en el **Apartado 3.9.1**.



4.2.3. Pregunta:

¿Qué estrategias de aprendizaje despliegan los y las estudiantes de educación secundaria en un contexto rural con pluriaño?

La dinámica del contexto educativo observado hace que “*el uso y adquisición de estrategias de aprendizaje*” se conviertan en uno de los aprendizajes individuales que desarrolla este colectivo. Es decir, estos estudiantes aprenden a **actuar estratégicamente**, en los términos enunciados por Monereo y Badia Garganté (2013, p. 21).



La dinámica escolar diaria determina una manera particular de resolver las actividades. Dicha dinámica es: menos estructuradas, más abiertas y flexible. Se habilita a los/as estudiantes, (desde los primeros años de la escuela secundaria) a tomar decisiones en torno a la agenda escolar y a los recursos digitales que utilizarán para resolver las tareas. Las decisiones con relación a la agenda escolar son acordadas grupalmente al inicio de la semana. Esta característica posibilita el desarrollo de la **autorregulación** y la **corregulación** (estrategia que será abordada como respuesta a la siguiente pregunta de investigación). Con relación a la **autorregulación** se recogieron indicios sólidos que permiten concluir que estos estudiantes son guiados por la diada docente en el desarrollo de su **autorregulación** desde los primeros años de escolaridad secundaria. Esto ocurre porque se les habilita para tomar decisiones con relación a: cuándo realizarán las tareas, qué recursos digitales utilizarán y tienen un alto grado de libertad para decidir la manera en que desarrollarán las respuestas a las actividades de aprendizaje.

Al no estar dividida la jornada escolar en bloques por asignaturas (como ocurre en la mayoría de las escuelas secundarias urbanas), estos estudiantes pueden decidir cuándo leen cada clase virtual y cuándo resuelven las actividades. Dichas decisiones están comprendidas y limitadas por los plazos que determinan la fecha en que deben entregar las actividades (en el aula virtual) o hacer las evaluaciones. Las características del contexto enunciadas determina que los estudiantes paulatinamente desarrollen habilidades estratégicas vinculadas a la autorregulación, y desde ese rasgo, los estudiantes del ciclo básico deciden **participar periféricamente** de las situaciones de aprendizaje que realiza el resto de los estudiantes. Esa participación periférica genera la construcción de procesos cognitivos individuales que se traduce en aprendizaje. En los dichos de los estudiantes en los grupos focales y en el registro fotográfico realizado se recogieron abundantes evidencias de ello (**Apartado 3.4.1.**).

Otra evidencia de ello es que, para ser capaces de participar de una manera legítimamente periférica, los estudiantes novatos necesitan tener acceso amplio a los terrenos de la práctica especializada: actividades realizadas por los estudiantes del ciclo superior. Esto se observó cuando un estudiante que ingresa a primer año (estudiante novato) en el CEM Rural en entornos virtuales debe desarrollar las competencias y habilidades que necesita para ser “estudiante en un entorno virtual”. Entre ellas, debe aprender a gestionar su producción escolar en formatos digitales, ingresar a la plataforma virtual, descargar las clases virtuales, y elaborar sus tareas escolares con formatos multimediales y textualidades multimodales. También debe aprender a gestionar autónomamente los tiempos pedagógicos en un encuadre didáctico (contexto estratégico) que lo habilita, desde primer año, a tomar decisiones sobre las prioridades pedagógicas y los ritmos que impartirá a su propio aprendizaje. Durante las dos situaciones de observación no participante realizadas en el marco de esta investigación se observó y registró que estos/as estudiantes, si bien se encuentran de alguna manera

separados físicamente de quienes están cursando el ciclo superior (4° y 5° año) (“estudiantes expertos”) comparten con ellos cercanía durante los momentos de aprendizaje dado que el espacio físico sólo está separado por una tarima de madera. Esto les permite dialogar, por un lado, y por otro, escuchar y observar cómo resuelven los estudiantes del ciclo superior las actividades. Además, se registró que los y las estudiantes del Ciclo básico realizaban preguntas a los y las estudiantes del ciclo superior en cuanto a cómo proceder para realizar una entrega de una actividad en el campus virtual, por ejemplo. Se observó otra particularidad, los momentos compartidos durante el desayuno y el almuerzo posibilitan un intercambio de consultas, sugerencias, ideas. Son momentos informales de aprendizaje periférico y de presencia docente distribuida. Finalmente, cuando los estudiantes del Ciclo Básico colaboran con los estudiantes del ciclo superior en la realización de las tareas cooperativas, por ejemplo, cuando actúan para un cortometraje solicitado por el área de Lengua y Literatura, van obteniendo legitimidad y reconocimiento de parte de los y las estudiantes del ciclo superior (expertos). Además, hay un sentido más profundo del valor de la participación en la comunidad y del aprendiz, este sentido tiene que ver con convertirse en parte de la comunidad, especializada: ser estudiante. Lave y Wenger (2001) lo denominan “adquirir membresía”, lo que confiere un sentido de pertenencia. *“Acercarse a la participación plena en la práctica involucra no solamente un mayor compromiso de tiempo, un esfuerzo más intenso, más y mayores responsabilidades dentro de la comunidad, y tareas más difíciles y riesgosas, sino, lo que es más importante, un creciente sentido de identidad”* (Lave y Wenger, 2001, p. 121-122; Martin, 2016, p. 209). Los mismos autores sostienen que los efectos de la participación periférica sobre el conocimiento-en-la-práctica no están apropiadamente comprendidos. Entonces, argumentan: *“la periferia legítima de los novatos les proporciona más que un puesto ‘observacional’: implica la participación como una manera de aprender -a la vez de absorber y ser absorbido- en la ‘cultura de la práctica’.* Este heterogéneo esquema de participación permite a los estudiantes noveles apropiarse no solo de saberes, sino también de “modos de ser en la comunidad, es decir una identidad” (Lave y Wenger, 1991, p. 95). Con relación a la libertad, que tiene cada estudiante, de decidir que recursos digitales y aplicación o programa utilizará para resolver las tareas, Schlemenson, S. (1997, p. 46), hacen un valioso aporte para comprender que *“no todos los participantes de una situación educativa acceden al aprendizaje del mismo modo ni participan con el mismo interés de la magia y el atractivo que produce el conocimiento. La diversidad de sentidos hace que la aventura no sea la misma para todos”.* Entonces, esta libertad de decisión refuerza el desarrollo de la **autorregulación cognitiva y conductual**.

Pregunta 4.2.4.:

¿Se identifican estrategias de aprendizaje colectivas en grupos de estudiantes de escuelas secundarias rurales organizados en pluriaño?

El grupo de estudiantes que asiste a la sede Aguada Cecilio funciona como una red de colaboración y cooperación y se inauguran entre sus miembros formas de actuación que, si bien no llegan a ser categorizadas en esta investigación como estrategias de aprendizaje permiten comprender los factores que posibilitan la construcción de estrategias individuales y colectivas. Las formas de actuación observadas se emparentan con lo que investigadores del campo de la psicología educativa denominan: “**presencia docente distribuida entre pares**” e investigadores posicionados en la THCA describen como: “participación periférica legitimada”, ésta última fue desarrollada en la pregunta 4.2.3. dado que se la identifica como una estrategia individual.

También surgieron indicios notables de **corregulación** entre pares. La **corregulación** del aprendizaje es habitual en la dinámica de la sede del paraje Aguada Cecilio en virtud de que el grupo diseña colectivamente la agenda semanal en base a las tareas individuales que demandan de la participación grupal.

La inmersión tecnológica que caracteriza a este escenario educativo posibilita la concreción de experiencias de aprendizaje colectivas ubicuas. Estas nuevas maneras de trabajo colectivo conllevan “*la regulación socialmente compartida del aprendizaje, [...] y se refiere a los procesos regulativos colectivos, organizados y dirigidos a la consecución de un objetivo grupal de aprendizaje*”³⁸ (Monereo y Badia Garganté (2013, p. 24). En el colectivo conformado por los/as estudiantes y los tutor/es de todo la población en estudio se observa una “unidad cognitiva autorregulada”. Esto se evidencia, sobre todo, en las respuestas dadas por los estudiantes en los grupos focales (**apartado 3.8.1.**) y en la encuesta impartida por el Ministerio de Educación provincial cuando expresan que les gustan los foros de diálogo asincrónicos porque pueden aprender de lo que escriben los otros chicos. Entonces, en base a lo que leen en el foro hacen sus aportes individuales a la construcción colectiva que también le permiten resignificar su saber previo.

También se recogieron evidencias de **corregulación** en las experiencias de aprendizaje colectivas realizadas presencialmente. En el **apartado 3.7.1.** se incluyeron expresiones de los/as estudiantes que dan cuenta de que resuelven muchas actividades que deben entregar de manera individual pero que requieren la colaboración grupal. Está naturalizada la realización de este tipo de tareas de manera **cooperativa**. Al respecto, de Laat y Simons (2002; p.15) ofrecen una aproximación a la definición de **procesos cognitivos grupales** sostienen que “*en la reunión de un grupo, la propia situación colectiva puede ejercer un fuerte efecto mediador sobre los procesos individuales cognitivos y conceptuales. El pensamiento de las personas individuales sufre la influencia del grupo en el que se encuentran trabajando. La combinación de procesos intelectuales y sociales puede constituir una característica fundamental*” de la cognición grupal, y esa sería la primera característica del **aprendizaje colectivo**.



³⁸ A este proceso colectivo de influencia educativa recíproca Coll (1984) lo denomina “presencia docente distribuida” y es abordado en el apartado 2.3.4.

Además, los mismos autores señalan como una segunda característica de los procesos cognitivos grupales la existencia de una **tensión** entre la estructura o la comprensión conceptual del grupo y la comprensión conceptual de cada miembro que lo compone. Esta tensión constituye la fuerza impulsora de los procesos de comprensión y gestora no sólo de un aprendizaje colectivo, también de un aprendizaje individual. Es por ello que se infiere que estos estudiantes aprenden a ser cooperativos.



Otra característica particular que reviste este grupo de estudiantes analizado es que comparten un agenciamiento social impregnado en su subjetividad. El paraje rural en el cual estudian es una comunidad pequeña, funciona socialmente como una red, este accionar social naturalizado es incorporado en la subjetividad de los jóvenes que luego a la hora de “ser estudiantes” ponen en escena esta característica cuando resuelven colectivamente las tareas escolares. A esta estrategia de Laat y Simons (2002; p.17 y 18) la denomina precisamente “**red social**”.

Hasta aquí fue posible dar respuesta a las preguntas que motivaron la realización de esta investigación en base a los hallazgos realizados en el estudio de campo enfocado en el caso de estudio del Paraje Aguada Cecilio y la indagación documental desplegada. Hallazgos interpretados y descriptos en base al marco teórico construido a priori y durante la investigación. En la siguiente sección, la última, se presentan las Conclusiones y los estudios futuros.

Sección 4.3. Conclusiones

“Descubrir algo significa mirar lo mismo que está viendo todo el mundo, y percibirlo de manera diferente.”

(Szent Gyorgi³⁹, 2014)

El recorrido realizado hasta aquí estuvo iluminado por una lógica narrativa que inició presentando el objeto, el contexto en estudio, los interrogantes y los objetivos que motivaron a realizar esta investigación (**Capítulo 1**). A continuación, se desarrolló el entramado conceptual y teórico (**Capítulo 2**) que fue necesario construir para comprender y describir los hechos sociales observados. Luego se presentó la investigación diseñada y realizada (**Capítulo 3**) y este último capítulo (**Capítulo 4**) se abrió respondiendo a las preguntas de investigación en base a los hallazgos y las evidencias obtenidas.

Llegado a este punto es necesario retomar los objetivos de investigación ya que permiten presentar el cuerpo de conclusiones a las que se llegó.

4.3.1. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Identificar los usos que se realizan de las tecnologías digitales”

Se identificaron diferentes dimensiones de uso de las tecnologías digitales. El principal se relaciona con el acceso a la conectividad en tanto que la misma es la condición indispensable para que esta escuela secundaria adquiera entidad en el paraje rural. Se comprobó que desde el inicio del proyecto (Año 2006) se desarrollaron acciones orientadas a aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales y los entornos virtuales para garantizar el derecho a la educación secundaria a los jóvenes rurales. Las aulas virtuales y los materiales educativos son mayormente multimodales y multimediales. Por las expresiones del tutor de la sede se infiere que estas decisiones de diseño se relaciona con un accionar colectivo desplegado por el cuerpo docente y el tutor de la sede (diada docente) para que los estudiantes rurales tengan experiencias y vivencias educativas propias de la escuela secundaria.

También se observó que el uso de las netbooks y de los celulares se combina con el cuaderno o carpeta. Estos estudiantes desarrollan la competencia de almacenar y recuperar, con cierta experticia y naturalidad, sus construcciones cognitivas en formato digital y analógico complementariamente. En este sentido se concluye que los dispositivos móviles se combinan con los dispositivos culturales tradicionales reconocidos como útiles escolares (el cuaderno, la carpeta) y en esa combinación constituyen una nueva unidad, un nuevo dispositivo cultural que podría nombrarse como “dispositivos útiles para el aprendizaje” desvaneciendo los límites entre lo analógico y lo digital.

Finalmente se observó que las tecnologías digitales habilitan canales de comunicación asentados en diferentes plataformas (Moodle, Correo electrónico y WhatsApp) cuyos usos dependen de los/as sujetos que interactúan, constituyendo un ecosistema comunicacional que conecta a jóvenes rurales (y a toda la población del paraje rural) con el contexto global del cual son parte.

4.3.2. Conclusiones con relación al objetivo específico “Identificar cuál es el rol que desempeña “el/la tutor/a de la sede” en la selección de estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes”

³⁹ Albert Szent Gyorgi. fisiólogo húngaro, galardonado con el Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1937

Fue posible identificar que el tutor de la sede del caso de estudio es el **gestor** del contexto de aprendizaje y como tal, es el **regulador** de: a) los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes y de b) las estrategias de aprendizaje que despliegan. Promueve el desarrollo de autonomía y autorregulación de los estudiantes habilitándolos a tomar decisiones sobre los ritmos de su aprendizaje y sobre los recursos tecnológicos a utilizar para resolver las tareas. Su particular **gesto pedagógico** y su permanencia durante todos los años que los estudiantes asisten a la escuela secundaria le confieren una **autoridad pedagógica** que se evidencia en el valor que le dan los y las estudiantes a sus orientaciones pedagógicas y didácticas. Su accionar está orientado a ofrecer andamiaje conceptual y un ordenamiento de los tiempos pedagógicos. Finalmente, es un actor clave en la gestión del **agenciamiento colectivo** observado, ya que desde su rol docente, se ubica como un actor social que conoce y se vincula con la comunidad del paraje rural incidiendo en la construcción de la “agencia constructiva colectiva” en post del cuidado de las juventudes rurales.

4.3.3. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Describir las estrategias de aprendizaje observadas entre estudiantes de escuela secundaria con pluriaño en el contexto rural”

El contexto educativo estratégico que aloja las experiencias de enseñanza y aprendizaje del Centro de Educación Media rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio promueve el desarrollo paulatino de la autorregulación cognitiva y conductual. Esta autorregulación:

- es promovida por la díada-docente, abalada por el formato educativo en tanto la jornada escolar de 5 horas diarias semanales es diseñada por el grupo de estudiantes y el tutor. El formato del pluriaño propicia que los estudiantes del ciclo básico participen periféricamente de las actividades que realizan los estudiantes del ciclo superior y este accionar periférico hace que adquieran habilidades y construyan saberes que circulan entre los estudiantes del ciclo superior. Será necesario profundizar, a futuro, en la indagación de la ocurrencia de esta particular participación periférica para determinar si es posible definirla como una estrategia de aprendizaje. También se observó que el formato de pluriaño hace posible que los estudiantes del ciclo superior ofrezcan andamiaje conceptual en torno a los contenidos curriculares y orientaciones instrumentales con relación al uso de las plataformas y los “dispositivos útiles para el aprendizaje”. A este accionar de los estudiantes del ciclo superior se lo identifica con una presencia docente distribuida, categoría conceptual emergente que también requiere mayor estudio y profundización.
- es posible porque el escenario inmersivo que posibilitan las tecnologías digitales pone en relieve la **dimensión cultural y educativa** que están teniendo las **tecnologías digitales**. Dimensión que reconoce las mutaciones didácticas y pedagógicas que se están produciendo según Kap (2023; p. 9 y 10). Mutaciones que habilitan la posibilidad de trazar itinerarios educativos: singulares y alternativos; autónomos, colectivos y flexibles en la gestión de los tiempos pedagógicos como en los soportes sobre los cuales se contendrán los productos del aprendizaje (multimedialmente, multimodalmente, analógicamente) Kap (2023; p. 19).

Finalmente, la entrevista realizada al estudiante egresado permitió inferir que éstos/as estudiantes aprenden a ser estratégicos, en los términos en que Pozo(2016) define al “buen aprendizaje”: *“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente y transferible de conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales.”* (p. 64).

4.3.4. Conclusiones relacionadas al objetivo específico “Identificar la puesta en escena de estrategias colectivas entre los y las estudiantes de la escuela secundaria rural organizados en pluriaño”.

El contexto educativo estratégico configurado por: la inmersión tecnológica que caracteriza al proyecto educativo, las actividades que generalmente deben resolver de manera cooperativa a solicitud de los y las docentes y por el formato del pluriaño; hacen posible un agenciamiento colectivo de los aprendizajes definido en el marco de esta tesis como: co-aprendizaje. Los dispositivos digitales, los entornos virtuales, las plataformas educativas y comunicacionales configuran el ecosistema en el cual los saberes y las habilidades de los estudiantes y del tutor se entranan cognitivamente para dar respuestas a las situaciones problemáticas y actividades de aprendizaje diseñadas por los docentes de las asignaturas. El particular vínculo pedagógico que es posible afianzar en este modelo educativo acciona a favor de la construcción de una autoridad pedagógica en la figura del tutor de la sede. Autoridad abonada por su particular gesto pedagógico y las características flexibles del modelo educativo. La red social que teje el poblado del paraje se traduce luego en la estrategia de aprendizaje colectiva que estos estudiantes despliegan a la hora de resolver las actividades.

4.3.5. Conclusión final

De esta investigación emerge con fuerza una conclusión final:

Las tecnologías digitales tienen el valor innegable para derribar los límites construidos por el hombre entre lo urbano y lo rural, entre culturas y entre diferentes visiones. Así como la imprenta fue una tecnología que cambió la configuración social y amplió el acceso al conocimiento hoy las tecnologías digitales abren la posibilidad de reconciliar las diferencias, y entrelazar subjetividades colectivas ya que *“sujetos históricamente alejados y de los que nunca se ha esperado demasiado ahora son tenidos en cuenta y puestos en el centro de la actuación pedagógica”* Skliar (2019; p. 93). Las tecnologías digitales están posibilitando la conexión entre las personas y sus cogniciones. El entramado intersubjetivo global que se está configurando se nutre de subjetividades interculturales como nunca antes había sido posible. La Wikipedia es un claro ejemplo de ello.

Que las tecnologías digitales amplíen las brechas sociales o sean constructoras de lazo social (Kaplan, 2021; p.12) depende de las decisiones que se tomen en torno a ellas en las esferas académicas, políticas y económicas de orden nacional y mundial.



Figura 68 (Emergente)

Las tecnologías digitales posibilitan un entramado intersubjetivo cognitivo y afectivo global

Sección 4.4. Estudios Futuros

Proceso futuro de validación de las conclusiones de esta investigación:

Esta investigación estudió en profundidad un caso de estudio que cumplió con los criterios de selección definidos a priori.

Con el fin de validar estas las conclusiones de esta tesis y generar, así, conclusiones generales que represente al universo en estudio será necesario investigar, en al menos, el 20% (muestra representativa) del universo que configura la constelación de actividad CEM en EV de RN. Considerando que, en el año 2017, momento de iniciar este estudio, dicho universo estaba constituido por 25 sedes, será necesario diseñar una investigación que abarque al menos 5 sedes más.

Investigación interdisciplinaria en torno a los agenciamientos colectivos:

Este estudio permitió conocer algunas de las características y el basamento del aprendizaje colectivo. Se seguirá indagando en torno a los agenciamientos colectivos que las tecnologías digitales están abonando.

Imágenes que cierran esta tesis

Figura 69

Campana-timbre del paraje rural Rincón Treneta



Figura 70

La bandera argentina y la del pueblo mapuche izadas en el mástil que comparten la Escuela Hogar Intercultural Bilingüe 151 y el CEM rural del paraje Aguada de Guerra



¿Por qué investigamos?

Porque la curiosidad por saber es inherente al ser humano, la duda su vehículo
y la investigación su contexto de manifestación.

Referencias

- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Ed. Paidós.
- Aumont, J. (2013). La imagen. Ed. Paidós.
- Alvarado, M., Anzorena, C., Bidaseca, K., Chiavazza, P., Fernández Hasan, V., Fischetti, N., ... & Ripamonti, P. (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana. CLACSO.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf
- Barco, S., Honcharuk, M., Martínez, J.L., Paugest, A., Reyna, I., Vidondo, C. & Yocco G. (2017). Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro. Consejo Federal de Inversiones y Universidad Nacional del Comahue.
<http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/regulaciones-practicas-y-representaciones-sociales-en-y-sobre-los-centros-de-educacion-media-rurales-en-entorno-virtual-de-la-provincia-de-rio-negro/>
- Baquero, R., & Limón, M. L. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Barberá, Badia, A. y Mominó J. (2001) La incógnita de la educación a distancia. Universidad de Barcelona: ICE – Horsori. <https://revistas.um.es/redu/article/view/11511/11091>
- Bonetto, M. J. (2016). El uso de la Fotografía en la investigación social. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (11), 71-83.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5454287>
- Burbules, N. C. (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Ediciones Granica SA.
- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cappelacci, I. (2015). Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación. *Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa*, 44-55.
<https://cedoc.infod.edu.ar/review/estrategias-de-produccion-y-analisis-de-informacion-en-la-investigacion-educativa-compilacion-de-clases-del-seminario-virtual-area-de-investigacion-educativa-infod/>
- Cappelacci, I. Y Molinari, A., (2019). Las prácticas de enseñanza en experiencias escolares de pluriaño: el Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria en Provincia de Buenos Aires. In *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-023/526>
- Carosio, L. (2014). Educación a distancia y ruralidad: aportes a la inclusión y el desarrollo de los territorios rurales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones INTA.
<https://creadargentina.com.ar/biblioteca.php>
- Cignoli, María de los Ángeles (2020) El abordaje de la capacidad de resolución de problema en las prácticas de enseñanza para pluriaño de escuelas secundarias del ámbito rural bonaerense.
https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2772/1/Pl_Cignoli.pdf
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, (119-138). Recuperado el 12/11/2022 de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, E. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1048>
- Chaiklin, S., & Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. *Perspectivas sobre actividad y*

- contexto. Amorrortu. Buenos Aires.
- Cortazzo, I. & Schettini, P. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. In Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM (p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- de Laat, R. y Simons, P. (2002). El aprendizaje colectivo: perspectivas teóricas y modelos que apoyan la formación coordinada. Revista Europea de Formación Profesional, ISSN 0258-7483, Nº 27, 2002, págs. 14-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624055>
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- Delgado García, M. (2019). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 8. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Díaz Barriga A, F., Hernández Rojas, G., & Rigo Lemini, M. A. (2009). Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socio constructivismo. Recuperado el 13/11/2022 de <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/3487?show=full>
- Díaz Ledesma, L. G., Giordano, C. J., Migliorati, M. A., Otrocki, L., Palazzolo, F., Souza, M. S., ... & Migliorati, M. (2013). Hacia la tesis. Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42082>
- Dieser, M.P. (2019). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana. Tesis de Especialización. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85104>
- Dirven, M., & Candia Baeza, D. (2020). Medición de lo rural para el diseño e implementación de políticas de desarrollo rural. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45317-medicion-lo-rural-diseno-implementacion-politicas-desarrollo-rural>
- Dondis, D. (2010). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Ed. GG Diseño.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI editores. <https://laspreguntaseducativas.com/el-libro/>
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work, 14(1), 1-16. <https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/19911/engestrom-2001-el-aprendizaje-expansivo-en-el-trabajo-hacia-una-reconceptualizacion-teorica-de-la-actividad>
- Erausquin, C. & Larripa, M. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: " aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de investigaciones. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/95>.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. Revista De Psicología 13. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116>
- Erausquin, C. (2017). Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas: experiencias de profesionales psico-educativos en formación. En VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata

- (La Plata, 2017). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12403/ev.12403.pdf
- Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo a través de la práctica en territorio y su elaboración reflexiva en la profesionalización de psicólogos. *Anuario Temas en Psicología*, 5.
- Erausquin C., Funes Molineri M. (2021) Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de salud y educación. Facultad de Psicología – UBA. *Anuario de investigaciones*. Volumen XXVIII.
- Ferreira Szpiniak & Sanz (2009). Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad. *Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática (RedUNCI)*. <http://163.10.173.8/meran/opac-detail.pl?id1=6676>
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, Nº 12,34 (ISSN: 2340-552X). http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf
- Gibelli, T. (2013). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática. <https://doi.org/10.35537/10915/38274>
- González Gil, T. (2008). El papel de la fotografía en la investigación cualitativa. *El Ser Enfermero*. 2008;1(4):5-9.
https://www.researchgate.net/publication/273575762_El_papel_de_la_fotografia_en_la_investigacion_cualitativa
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a11.pdf>
- Guzmán Bracho, M. (2018). Agencia constructiva: Acción social para el bienestar colectivo. *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales*, 13(26), 1-27. Recuperado a partir de <https://iberoforum.iberomx.com/index.php/iberoforum/article/view/177>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación México*: McGraw-Hill Interamericana.
<https://www.digitalrepositorio.com/items/show/2>
- Iuri, T. (2022). Educación Secundaria Rural Virtual en Río Negro, Argentina: una experiencia de más de diez años. *Praxis educativa*, 26(3), 77-98.
<https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/8050>
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Rev. Práxis educativa*. Universidad Nacional de La Pampa. Vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Kaplan, C. (2020). *La afectividad en la escuela*. Ed. Paidós.
- Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda época*, 4, 10-15.
https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf
- Littlejohn, A.; Milligan, C. & Margarayn, A. (2011). Collective Learning in the Workplace: Important Knowledge Sharing Behaviours. <https://research.cbs.dk/en/publications/collective-learning-in-the-workplace-important-knowledge-sharing->
- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre. Consultado el 3/10/2023 de:
<https://comolacturaeslafabricadelaconcienciaevolucionaria.wordpress.com/2021/08/17/actividad-conciencia-y-personalidad-aleksei-nikolayevich-leontiev/>

- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Luciano, H. (2013). La Educación Física en la escuela secundaria rural desde un entorno virtual. In X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, 2013). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/39638>
- Magariños de Morentín, J. (2008). *La semiótica de los bordes*. Apuntes de metodología semiótica. Ed. Comunicarte.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. (www.revistacampusvirtuales.es)
- Manghi Haquin, D., Lagos Araya, P., & Pizarro Barrios, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula: Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112016000200010&script=sci_arttext&lng=en
- Martín Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. *La educación desde la comunicación*, 79-120. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475212>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. Graó.
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>
- Monereo, C., & Badia Garganté, A. (2013). Aprendizaje Estratégico y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055002>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). New York: Routledge.
- Moore, M y Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Washington: Wadsworth Publishing Company.
- Moroni et al (2017). Reconfiguraciones territoriales e identitarias. Miradas de la historia argentina desde la Patagonia. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3893/3/reconfiguraciones-territoriales.pdf>
- Munireh Cortés Moncada, Jennifer; Navarro Nicoletti, Felipe; Aguirre, Jimena Isabel Petrona; Ruralidades, Escuela y Comunidades: configuración de deseos en jóvenes de la Escuela “Las Aves” de Colombia; Universidade Federal do Tocantins; Revista Brasileira de Educação do Campo; 6; 7-2021; 1-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/183658>
- Packer, M. J. (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 232-246. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882>
- Pelfini, A. (2007). Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo. *Persona Y Sociedad*, 21(3), 75,89. <https://doi.org/10.53689/pys.v21i3.152>
- Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. Ediciones CICCUS.
- Osorio Pérez, F. (2014). *Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis*. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/343>
- Reyes Morela, A. (2012). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, (8), 153–172. <https://www.erevistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/167>

- Romo Cabrera y Castañeda Sanchez (2023). Mapa del terreno epistemológico: De los paradigmas de investigación tradicionales a las tendencias epistemológicas contemporáneas. Universidad Autónoma de Chiriquí | Revista JA TUAIDA | Vol.1; Núm.1 | ISSN: L 2992-6440
<https://doi.org/10.59722/riic.v1i1.667>
- Sánchez, L. E., & Navarro, M. G. J. (2015). Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos. *Innovación educativa* (México, DF), 15(69), 37-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5416695>
- Sanz, C. V., Gorga, G. M., Artola, V., Salazar Mesía, N. A., Iglesias, L., Archuby, F. H., ... & Baldassarri Santalucía, S. (2021). Interacción natural, entornos inmersivos y otras tecnologías emergentes aplicadas a contextos educativos. In XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2021, Chilecito, La Rioja). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122226>
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Kapelusz.
- Selzer, M. N., Larrea, M. L., & Castro, S. M. (2020). Realidad virtual: maximizando presencia, inmersión y usabilidad. In XXII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2020, El Calafate, Santa Cruz). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103732>
- Skljar, C. (2016). Sentidos del escribir. *Revista digital do LAV*, 9(2), 45-60.
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734823512>
- Skljar, C. (2019). Pedagogía de las diferencias. Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos (NOVEDUC).
- Sobrino, M. y otros. (2018). Notas de campo: la comunicación inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Comahue.
- Steinberg, C., Gatto, F., & Cetrángolo, O. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina: insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo.
<https://repositorio.cepal.org/items/80f0ce9e-2cdd-421c-85a0-7188a27d23e2>
- Suárez, D. H., & Ochoa, L. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico. Fascículo 3: Colección de Materiales Pedagógicos. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007975.pdf>
- Szent-Györgyi, A. (2014). *The crazy ape: Written by a biologist for the young*. Open Road Media.
- UNICEF (2021) "Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías: Innovación y derecho a la educación secundaria". Buenos Aires. <https://www.unicef.org/argentina/informes/secundarias-rurales-mediadas-por-tic>
- Vygotsky, L. (1960). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (A.R. Luria) Barcelona. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT Press.
- Zangara, A. (2018). Interacción interactividad en el trabajo colaborativo mediado por tecnología informática. Tesis Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática.
<https://doi.org/10.35537/10915/67175>

Fuentes Documentales

- Ley N° 26.206. Ley de educación nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución 2894. Ley de educación de la provincia de Río Negro. Viedma, 12 de diciembre de 2012.
<https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8837>

Anexo 1. Autorización del tutor de la sede del paraje Aguada Cecilio para hacer el registro fotográfico e incluir las imágenes en el documento de la tesis.	Pág. 161
Anexo 2. Antecedentes: Conclusiones de la investigación previa: Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro.	Pág. 163
Anexo 3. Diseño de la plataforma Moodle que constituye el EVEA. Documento elaborado por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación y DDHH y puesto a disposición de la investigación.	Pág. 174
Anexo 4. Fundamentos teóricos que sostiene la triangulación metodológica implementada.	Pág. 191
Anexo 5. Resumen de las diferentes maneras de clasificar las estrategias realizada por Meza (2013)	Pág. 203
Anexo 6. Fases y dimensiones del proceso de autorregulación desglosadas por Pintrich y sistematizadas por Gibelli (2013)	Pág. 206
Anexo 7. Tipos de modelos de apoyo de aprendizaje colectivo sistematizados por de Laat y Simons (2002).	Pág. 208
Anexo 8. Análisis de los tipos de conflicto sociocognitivo que producen aprendizajes con relación al tipo de interacción social en grupos de estudiantes, Coll (1994)	Pág. 211

Anexo 1

Autorización del tutor de la sede del paraje Aguada Cecilio para hacer el registro fotográfico e incluir las imágenes en el documento de la tesis

Aguada Cecilio, 7 de diciembre del año 2017

Se autoriza a la docente e investigadora Mileva Honcharuk a tomar fotografías de diferentes momentos de las clases, los materiales y los espacios físicos de la sede del CEM Rural en entornos virtuales. También se la autoriza a fotografiar al grupo de estudiantes y al tutor.

Se la autoriza a incluir dichas imágenes en el documento de su tesis.




César CASAS
Tutor Virtual
Aguada Cecilio
ANEXO 16

Cécas Casas
DNI 26.585.603

Tutor de la sede del CEM Rural en Entornos Virtuales
Del Paraje Aguada Cecilio

ANEXO 2

Antecedentes. Conclusiones de la investigación anterior: *“Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en Entornos Virtuales de la provincia de Río Negro”*

Barco, S. et all (2017)

Las conclusiones se presentaron siguiendo los objetivos de investigación que, en tanto guías del estudio realizado que nos permitieron presentar el cuerpo de conclusiones que, como en toda investigación social y educativa no pueden considerarse enunciados cerrados.

Objetivo 1

Identificar y analizar el corpus de normativas y documentos oficiales e institucionales para interpretar los contenidos, fines, valores y objetivos que regulan la política como texto y como práctica.

El análisis de las normas específicas del período 2009-2016 permite establecer que el CEM Rural ha sido institucionalizado como una escuela secundaria con formato específico para que los adolescentes de las áreas rurales puedan cursar los estudios secundarios obligatorios, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) en sus ámbitos de residencia, a los efectos de evitar que a temprana edad se alejen de sus familias para continuar la escolarización en otras localidades y / o que no puedan acceder a los estudios secundarios. Los objetivos político educativos en el período, se corresponden con la responsabilidad de la función docente del Estado Provincial respecto de generar las condiciones que permitan el acceso y ejercicio del derecho a la educación de esta franja etaria en las comunidades rurales, implementando un formato institucional de escuela secundaria diferente del formato tradicional pero regido por el principio de Educación Común.

Una línea de continuidad en el curso de esta política educativa es la de mantener la direccionalidad de esta y sus dos objetivos centrales: generar el conjunto de condiciones pedagógicas para el acceso, permanencia, reingreso y egreso de la escuela secundaria de los adolescentes que viven en zonas rurales y habilitar un conjunto de soportes –figuras docentes y tecnologías de la comunicación y de la información– que concreten la viabilidad y factibilidad de su escolarización.

Advertimos que, si bien se mantiene el carácter de ‘experiencia’, a los efectos de posibilitar una gestión flexible de la misma por parte de las autoridades educativas responsables, se ha ido institucionalizando incluyendo criterios comunes al conjunto del sistema y del nivel educativo.

Se caracterizó al CEM Rural en entorno virtual como una política educativa de intervención directa en la vida de comunidades rurales de la provincia que no contaban con una oferta de educación secundaria en el territorio, organizada sobre tres pilares centrales:

- I. La Comunidad Rural organizada en Comisiones de Fomento.
- II. La organización de la ‘sede’ de la escuela secundaria en espacios de las escuelas primarias rurales a cargo de un Maestro / Profesor que conozca el ámbito rural y que garantice su presencia cotidiana en el territorio para organizar los espacios del CEM Rural, la atención de la matrícula estudiantil y la vinculación del grupo de estudiantes a su cargo, con los docentes, recursos y materiales de la Plataforma Virtual organizada centralizadamente en la capital provincial.
- III. La tarea del Comisionado de Fomento y la del tutor de la Sede resulta ser protagónica y se sostiene desde la aplicación de una normativa flexible que se fue adaptando y ajustando a medida que se fue avanzando en la implementación del CEM, consolidando una propuesta novedosa y efectiva en la cobertura educativa de los adolescentes y jóvenes habitantes de la ruralidad rionegrina.

Respecto del gobierno y administración del CEM Rural en entorno virtual, las regulaciones indican la presencia de los siguientes rasgos:

Rasgo A. Estricta dependencia de la Dirección de Educación Secundaria;

Rasgo B. De centralización ejecutiva y de delegación de competencias pedagógicas, administrativas y de relaciones interinstitucionales en la figura del Coordinador General del CEM Rural que habilita el seguimiento de la experiencia pedagógica, la comunicación con los docentes del campus virtual y de las sedes. Esta figura debería consolidarse como equipo de trabajo con recursos para: tener mayor presencia en las sedes locales; realizar un seguimiento informado de la experiencia que permita tomar las decisiones necesarias a su fortalecimiento; planificar e implementar la capacitación en servicio necesaria según las necesidades y dificultades advertidas desde las prácticas concretas y organizar una agenda de encuentros docentes y estudiantiles reclamados como ‘necesidad pedagógica’ por estos colectivos.

Rasgo C. Descentralización administrativa y organizacional con la intervención de las Supervisiones como sedes territoriales en los espacios intermedios de la burocracia estatal. La participación de los Supervisores es valorada por los docentes tutores de sede, quienes encuentran en estas figuras una garantía de respaldo institucional a su quehacer y una fuente de orientación para resolver las tareas de administración de la sede que coordinan.

Centralización ejecutiva, delegación pedagógica y descentralización administrativa se combinan como movimientos de institucionalización de una Escuela Secundaria de Modalidad Rural, cuyos rasgos particulares son la desconcentración territorial y la mediación virtual, para que se pueda producir la experiencia escolar.

Las regulaciones pertinentes a la planta funcional docente del CEM Rural en EV definen las figuras de tutor de la sede y de Profesor del Campus Virtual. Se les asigna obligaciones y competencias comunes a los docentes del nivel secundario y otras específicas relacionadas con las características singulares del contexto de inscripción del puesto de trabajo, - el campus virtual y la mediación tecnológica en la relación docente-alumno y el aula del pluriaño en la sede local.

El carácter de ‘experimental / experiencia pedagógica’ que mantiene esta institución, permite regular con flexibilidad condiciones y características del puesto de trabajo, fundamentalmente el acceso y el carácter de condicional de los mismos. En este sentido las continuidades y modificaciones que encontramos en el período son las siguientes:

a) En todo el período los tutores de las sedes y Profesores son designados en forma condicional y a término. De 2010 a 2012, la permanencia en el cargo era hasta diciembre del año en curso y a partir de 2013 hasta la actualidad permanecen en el cargo hasta el día anterior a la Asamblea Presencial de Interinatos y Suplencias del año siguiente.

b) la regulación respecto de los salarios, en el caso del tutor de la sede partió de una base común, sufrió una modificación de relación del salario con el número de la matrícula escolar atendida hasta el año 2012. A partir del año 2013 se estipula un puntaje uniforme que recupera el principio de “igual trabajo, igual salario”. En cuanto a los Profesores del Campus Virtual, siempre se mantuvo la designación por horas cátedras a valor nomencado. El primer perfil cumple una jornada laboral de 8 horas reloj diarias. La jornada laboral del Profesor se estructura sobre horas cátedra.

c) A partir del año 2014, son reguladas de modo más prescriptivo las condiciones y competencias que debe reunir el aspirante a estos cargos docentes. En el caso del docente tutor de sede se prioriza tener título docente para el nivel secundario y en segundo lugar título docente para el nivel primario; tener

conocimientos de informática, experiencia en manejo de tecnologías libres, conocer y operar adecuadamente la plataforma Moodle y contar con experiencia y conocimientos del trabajo en la ruralidad jurisdiccional. En el caso del Profesor se incorpora el requisito de tener experiencia docente comprobable en entornos virtuales, educación a distancia, conocimientos de manejo de plataformas educativas e informáticos. Se observa la aplicación extensiva del título docente para el nivel secundario hacia el conjunto de docentes de la institución CEM Rural y la aplicación de un criterio de experticia para incorporarse al formato institucional. Triangulando la dimensión de las regulaciones con el análisis del material curricular y las observaciones y entrevistas en sede podemos identificar dos situaciones a atender, las mismas se exponen en la **Tabla 24**.

Tabla 24

Situaciones que se deberán a atender desde la política educativa

<p>Situación 1</p> <p>Las modalidades de trabajo con los grupos escolares, las estrategias de intervención pedagógica empleadas, el tratamiento de las actividades de aprendizaje que se han relevado, concurren a participar de un patrón común independientemente de las titulaciones de los docentes tutores, maestros, profesores, idóneos. La clave aquí es el compromiso con la experiencia y con los grupos de estudiantes y la organización de una red de comunicación e intercambio de experiencia y de saberes que permite trabajar con criterios comunes. La experticia técnica, en la mayoría, fue adquirida en la práctica.</p>	<p>Situación 2</p> <p>Respecto de la situación de los profesores en el campus virtual, interpretamos que el manejo experto de entornos, plataformas virtuales y de sus recursos, adquiere valor y pertinencia pedagógica cuando se aplican en la construcción de situaciones didácticas relevantes y rigurosas respecto del contenido, problematizadoras y situadas respecto del estudiante y de su contexto de referencia.</p>
---	--

Rasgo D. El acceso al cargo en el caso de los Docentes tutores registra modificaciones en el período. Las normas de 2009 - 2012 no son claras respecto de la figura responsable de solicitar y tramitar la designación y sólo se encuentran las Resoluciones de forma del CPE. En la práctica, como lo indican los testimonios, en el campo de las regulaciones in situ, intervinieron en las propuestas y selección de estos docentes, delegados regionales, directivos y docentes de escuelas primarias, Comisionados de Fomento quienes elevaban informalmente la propuesta a la Dirección Central del proyecto. A partir de 2013 es clara la intervención de las Supervisiones en el proceso formal de designación. El estilo de comunicaciones y participaciones de distintos agentes sigue el mismo patrón. La radicación en la zona de la sede es un criterio rector para la designación del Docente tutor que se mantiene en todo el período.

Lo mismo ocurre para el caso de los Profesores del Campus virtual. Antes de 2015 eran designados directa y centralizadamente por el Equipo Central / Director General / Coordinador General (figuras de la administración central) y a partir de este año toman horas en las Asambleas de Interinatos y Suplencias según el listado emitido por la Junta de Clasificación de Enseñanza Secundaria. Para este

cargo, la modificación regulatoria lo asimila a la modalidad de acceso común a la cobertura de cargos interinos y suplentes. Como rasgo singular permanece el carácter de condicional y a término puesto que objetivamente continúan siendo cargos interinos.

Interpretamos que el carácter de condicional y a término que permanece, permite la actuación discrecional de la figura de gobierno de la experiencia, a los efectos de intervenir y regular institucionalmente este proceso atendiendo el desarrollo y dinámica de la experiencia.

La regulación estatal respecto de los Profesores avanzó en disminuir las facultades de intervención de la Coordinación General en la designación de estos. Por otro lado, la limitación de estas facultades implica la puesta en situación de 'igualdad de oportunidades' para los docentes habilitados a ejercer la docencia en el nivel secundario.

Parece advertirse que, en la práctica, se han ido conformando situaciones de permanencia en el puesto de trabajo de los tutores de Sede, no así con los puestos de la Plataforma Virtual que pueden participar de la movilidad docente que caracteriza al nivel secundario. Ahora bien, si se trata de una experiencia pedagógica que ciertamente tiene identidad de innovación educativa -, entendemos que la permanencia en el puesto de trabajo permite capitalizar la experiencia acumulada, hacerla objeto de conocimiento y aportar a las decisiones sobre el desarrollo de la experiencia, sobre su eficacia pedagógica, calidad académica y relevancia cultural y para la toma de decisiones respecto de su consolidación institucional con patrones comunes al resto de la red institucional del nivel y / o con patrones específicos y singulares.

Las decisiones curriculares presentes en la base normativa que rige para el CEM Rural están fundadas claramente en el principio de Educación Común. Se sostiene a lo largo del período analizado la indicación de que esta propuesta que participa del currículum común debe atender las particularidades de la virtualidad y de la ruralidad en el marco de las características flexibles del diseño curricular.

Se sostiene una vinculación con el diseño curricular (Resolución N° 235/08) en principio, y luego se articula con la modificatoria Resolución N°: 138/13, en un paralelismo con el resto de la educación secundaria de la jurisdicción. Se destaca dentro del mapa curricular la fuerte impronta de los Talleres Interdisciplinarios, como herramienta que ayude a los estudiantes a comprender distintos problemas complejos y poder actuar sobre ellos, a partir de conocimientos provenientes de diversas disciplinas como también de saberes de la vida cotidiana. La propuesta destaca una fuerte presencia del trabajo por áreas del conocimiento, integrando diferentes disciplinas, ya sea en el abordaje de las clases como en la práctica de los Talleres interdisciplinarios.

Objetivo 2

Realizar un estudio diacrónico del comportamiento de la matrícula escolar a los efectos de analizar indicadores de eficiencia interna de la política objeto de estudio.

El estudio del comportamiento de la matrícula se realizó desde un enfoque diacrónico considerando el período 2011 - 2016.

En primer lugar, destacamos que la matrícula del CEM Rural evidenció un incremento del orden del 128% en el período considerado. En el año 2016 asisten al CEM Rural en entorno virtual un total de 395 estudiantes.

También se ha comprobado que en el transcurso de la implementación e institucionalización de esta 'experiencia educativa' ha aumentado la cantidad de estudiantes que, habiendo egresado de la

escuela primaria del paraje, optan por quedarse en el lugar y continuar sus estudios secundarios en esta institución educativa. El indicador es sensible para analizar las posibilidades de articulación interinstitucional en el 'pasaje' de la escuela primaria a la secundaria que ofrece este formato de desconcentración territorial y, al mismo tiempo, debe ser interpretado también como resultado de la tarea de docentes tutores y otros agentes locales, que trabajaron para su legitimación enfrentando las 'dudas' sobre su identidad de escuela secundaria.

Los indicadores muestran que se han ido logrando los objetivos centrales que dieron direccionalidad a la organización del CEM Rural en entorno virtual, garantizar el acceso a la escolarización secundaria de los adolescentes que viven en el ámbito rural y evitar desarraigos y alejamientos familiares a temprana edad.

Los indicadores de repitencia, abandono y sobreedad informan respecto de la capacidad, en este caso de un formato institucional innovador, de garantizar permanencia con promoción a las cohortes escolares.

Los datos relevados indican para el período 2011-2016, que los porcentajes de repitencia en el CEM Rural son sensiblemente menores al promedio de repitencia que se registra para los CEM provinciales restantes.

Lo mismo ocurre para el indicador abandono, comprobándose que la tasa de abandono del CEM Rural en entorno virtual resulta menor al porcentaje de abandono de los 93 CEM de la provincia en el período 2012-2015. En el año 2016 ambos porcentajes se equiparan observándose que se acercan al 8% aproximadamente.

Con relación a la sobreedad, se han identificado los siguientes guarismos. En el año 2011, el 71% de los estudiantes que asistían al CEM Rural en entorno virtual registraba sobreedad respecto del año que cursaba. Una explicación plausible respecto de las causas que operan en este indicador puede referirse a situaciones de ingreso tardío y de reingreso. En el primer caso interpretamos que la radicación de la escuela secundaria en el paraje posibilitó el acceso a adolescentes y jóvenes que, egresando de la escuela primaria no pudieron trasladarse para continuar sus estudios secundarios. En el segundo caso se infiere que el CEM Rural incorpora a su matrícula a estudiantes que, habiendo decidido seguir estudios en localidades urbanas, deciden volver al paraje e incorporarse a esta institución.

Los valores del indicador disminuyen a medida que avanza la implementación de la experiencia, llegando al 60% en el año 2016. Si relacionamos el crecimiento de la matrícula en el período con los datos de repitencia y sobreedad, podemos inferir que puede continuar el problema de ingreso tardío y que el formato institucional en sus posibilidades de personalización de la enseñanza comenzó a funcionar como escuela de reingreso. El trabajo de campo permite estas inferencias que hay que corroborar con estudios estadísticos más específicos y de mayor nivel de desagregación.

Respecto de la tasa de egreso y considerando el número de estudiantes egresados del CEM Rural en entorno virtual en los años 2014, 2015 y 2016, observamos un porcentaje mayor respecto de los 93 CEM diurnos de la provincia.

Para el año 2015 egresa el 83% de estudiantes que ingresó en 2011 y en el año 2016 egresa el 79% de los estudiantes ingresantes a primer año en el año 2012.

Los guarismos muestran que las cohortes reales han podido transitar la escolaridad desarrollando trayectorias educativas que permitieron una adecuada promoción.

El comportamiento del conjunto de indicadores considerados permite apreciar al CEM Rural en

entorno virtual como una propuesta educativa inclusiva, con potencialidad de acceso sin desarraigo, de permanencia, de atención a las situaciones de inasistencias temporales para evitar el abandono, de reingreso para los estudiantes que no pudieron avanzar en otras localidades e instituciones y de egreso en un tiempo que no se distancia sensiblemente del tiempo teórico de formación.

Objetivo 3

Analizar los lineamientos y materiales curriculares atendiendo sus inscripciones epistemológicas y metodológicas, a los efectos de comprender modelos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje para y en el CEM Rural en entorno virtual.

El proceso de planificación de la clase virtual que realiza el docente debe contemplar la viabilidad y la pertinencia de los recursos de la plataforma, considerando también los recursos externos a ella, que los estudiantes utilizarán para realizar tanto las actividades de aprendizaje como para establecer el diálogo con el docente. Si nos ubicamos en el marco de esta definición de espacio en el que se inscribe la situación didáctica a ser enseñada se advierten dificultades y limitaciones a atender tales como: los problemas de conectividad que afectan la gama de recursos de la plataforma y la variedad de situaciones de aprendizaje que se pudieren promover y un conocimiento limitado de los contextos de aprendizaje que violenta el carácter de “situada” que debe tener toda propuesta de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien los Diseños Curriculares para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado contienen claridad y solidez epistemológica, un encuadre didáctico que promueve la construcción del conocimiento significativo y conforman un encuadre de características flexibles y de trabajo pedagógico autónomo, no se ha avanzado en debatir y definir las resoluciones epistemológicas y didácticas que deben encuadrar la práctica curricular o el currículum como práctica, en un entorno virtual –contexto de enseñanza–, y en el ámbito rural –contexto de aprendizaje.

El mapeo y análisis realizado advierte sobre una diversidad de criterios en los componentes curriculares de las planificaciones didácticas, en la selección, organización y secuencia de contenidos, en los criterios de evaluación y acreditación, en la configuración de las actividades de aprendizaje.

Se aprecia la necesidad de instrumentar un proceso de coevaluación respecto del funcionamiento de estas propuestas, de sus traducciones y efectos en los contextos de aprendizaje, que permita organizar un marco de planeamiento curricular situado con criterios comunes y respetuosos de las lógicas disciplinares y del diálogo interdisciplinar.

En el plano del diseño predominan las actividades de aprendizaje de carácter individual que, en el plano de la práctica, presentan dos aristas: permiten organizar con ‘eficiencia’ al grupo pluriaño en las sedes y posibilitan la atención personalizada del docente, pero al mismo tiempo limitan las posibilidades de interacción subjetiva y de organización grupal, tanto más necesarias en ámbitos de aislamiento y marginación histórico. En este sentido, los diseños curriculares atienden estas condiciones en sus fundamentos.

En el terreno de los aprendizajes se ha identificado un ritmo regulado por la secuencia de actividades que deben resolverse en los tiempos habilitados por los enlaces. Habría que continuar indagando esta situación por sus posibles y no deseados efectos de fragmentación en este proceso.

También se ha relevado el interés de los estudiantes por actividades y experiencias de taller que habiliten la producción colectiva.

Y la preocupación de los docentes tutores se centra en el carácter contextualizado, situado de la

experiencia de aprendizaje.

Entendemos también que, sobre todo en un formato de relación virtual entre enseñantes y aprendices el programa, como contrato pedagógico contribuye a establecer con claridad las reglas de juego, los encuadres a la tarea de enseñar y aprender y comunica a los estudiantes que, porqué, para qué y cómo se enseña y se aprende. En este sentido los programas no pueden atender sólo los contenidos. La herramienta del programa es clave para compartir con los docentes tutores. En el trabajo en terreno apreciamos que estos docentes buscan más información, bibliografía para contribuir a la resolución de las actividades. Puede resultar facilitador y garantía de coherencia en la mediación orientar a los coordinadores con bibliografía distinguiendo fuentes bibliográficas para coordinadores y para estudiantes.

Respecto de los métodos y recursos didácticos empleados hemos identificado:

- a) la presentación de clases 'teóricas' acompañando las consignas de trabajo para los estudiantes que, en el terreno de los aprendizajes se interpreta como clase a trabajar en un primer momento y parte práctica en un segundo momento, secuencia a interrogar por su carácter aplicacionista.
- b) Exposición multimedial de los contenidos a través del uso de las herramientas digitales tales como: creación y reproducción de videos, audios e imágenes. Reiteramos que el problema de la conectividad invalida en la práctica estos recursos.
- c) En menor medida la elaboración de mapas conceptuales y redes de contenidos.
- d) El uso de foros y chats está limitado para algunos parajes rurales por la deficiencia en la conectividad afectando sensiblemente el intercambio y la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esta limitación agudiza los problemas de desarrollos en la expresión y en la comunicación que permita expresar demandas, explicar y fundamentar acciones, proyectar. Estas posibilidades de intercambio y comunicación son tanto más necesarias en los contextos rurales y suburbanos de las sedes. Son esenciales a la conquista de auto estima y a la humanización de la relación pedagógica.

Respecto de la evaluación advertimos también la presencia de distintos criterios y estrategias que necesitan reconsiderarse para establecer un patrón común que posibilite una evaluación de carácter integrador y comprensivo.

Analizar desde esta perspectiva las actividades que se proponen en el campus, enunciadas en el Programa y las Planificaciones, permite comprender la necesidad de continuar en la formación continua de los docentes para favorecer el desarrollo de sus prácticas en el entorno virtual. Considerando que el 92% de ellos tiene menos de 6 años de experiencia (la mayoría entre 4 meses a dos años) en la docencia bajo este tipo de modalidad, el ir ordenando condiciones de estabilidad docente, oportunidades de sistematización y análisis de las prácticas de enseñanza, capacitación en servicio, resulta una necesidad para el desarrollo cualitativo de este formato institucional.

Objetivo 4

Identificar, sistematizar y analizar las prácticas concretas de organización y acción del trabajo docente y los modos en que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En términos generales concluimos en que la organización de tiempos y espacios en los que transcurre la tarea de mediación pedagógica y de aprendizajes está condicionada por los tiempos y espacios institucionales de las escuelas en las que funcionan. Faltan espacios necesarios para la escuela secundaria en especial, como laboratorios, biblioteca, hemeroteca, talleres.

La dinámica de los procesos de aprendizaje está condicionada entonces por las posibilidades y limitaciones de la infraestructura disponible y por las dificultades de la conectividad. Estos problemas afectan en distinto grado a las distintas sedes, situación que permite inferir que las condiciones para el aprendizaje no son las mismas para la población escolar del CEM, con efectos de una segmentación interna que hay que atender.

El patrón común de regulación en la organización y distribución del tiempo curricular lo fija la secuencia de actividades de cada espacio curricular y su relación con los tiempos de entrega de las mismas.

Los criterios que ordenan la distribución de las actividades durante la jornada escolar combinan el interés de los alumnos, las dificultades que presenta el área / la materia, la complejidad del contenido y / o de las consignas.

La clase presencial, como regularidad se estructura en tres momentos: lectura de la 'teoría', el trabajo con los recursos que propone la actividad y los materiales de complementación que pudiere incorporar el tutor de la sede, el análisis de las consignas y la resolución de las mismas. Ubicamos los posibles riesgos, para la calidad de los aprendizajes, de una dinámica que puede tener efectos fragmentadores para la apropiación de los contenidos. Preocupa el orden teoría-práctica que parece estar presente reflexionando sobre posibles consecuencias de un modelo aplicacionista que es necesario revisar.

Hay autonomía relativa de los tutores y de estudiantes en el trabajo con los contenidos y actividades de aprendizaje. Se trata de una autonomía regulada por los plazos que median entre la recepción y distribución de actividades y la entrega de las mismas a los profesores del campus virtual. Estos tiempos son decididos en la sede central.

La organización del pluriaño favorece objetivamente la intervención entre pares, permitiendo el intercambio de aprendizajes.

Un aspecto a destacar es el lugar que ocupan, en el currículum como práctica, los aprendizajes de programas y aplicaciones informáticas a los que se suman otros aprendizajes no planificados, pero necesarios para la consolidación del grupo de aprendizaje y la permanencia y promoción de sus integrantes.

Un problema a atender con premura es el de la enseñanza de las ciencias exactas, en especial matemática. Resultan del orden de mayor complejidad sus contenidos tanto para los alumnos como para los docentes tutores.

Otras dificultades de aprendizaje identificadas en terreno se corresponden con las dificultades de los estudiantes de la escuela secundaria: dificultades en la interpretación de consignas, en la comprensión de textos. En algunos grupos son muy profundas las dificultades e inhibiciones no sólo para expresarse oralmente, sino también para resolver actividades que los involucran como sujetos a presentarse y hacerse visibles comunicando a los otros su singularidad.

En este sentido se hace necesario incrementar y variar el tipo de actividades que estimulen la lectura, la escritura y el re - conocimiento de uno, de los otros.

Pese a los problemas de conexión y otros límites identificados, enseñanzas y aprendizajes se desarrollan sistemáticamente, tienen un orden y un tiempo, promueven aprendizajes valorados en el campo de la informática y en el ámbito de la producción cultural, programas radiales, mapas satelitales, videos y otras producciones audiovisuales.

Destacamos la posibilidad del formato institucional para incorporar proyectos y actividades de

aprendizaje en la lógica de la extensión y producción social en el territorio.

Antecedentes de experiencias planificadas e incidentales en esta línea, son muy valorados en la comunidad local.

Objetivo 5

Relevar, sistematizar, analizar e interpretar las valoraciones que tienen los sujetos sobre los límites y posibilidades del CEM Rural en entorno virtual, respecto de garantías de ejercicio pleno del derecho a la educación y de apropiación de una educación democrática y de calidad.

Hay un consenso respecto del valor que tiene el CEM Rural para garantizar el derecho a la educación indicando que en estas localidades es la única posibilidad de realizar estudios secundarios.

Respecto de las características de la educación que brinda, se valoran los siguientes aspectos:

1. En el campo de los aprendizajes, los relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, del manejo de programas y aplicaciones de computación.
2. En el campo de la enseñanza, el desafío de innovación pedagógica a la que convoca este formato de escuela secundaria.
3. En el campo de la integración y la solidaridad social, los ambientes de respeto, comunicación e intercambio respetuoso que se produce entre los distintos colectivos que participan de la experiencia.
4. En el campo de la proyección personal la conquista de mayor independencia, autonomía por parte de los estudiantes y la posibilidad de la innovación pedagógica y el aprendizaje permanente por parte de los docentes.
5. En el campo del impacto social su contribución a evitar el desarraigo temprano, el abandono de los estudios que son obligatorios, sus aportes a la construcción y fortalecimiento de lazos sociales y comunitarios, su potencial para la inclusión social, la percepción de que se aprende.

Estas valoraciones indican que se trabaja desde la perspectiva del derecho y desde los rasgos que caracterizan a las instituciones educativas democráticas.

Los límites están colocados en: el problema de la conectividad que objetivamente amenaza la identidad del proyecto de 'presencialidad en entorno virtual' con riesgos de desplazarlo hacia formatos de educación a distancia; la falta de espacios y de recursos necesarios a la calidad y relevancia de los aprendizajes en la educación secundaria; la falta de una agenda y de recursos que incluyan el encuentro presencial para fortalecer lazos, intercambiar y sistematizar la experiencia y condiciones de permanencia docente para consolidar la experiencia pedagógica.

Conclusiones finales en relación a los límites y posibilidades del CEM Rural en entornos virtuales

Toda investigación se propone generar conocimiento sobre el objeto de estudio.

Entendemos que, pese a los límites de tiempo, (pues se desarrolló en 10 meses), las distancias y las condiciones reales para la dedicación a la tarea de los miembros del equipo, se ha podido cumplir con los objetivos fijados.

Esta investigación tiene sus límites, pero el material de campo relevado y sistematizado permite profundizar distintas dimensiones del objeto de estudio.

En una síntesis de estas conclusiones interpretamos que el CEM Rural en entorno virtual es un formato institucional con potencial de garantía respecto de los tramos del derecho a la educación; acceso, permanencia, egreso y reingreso.

La organización de la enseñanza y de los aprendizajes permite la flexibilidad necesaria para controlar que las inasistencias y abandonos temporarios no se conviertan en definitivos, situación que abona a las garantías del derecho.

Interpretamos que el CEM Rural se ha ido institucionalizando como una escuela secundaria que tiene una propuesta distinta a la 'escuela secundaria 'común / tradicional' y que cumple con los dos objetivos para los que fue diseñado, escolarizar y no desarraigar, derecho a la educación y derecho al cuidado de niños y adolescentes.

La identidad institucional radica en la combinación del 'aula presencial' y sus garantías de construcción de rutinas y disciplina de trabajo, de consultas y orientaciones 'in situ', con el 'aula virtual' y su posibilidad de recursos, comunicaciones e intercambios más amplios, que permiten cruzar las fronteras acotadas de la geografía y sociedad local con una intencionalidad pedagógica, formativa.

Estas posibilidades, como lo hemos expuesto en desarrollos anteriores se ven obstaculizadas por los problemas de conectividad que limitan comunicaciones en tiempo y forma, e inhabilitan la disponibilidad de recursos fundamentales para el trabajo pedagógico en este formato institucional. Se advierte entonces, sobre el riesgo de gestión de actividades de enseñanza y de aprendizaje, más vinculadas a la resolución de módulos que a la interacción pedagógica en el aula virtual.

Nos parece que la institucionalización del CEM Rural debe avanzar hacia la configuración y desarrollo de un modelo pedagógico didáctico de carácter situado, que explote todos los recursos disponibles en el campus virtual. Es una necesidad tanto más urgente de atender, en sociedades que desarrollan la vida en condiciones extremadamente desfavorables y en las cuales la Escuela es una institución central.

Queremos destacar la relación de esta escuela secundaria, con las objetivas condiciones que tiene para la Inclusión Educativa.

Estas condiciones ya las hemos advertido analizando cuantitativamente y cualitativamente la atención personalizada de la matrícula, la organización de las trayectorias, las estrategias de retención para sostener la permanencia.

Se va consolidando la preocupación por la Inclusión Educativa y se toman decisiones en este sentido que entendemos necesario destacar.

Debido a limitaciones en el tiempo de trabajo no pudimos abordar el análisis de un Espacio del campus virtual incorporado en 2016 y referido a la Inclusión. No obstante, esto consideramos relevante dejar planteada la situación que debería ser considerada por una futura investigación.

Desde el año 2016, en el campus virtual se incorpora la figura del TAE (Técnico de Apoyo en la Escuela) para el acompañamiento a las trayectorias de los alumno/as con discapacidad en la escuela secundaria, homologado al cargo de Técnico de los Equipos Técnicos de Apoyo Escolar.

En 2013, por Resolución N° 820 se regula la incorporación de estudiantes en proceso de inclusión al CEM Rural en entorno virtual, facultando el nombramiento de un docente Coordinador más en las sedes que tuvieren estos casos.

El esquema de garantía para la inclusión de estudiantes con discapacidad se complementa con los Equipos Técnicos de las diferentes sedes de supervisión.

De acuerdo con los registros del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, en el año 2016 un total de 16 estudiantes, el 4% de la matrícula total, cursa sus estudios secundarios en distintas sedes del CEM Rural en procesos de inclusión con trayectorias adecuadas.

La localización de los estudiantes en proceso de Inclusión es sumamente dispersa, como lo son

también los diagnósticos que obran en el informe oficial. La situación exige una intervención personalizada sobre la trayectoria de cada estudiante y habilitada por los soportes y recursos necesarios en el Campus Virtual y en la sede local.

Considerando las fuentes documentales disponibles y las limitaciones en tiempo del estudio no hemos podido avanzar en el relevamiento y análisis de las adecuaciones curriculares que se proponen, para sostener las trayectorias educativas de estos estudiantes. Se trata de una ampliación de las responsabilidades del CEM Rural respecto de la inclusión educativa que, por la complejidad que tiene como situación de intervención pedagógica en una institución 'no tradicional', debería contemplarse como tema de investigación. Recién se inicia el proceso de Inclusión de estudiantes con discapacidad en el CEM Rural y esta situación indica que, en los territorios aislados y marginados, esta escuela secundaria convoca y alienta a 'incluirse' a los que sufren más exclusión.

Por último, planteamos en términos de posibilidades de Inclusión Educativa, que el CEM Rural es percibido como la institución que va a permitir retomar estudios secundarios después de haber fracasado en la 'escuela común', porque ofrece otra alternativa de construcción y vivencia de la experiencia escolar. En este sentido tiene una arista de escuela de reingreso que interpretamos como positiva, desde la perspectiva de la educación como derecho fundamental en la que inscribimos el estudio.

Otra de las posibilidades o aristas a estudiar respecto de la capacidad de inclusión educativa de esta escuela, es la de posibles aperturas para atender situaciones que impiden cursar en las instituciones cercanas.

En una de las sedes visitadas nos informaron de un proyecto pedagógico del supervisor y la docente coordinadora que amplió el radio de acción de este formato, incorporando en la modalidad a distancia, pero con atención sistemática y coordinada, a adolescentes y jóvenes que, aun viviendo en las zonas urbanas cercanas, no pueden o no están en condiciones de asistir diariamente a la escuela secundaria. No hemos podido indagar el caso, pero en la línea de la Inclusión Educativa entendemos que hay que retomarlo y analizarlo como experiencia pedagógica, en el marco del formato del CEM Rural en entorno virtual.

ANEXO 3

Diseño visual y contenido de la plataforma Moodle que aloja las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Material puesto a disposición de esta investigación por el Área de Mediaciones Digitales del Ministerio de Educación y DDHH

I. Documento que presenta el diseño visual de la plataforma:

Informe de la Plataforma



Plataforma utilizada

Para el CEM Rural en entorno virtual se ha utilizado la plataforma Moodle (Versión 2.9.3+) que el Ministerio de Educación tiene alojada y personalizada en su servidor web.

La dirección de acceso es la siguiente:

<http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:9090>



Características generales de Moodle

Moodle es un producto activo y en evolución, compatible con el estándar SCORM. A continuación se indican de forma resumida algunas de las muchas características de la plataforma MOODLE:

- **Diseño general:**

- Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.).
- Es apropiada para el 100% de las clases en línea, así como para complementar el aprendizaje presencial.
- Tiene una interfaz de navegador de tecnología sencilla, ligera, eficiente, y compatible.
- Es fácil de instalar en casi cualquier plataforma que soporte PHP y disponga de una base de datos.
- Con su completa abstracción de bases de datos, soporta las principales marcas de bases de datos.
- La lista de cursos muestra descripciones de cada uno de los cursos que hay en el servidor.
- Los cursos pueden clasificarse por categorías y también pueden ser buscados fácilmente (Un sitio Moodle puede albergar miles de cursos).
- Se ha puesto énfasis en una seguridad sólida en toda la plataforma. Todos los formularios son revisados, las *cookies* son encriptados, etc.
- La mayoría de las áreas de introducción de texto (recursos, mensajes de los foros, etc.) pueden ser editadas usando el editor HTML, tan sencillo como cualquier editor de texto de Windows.

- **Administración del sitio**

- El sitio es administrado por un usuario administrador, definido durante la instalación. En tanto la Plataforma del CEM Rural, como las de Formación Permanente, IFDC e Institutos Técnicos, son administradas por los Técnicos Informáticos del Ministerio de Educación de la Pcia de Río Negro (Contreras Luciano y Gray Mariela).
- Los "temas" permiten al administrador personalizar los colores del sitio, fuentes, presentación, etc., para ajustarse a sus necesidades.
- Pueden añadirse nuevos módulos de actividades a los ya instalados en Moodle.
- Los paquetes de idiomas permiten una localización completa de cualquier idioma. Estos paquetes pueden editarse usando un editor integrado. Actualmente hay

paquetes de idiomas para 81 idiomas.

- El código está escrito de forma clara en PHP bajo la licencia GPL, fácil de modificar para satisfacer sus necesidades.

• Administración de usuarios

- Los objetivos son reducir al mínimo el trabajo del administrador, manteniendo una alta seguridad.
- Soporta un amplio rango de mecanismos de autenticación a través de diversos módulos de autenticación, que permiten una integración sencilla con los sistemas existentes.
- Método estándar de alta por correo electrónico: los estudiantes pueden crear sus propias cuentas de acceso. La dirección de correo electrónico se verifica mediante confirmación.
- Método LDAP: las cuentas de acceso pueden verificarse en un servidor LDAP. El administrador puede especificar qué campos usar.
- IMAP, POP3, NNTP: las cuentas de acceso se verifican contra un servidor de correo o de noticias (*news*). Soporta los certificados SSL y TLS.
- Base de datos externa: Cualquier base de datos que contenga al menos dos campos puede usarse como fuente externa de autenticación.
- Cada persona necesita habitualmente sólo una cuenta para todo el servidor.
- Los usuarios autorizados pueden crear roles, dentro de diferentes contextos, y adaptarlos definiendo los permisos deseados de las diferentes habilidades de Moodle para asignarlos a los usuarios. Moodle, por defecto, dispone de algunos roles predefinidos (profesor sin permiso de edición, profesor, invitado, estudiante ...) y otros usuarios personalizados como (coordinador, secretaria, referente tic)
- El administrador controla la creación de cursos, establece los grupos, asigna a los profesores y matricula a los usuarios como alumnos.
- Los profesores pueden tener los permisos de edición desactivados para que no puedan modificar el curso.
- Los profesores pueden añadir una "clave de acceso" para sus cursos, con el fin de impedir el acceso de quienes no sean sus estudiantes. Pueden transmitir esta clave personalmente, a través del correo electrónico personal, por SMS, etc.
- Se anima a los estudiantes a crear un perfil en línea de sí mismos, incluyendo fotos, descripción, etc. De ser necesario, pueden ocultarse las direcciones de correo electrónico.
- Cada usuario puede especificar su propia zona horaria, y todas las fechas marcadas en Moodle se traducirán a esa zona horaria (las fechas de escritura de mensajes, de entrega de tareas, etc.).
- Cada usuario puede elegir el idioma que se usará en la interfaz de Moodle (Inglés, Francés, Alemán, Español, Portugués, etc.).

• Administración de cursos

- Un profesor sin restricciones tiene control total sobre todas las opciones de un curso, incluido el restringir a otros profesores.
- Se puede elegir entre varios formatos de curso tales como semanal, por temas o el formato social, basado en debates. En el caso del CEM Rural, se estableció el formato en pestañas, instalado por los administradores, que consiste en que cada pestaña contenga una materia del grupo del área donde corresponde. Además se agregó una pestaña de Presentación el cual contiene los nombres de los docentes a cargo del área y un cronograma de trabajo de los mismos.

1- Formato "pestaña"



- Ofrece una serie flexible de actividades para los cursos: foros, glosarios, cuestionarios, recursos, consultas, encuestas, tareas, chats y talleres.
- En la página principal del curso se pueden presentar los cambios ocurridos desde la última vez que el usuario entró en el curso, lo que ayuda a crear una sensación de comunidad.
- Las calificaciones para los foros, cuestionarios y tareas pueden verse en una única página y descargarse como un archivo con formato de hoja de cálculo.
- Además se instaló un bloque de progreso el cual muestra visualmente que actividades/recursos el estudiante debe completar en un aula. Está codificado por colores para que el estudiante pueda ver rápidamente lo que tienen y lo que no han completado/visto.

2- Barra "Progreso"



- Registro y seguimiento completo de los accesos del usuario. Se dispone de informes de actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada módulo (último acceso, número de veces que lo ha leído) así como también de una detallada "historia" de la participación de cada estudiante, incluyendo mensajes enviados, entradas en el glosario, número de clicks que han hecho en el sistema, etc.
 - Pueden enviarse por correo electrónico copias de los mensajes enviados a un foro, los comentarios de los profesores, etc. en formato HTML o de texto.
 - Los profesores pueden definir sus propias escalas para calificar foros, tareas y glosarios.
 - Los cursos se pueden empaquetar en un único archivo zip utilizando la función de "copia de seguridad". Éstos pueden ser restaurados en cualquier servidor Moodle.
- **Módulo de Tarea**
 - Puede especificarse la fecha final de entrega de una tarea y la calificación máxima que se le podrá asignar.
 - Los estudiantes pueden subir sus tareas al servidor en cualquier formato de archivo, registrándose la fecha y hora en la que se han subido.
 - Se permite enviar tareas fuera de tiempo, pero el profesor puede ver claramente el tiempo de retraso.
 - Para cada tarea en particular, puede evaluarse a la clase entera (calificaciones y comentarios) en una única página con un único formulario.
 - Las observaciones del profesor se adjuntan a la página de la tarea de cada estudiante y se le envía un mensaje de notificación.
 - El profesor tiene la posibilidad de permitir el reenvío de una tarea tras su calificación para volver a calificarla.
 - **Módulo de Consulta**
 - Puede usarse para votar sobre algún determinado tema.
 - El profesor puede ver una tabla que presenta de forma intuitiva la información sobre las elecciones realizadas por cada alumno.

- Los estudiantes pueden visualizar un gráfico actualizado de los resultados.

• Módulo Foro

- Hay diferentes tipos de foros disponibles: exclusivos para los profesores, de noticias del curso y abiertos a todos.
- Todos los mensajes llevan adjunta la foto del autor.
- Las discusiones pueden verse anidadas, o presentar primero los mensajes más antiguos o los más recientes.
- El profesor puede obligar la suscripción de todos los alumnos a un foro o permitir que cada alumno elija a qué foros suscribirse, de manera que se le envíe al alumno una copia de los mensajes por correo electrónico.
- El profesor puede elegir que no se permitan respuestas en un foro, por ejemplo, para crear un foro dedicado a anuncios.
- El profesor puede mover fácilmente los temas de discusión entre distintos foros.
- Las imágenes adjuntas se muestran dentro de los mensajes.
- Si se usan las calificaciones de los foros, pueden restringirse a un rango de fechas.

• Módulo Cuestionario

- Los profesores pueden definir una base de datos de preguntas que podrán ser reutilizadas en diferentes cuestionarios.
- Las preguntas pueden ser almacenadas en categorías de fácil acceso, y estas categorías pueden ser publicadas para hacerlas accesibles desde cualquier curso de la plataforma Moodle.
- Los cuestionarios se califican automáticamente, y pueden ser recalificados si se modifican las preguntas.
- Los cuestionarios pueden tener un límite de tiempo a partir del cual no estarán disponibles.
- El profesor puede determinar si los cuestionarios pueden ser resueltos varias veces y si se mostrarán o no las respuestas correctas y los comentarios.
- Las preguntas y las respuestas de los cuestionarios pueden ser mezcladas aleatoriamente para disminuir las copias entre los alumnos.
- Las preguntas pueden crearse en HTML y con imágenes.
- Las preguntas pueden importarse desde archivos de texto externos.
- Los intentos pueden ser acumulativos, y finalizados tras varias sesiones.
- Las preguntas de opción múltiple pueden definirse con una única o múltiples respuestas correctas.
- Pueden crearse preguntas de respuesta corta (palabras o frases).
- Pueden crearse preguntas de tipo verdadero/falso.
- Pueden crearse preguntas de tipo emparejamiento.
- Pueden crearse preguntas de tipo aleatorias.
- Pueden crearse preguntas de tipo numéricas, con rangos permitidos.
- Pueden crearse preguntas de tipo respuesta incrustada (estilo "cloze") con respuestas dentro de pasajes de texto.
- Pueden crearse textos descriptivos y gráficos.

• Módulo Recurso

- Admite la presentación de cualquier contenido digital, Word, Powerpoint, Flash, vídeo, sonidos, etc.
- Los archivos pueden subirse y manejarse en el servidor, o pueden ser creados sobre la marcha usando formularios web (de texto o HTML).

- Se pueden enlazar contenidos externos en web o incluirlos en la interfaz del curso.
- Pueden enlazarse aplicaciones web, transfiriéndoles datos.

- **Módulo Encuesta**

- Se proporcionan encuestas ya preparadas (COLLES, ATTLS) y contrastadas como instrumentos para el análisis de las clases en línea.
- Los informes de las encuestas están siempre disponibles, incluyendo muchos gráficos. Los datos pueden descargarse con formato de hoja de cálculo Excel o como archivo de texto CVS.
- La interfaz de las encuestas impide la posibilidad de que sean respondidas sólo parcialmente.
- A cada estudiante se le informa sobre sus resultados comparados con la media de la clase.

- **Módulo Taller**

- Permite la evaluación de documentos entre iguales, y el profesor puede gestionar y calificar la evaluación.
- Admite un amplio rango de escalas de clasificación posibles.
- El profesor puede suministrar documentos de ejemplo a los estudiantes para practicar la evaluación.
- Es muy flexible y dispone de múltiples opciones.

- **Entorno de aprendizaje:**

El entorno de aprendizaje desarrollado por los administradores está conformado por los siguientes bloques:

- **Contenidos:** constituye la parte más importante del entorno de aprendizaje ya que comprende toda la información que se desea transmitir al participante (alumno): objetivos, conceptos, ejercicios de comprensión, pruebas de evaluación, etc.
- **Recursos:** en este bloque el alumno accede a información complementaria de gran interés para el seguimiento del curso: guías didácticas, propuesta de calendario, etc.
- **Comunicación:** en este bloque el alumno accede a herramientas que le permiten interactuar con el profesor y el resto de estudiantes. Se ajustó una herramienta llamada "mi Correo" el cual tiene una interfaz muy similar a cualquier servicio de correo, pero es utilizado dentro de Moodle con opción a recibir copias de los mismos a nuestras cuentas personales de correo.
- **Estudiantes:** permite visualizar el listado de alumnos de la acción formativa.
- **Calendario:** sirve de guía para seguir los diferentes eventos del curso.

Presentación del Entorno Virtual

Con la finalidad de conseguir un entorno visualmente atractivo para el estudiante y los docentes se han realizado modificaciones en la plataforma. Los colores que se utilizan así como el tipo y el tamaño de la letra deben facilitar la lectura del participante, evitando en cualquier caso la fatiga visual. También ha reducido el número de elementos visibles que por defecto dispone la plataforma para obtener un mayor aprovechamiento del área de visualización de la pantalla en la computadora del usuario. De esta forma, por ejemplo, las áreas de trabajo muestran los contenidos aprovechando el máximo espacio de la ventana del navegador, evitando la utilización de las barras de desplazamiento.

Con el objetivo de facilitar un entorno más usable para el estudiante, se han realizado las siguientes modificaciones que permiten distribuir las herramientas y recursos de forma adecuada en la pantalla principal del curso:

- Se ha desarrollado un sistema que permite agrupar herramientas y recursos en la barra principal "Utilidades" y "Espacios institucionales" situados en la parte derecha de la pantalla.
- En la parte izquierda se ha implementado una estructura para mostrar las aulas directamente con enlaces.
- En la Página Principal, se han ubicado a la derecha de la pantalla los bloques "Quienes somos", "plataforma Moodle para profesores", "Actos escolares", "Recreo en las sedes" e "Inscripciones ciclo lectivo"

3-Pantalla Principal del CEM



➤ Pantalla Principal

1. Barra de Navegación.
2. Para poder ir pasando las fotos de portada.
3. Perfil de usuario.
4. Bloques:
 - **Inscripciones** es el formulario que los coordinadores completan al inicio del ciclo lectivo con los datos de los alumnos que deben ser matriculados.
 - **Actos y Conmemoraciones:** es un aula vacía para que los docentes y/o personal encargado trabaje con los actos y conmemoraciones escolares.
 - **¿Quiénes somos?:** El recurso utilizado es un libro (un libro se puede imprimir), en él puede encontrar la historia del CEM, nombre y mail de coordinadores, profesores y equipo de conducción, etc. (en proceso de actualización.)



CEM RURAL

Navegación



CONTACTO COORDINADORES

Sede	Apellido y Nombre	A cargo	Correo Electrónico	Tel. de Contacto	Tel. de Escuela
Aguada Cecilio	Casas, Cesar	3° - 4° - 5°	cemaguadacecilio@gmail.com	02920-15574555	02920-15605874
Aguada de Guerra	Mariñanco, Luis Dario	1° - 3° - 4° - 5°	cemaguadadeguerra@gmail.com	02940 15423674	0294-154610282
Aguada Guzman	Faudez, camila	2° - 3°	faundezcamila8@gmail.com	0298-4398630	0298-4491800
Aguada Guzman	Paolini, Ruben Alejandro	1° - 4° - 5°	cemaguadaguzman@gmail.com	0298 154534302	
Arroyo Los Berros	Zura, Lorena	1° - 2° - 3° - 5°	loreboce87@hotmail.com	0298-154753165	02934-490100
Cerro Policia	Salvatori, Marcelo Anibal	2° - 3° - 5°	cencerropolicia@gmail.com	2984534977	
Cerro Policia	Isnardo, Victor	1° - 4°	segundocerro@gmail.com	2984377103	
Comico	Calfueque, Nelson	2° - 3° - 4°	nelsoncalfueque@gmail.com	2944417512	02940-499020
Cona Niveu	Sosa, Barbara	1° - 2° - 3° - 4°	lakv_94@hotmail.com		02934-490320

- **Plataforma Moodle para Profesores y Estudiantes:** es un tutorial interactivo para que los docentes puedan obtener información de que ¿es moodle? Y como utilizar los recursos y actividades que este provee.

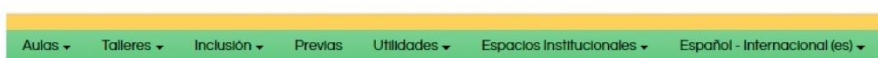


Barra “Navegación”

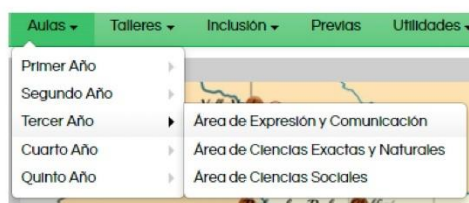
Una barra de navegación, con las siguientes características:

- Situada en la parte superior de la pantalla para mayor visibilidad, manteniendo la misma posición de los botones.
- Utiliza menús desplegables para facilitar el acceso a cualquier parte del módulo, permitiendo el acceso rápido a cualquier módulo del curso así como opciones para regresar a la página principal o cerrar la sesión, dispone de las herramientas de comunicación más importantes para el alumno (mensajería, foro, avisos), de forma que pueda utilizarlas sin abandonar la página que está viendo en ese momento.

4- Barra de Navegación del CEM Rural



Aulas: se encuentran las aulas del ciclo lectivo en curso, agrupadas por años y categorías. Donde el alumno identifica el año en que asiste e ingresa a las distintas áreas, cada área es un “curso en moodle”.



Una vez dentro del “Curso” se pueden ver las materias que integran el área. **En este ejemplo: Área**



Expresión y Comunicación de tercer año.

Área de Expresión y Comunicación
Presentación



Adentro del aula existen distintas pestañas, ejemplo:

Presentación: los docentes que integran el área se presentan y hacen una introducción de como trabajarán.

Presentación Lengua Lengua Extranjera Educación Artística

Área de Expresión y Comunicación
Lengua

Docente: María Isabel Poblet
Correo: isabelpoblet1402@hotmail.com

Lengua y Literatura 3er Año



Lengua, lengua extranjera, Educación Artística: el docente pone a disposición el correo electrónico, la planificación y la forma de trabajar que tomarán a lo largo del año. Además presentan las clases multimediales a los alumnos, las tareas correspondientes a los temas dados. El alumno entrega el desarrollo de las actividades a través

de un enlace de tareas que dispone el Moodle y debe configurarlo el docente, indicando fecha de cierre, fin de la tarea, etc.

Talleres: este espacio creado es compartido por los alumnos de primero a tercer año, y se realiza un taller por cada trimestre.

Talleres ▾ Inclusion ▾ Previas Utilidades ▾ Espacio

Taller Integral del Estudiante ▶	Producción Artesanal de Dulces
Taller Audiovisual RodARTE	Mi lugar en el Mundo

5- Taller Integral del Estudiante: Producción artesanal de dulces

Presentación Primer Trimestre

Producción Artesanal de Dulces

Docentes:

- Claudio Refondo
- Claudia Avila
- María Martha de la Cruz
- Oscar Nuñez
- Roberto Birge
- Sabrina Fabbri

Taller de Estudiantes
Producción artesanal de dulces



Estimados estudiantes debajo les dejamos el proyecto de taller y las consignas de trabajo.
¡Les deseamos dulces experiencias!

-  Proyecto - 1°, 2° y 3° año - Taller de Estudiantes - 1° trimestre
-  Manual Buenas Prácticas de Manufactura - Material opcional de lectura
-  Foro de consultas y producciones
-  Enlace para subir la producción final - Sedes que no tienen conexión

Inclusión: en este espacio los alumnos incluidos ingresan al año en curso que corresponde, tienen su propio lugar para evitar hacer tantos clic en la plataforma, además tienen un profesor del ETAP que sigue sus trabajos.



En cada pestaña, está el nombre de cada alumno, ya que las actividades son particulares, únicas e independientes según la patología.

6- Ejemplo Aula de Primer Año



Expresión y Comunicación



En este espacio nos encontraremos durante el año para trabajar en la materia Educación Artística y vamos a estar el profesor Ángel Victorica en Música y la profesora Guadalupe González en Plástica.

Previas: para que los alumnos puedan rendir sus exámenes previos, libres y equivalencias se creó este espacio.

Exámenes Previos, Libres y Equivalencias

Información para el Alumno y el Coordinador

Las inscripciones a las mesas de examen se realizan únicamente entre el día 15 y 18 inclusive de cada mes, por lo tanto solo tendrán derecho de examen aquellos alumnos que estén en ese intervalo.

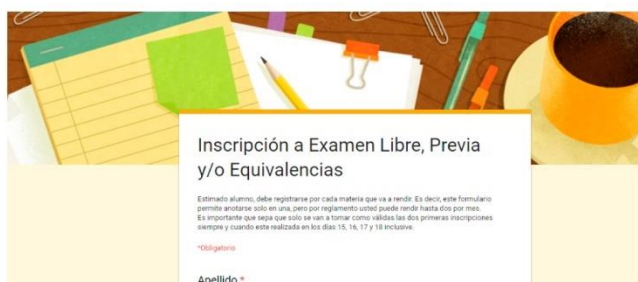


Formulario de Inscripción

Información para el Docente

[Enlace para que el docente suba el/los examen/es para las previas de Julio](#)

Dentro del examen deberá tener las siguientes propiedades: Logo nuevo del CEM Rural, Nombre de la materia, Nombre del Profesor, Turno de la fecha de examen y el nombre del archivo, deberá ser nombrado de la siguiente manera: por ejemplo: **1°_matematica.pdf. Fecha para subir los exámenes 1 al 20 de cada mes.**



En la información para el Alumno y el Coordinador: se encuentra un **Formulario de Inscripción** donde se completa desde la sede los datos del alumno con la/s materia/s a rendir.

En Información para el docente: hay un enlace donde cada docente todos los meses sube un examen.



Una vez que los administradores del campus, recibe los exámenes y la lista de alumnos que van a rendir, prepara la mesa de examen que se podrá ver únicamente el día del examen.

31 de Marzo

Exámenes de Primer Año

Enlace para subir los exámenes de Primer Año

Importante:
Recuerde que debe subir de una misma vez todos los exámenes pertenecientes a Primer año (máximo 20), caso contrario se deshabilita el link de entrega.
Este enlace estará habilitado para la mesa (Viernes 31, desde las 8:00 hs hasta las 23.30 hs).

Exámenes de Segundo Año

Enlace para subir los exámenes de Segundo Año

Importante:
Recuerde que debe subir de una misma vez todos los exámenes pertenecientes a Segundo año (máximo 20), caso contrario se deshabilita el link de entrega.
Este enlace estará habilitado para la mesa (Viernes 31, desde las 8:00 hs hasta las 23.30 hs).

Exámenes de Tercer Año

Enlace para subir los exámenes de Tercer Año

Utilidades: es un espacio donde se puede encontrar, capacitación para los docentes, un espacio para practicar las herramientas de Moodle antes de hacerlo en el aula del alumno, repositorio de clases, bibliotecas, herramientas para facilitar la comprensión tanto del sistema como de materiales didácticos de cada materia del secundario.

The image shows a navigation menu with 'Utilidades' and 'Espacios Institucionales' tabs. The 'Utilidades' dropdown menu is open, listing: 'Capacitación para docentes del CEM', 'Sala de Prácticas', 'Repositorio de Clases', 'Biblioteca', and 'Tutoriales y Herramientas'. To the right, there are three buttons: 'Guías y Tutoriales', 'Software', and 'Utilitarios'. Below these buttons is a list of utility items: 'Presentación de los espacios plataforma', 'Uso del Pendrive', 'Manual MATLAB', 'Manual Adobe Acrobat', '¿Cómo completar mi perfil?', 'Audacity', '¿Cómo configurar una tarea?', and 'Uso de una Etiqueta'.

Espacios Institucionales: esta pestaña se estructura en Salas específicas. En cada una de ellas tienen acceso solamente las personas destinadas a tal fin.

The image shows the 'Espacios Institucionales' dropdown menu, which is open. It lists: 'Secretaría', 'Sala de Profesores y Coordinadores', 'Sala de Estudiantes', and 'Dirección de Nivel Medio'. The 'Español' tab is also visible.

Secretaría: Este espacio está destinado para que la figura del secretario del CEM RURAL brinde información desde un mismo espacio a docentes y alumnos.

En esta aula están matriculados solamente las personas autorizadas a brindar información, comunicar, etc. Se presente con dos dibujos para ser más vistosa, cada uno tiene un enlace a otra aula; Sala de Profesores y Coordinadores, Sala de Estudiantes y Repositorio para unificar el trabajo de secretaria.

Secretaría

Este espacio es exclusivo para que personal encargado de secretaría y el equipo directivo del CEM Rural, suba información pertinente y mantengan informados a toda la comunidad educativa.



Repositorio de Documentos varios de secretaria



Sala de Profesores y Coordinadores



Sala de Estudiantes

Repositorio de Documentos varios de secretaria: En este espacio se encuentran los documentos que se trabaja en secretaria, la idea fundamental de este lugar es que se encuentre todo unificado por posibles cambios de personal y para no tener todo desparramado en diferentes computadoras.

Sala de profesores y coordinadores: Este lugar está pensado para brindarle la mayor información tanto a Docentes como Coordinadores.

Sala de Profesores y Coordinadores



En la pestaña "Comunicación Docente": este espacio tiene dos instancias importantes:

1. **Foros informativos:** el equipo de conducción podrá utilizar el foro para comunicarse con los Coordinadores. Es importante esta herramienta ya que se podrá crear un tema diferente y cada uno consultar, sacarse dudas etc, y lo ven todos, evitando tener que contestar muchas veces los mismo a diferentes coordinadores. Al igual que el foro para los docentes que tiene el mismo fin.

Foros Informativos

En los foros que se encuentran a continuación el Equipo de Conducción del CEM Rural podrá utilizar para publicar novedades y/o comunicar docentes y coordinadores por separado. La forma de poder hacerlo es pulsando "Agregar un nuevo tema de discusión aquí".

-  Información y Mensajes _ Coordinadores (Coordinadores)
-  Información y Mensajes _ Profesores

2. **Café:** Está pensado para que el equipo de docentes y profesores tengan un lugar de diálogo, a través de un foro y en un chat en tiempo real.

Café

En esta Comunidad los Profesores y Coordinadores podrán utilizar los recursos foro y chat para realizar charlas libres, proponer espacios de debate, etc.



Importante: la comunicación que se mantenga en el chat se borra en 7 días, las comunicaciones en los foros permanecen.

-  Uso para profesores y Coordinadores
-  Charlamos en tiempo real

En la pestaña "Programas y Proyectos": En este espacio van a estar ordenados todos los proyectos y programas del CEM RURAL, como el PEI, Conectar Igualdad, Etc.

Programas y Proyectos

Desde este lugar se podrá brindar información del Plan de mejora, Proyecto Educativo Institucional, Formación Permanente, Conectar Igualdad, etc.

-  Proyecto Educativo Institucional
-  Plan de Mejora Institucional
-  Conectar Igualdad
-  Material sobre el programa

En la pestaña "Documentos y Formularios": En este espacio se subirá todos los documentos de interés para el docente y quedará como repositorio. Por ejemplo: Resoluciones, decretos, designaciones, calendario escolar, régimen de licencia, normativas, etc.

También podrán subirse **Formularios en blanco** para que pueda descargar y completar. Por ejemplo: certificados de IPROSS, declaraciones juradas, solicitud de licencia, formularios para inscripción a junta, movilidad, etc.

Además se puede agregar un enlace para que el docente pueda entregar estos formularios completos, etc.

Documentos Importantes

Área se informa documentos como instructivos, notas varias, seguros, etc.

-  Calendario Escolar 2016-2017
-  Régimen de Licencia e Inasistencia - 233/98

Documentos en blanco

A continuación se deben listar formularios para que el docente puede descargar, por ejemplo, solicitud de licencias, Declaraciones juradas, de Movilidad, etc.

-  Resumen de historia clínica
-  Certificado médico único para Art. 1°, 2°, 4°, 5° Res. 233/98
-  Declaraciones Juradas

En la pestaña “Espacios Institucionales”: se comparte toda la información de las distintas jornadas Institucionales y del Plan Nacional de Formación Docente, previstas en el Calendario Escolar.

Jornadas Institucionales

 JORNADA PNFD del 29-06-2017
 JORNADA INSTITUCIONAL MARZO 2017
 Jornada de Formación Permanente 29 de Marzo 2017
 JORNADA INSTITUCIONAL 17 DE MARZO DE 2016
 JORNADA INSTITUCIONAL 17 DE MAYO DE 2016
 Informe Final Jornada 17 de mayo 2016
 PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN SITUADA -11 de agosto 2016-
 Jornada Institucional 25 de Agosto
 Jornada de Formación 21/9
 Jornada de Formación Permanente 18 de octubre 2016
 Jornada de Formación Permanente 8 de noviembre 2016
 Jornada de Plan Nacional de Formación Docente 1 de diciembre






Jornadas Institucionales Estudiantiles

En la pestaña “Decretos y Resoluciones”: Desde Secretaria subirán todas las resoluciones, decretos, normativas, disposiciones y actas volantes, etc.

Resoluciones y Decretos

Desde este lugar se podrá subir diferentes documentos en forma permanente para consulta e información. Por ejemplo Régimen de licencias, etc.

Resolución 1000/08 y sus Modificatorias: “Evaluación, Acreditación, Exámenes y Promoción”

 Resolución 1000/08: EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.
 Glosario resolución 1000/08.-
 Periodo Complementario
 Materias Adeudadas
 Régimen de licencias e inasistencias_Res. 233/98
 Instrumentos para licencias previstas en los artículos 1º, 2º, 4º y 5º_Res. 3526/13

En la pestaña “Información del Alumno” : Información de los alumnos para los docentes: por ejemplo listado de estudiantes en formato editable, por carrera, por materia, etc. Los docentes pueden descargarlos y completarlo según su necesidad. Ese mismo archivo completo luego puede ser entregado en secretaria para archivo a través de un link o enlace creado.

Además acá se almacenan los informes del ETAP de cada alumno con inclusión.

Información de Alumnos

Este espacio está pensado para que el docente y/o coordinador descarguen los listado de los alumnos y pueda editarlo según su necesidad. Además podrá subir el listado con las notas para que quede asentado y el secretario pueda descargarlo para luego ser archivado.

 CEM RURAL
 Informes stefania rodriguez 2017

Sala de Estudiantes: Espacio pensado para el alumno.

Sala de Estudiantes



En la pestaña "Comunicación Institucional" : Desde la secretaria se brindará información a través de un foro al alumnado, con respecto a todo lo que tenga que ver con el alumno, por ejemplo, horarios, cursadas, notas, previas, suspensión de clases, etc.

También se podrán colgar documentos con los datos de los profesores, coordinadores, etc.

Comunicación Institucional

Desde la secretaria del CEM RURAL se podrá brindar distintos tipos de información a los alumnos, horarios, fecha de examen, etc., a materias, finales, etc. Además podrá agregar Documentos importantes, Documentos en blanco, listado de profesores, video de presentación, etc.

 Información y mensajes para los alumnos

En la pestaña "Recreo": En este espacio solamente están matriculados los alumnos en el Foro: Nos conocemos, todos los alumnos del CEM podrán hacer intervenciones y proponer temas. Por ejemplo creación de un centro de estudiantes, generar debates, etc.


Además hay un espacio de Chat "Chateamos en tiempo real" donde los chicos podrán dialogar en tiempo real, estos diálogos se borran cada 7 días.

Recreo

Foro y Chat para los alumnos

-  Foro: Nos conocemos
-  Chateamos en tiempo real

Juegos y Ocio

-  Sudoku
-  Ahorcado
-  Crucigrama
-  Sopa de letras

En la pestaña "Inscripciones": Desde acá podrá el alumno se inscribe a las mesas previas, libres y/o equivalencias. Haciendo clic en el texto Inscribite a la mesa deberá completar el formulario uno por cada materia. Es decir si va a rendir dos materias debe completarlo dos veces.

Inscripciones a Previas

un

[Inscríbete a la mesa](#)

Dirección de Nivel Medio: *Este espacio es para que personal de la Dirección de Nivel Medio tenga contacto con toda la comunidad del CEM Rural.*

[Presentación](#)

[Coordinadores](#)

[Docentes](#)

[Alumnos](#)

[Equipo de conducción](#)

Dirección de Nivel Medio

Este espacio esta creado para la comunicación de los directivos de Nivel Medio y todos los integrantes del CEM RURAL

Para nivel medio: deben hacer una presentación para ello haga un clic en el cuadrado verde que se encuentra en la esquina superior derecha para activar la edición.
cualquier ayuda escriba a ayudaysoporte@educacion.rionegro.gov.ar

ANEXO 4

Fundamentos teóricos que sostienen la triangulación metodológica implementada

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio es complejo y distante a la mirada de la investigadora fue necesario realizar una triangulación metodológica, la misma fue presentada en la **Figura 14**. La figura reúne y enuncia las metodologías y las estrategias de recolección de datos. En este Anexo se amplían los fundamentos teóricos que orientaron las decisiones tomadas al respecto.

El Paradigma hermenéutico dentro de la investigación cualitativa

Esta investigación se inscribe en el **paradigma hermenéutico**. Se adopta este paradigma en tanto: (i) *“se aboca a la interpretación y comprensión de los significados que subyacen en los textos, acciones y contextos humanos”* (Cabrera y Sánchez, 2024, p. 37); (ii) *“reconoce que la comprensión del mundo está mediada por la cultura, la historia y las tradiciones y busca interpretar la realidad en lugar de simplemente describirla o medirla”* (p. 37); (iii) parte de considerar que a la interpretación es *“el método a partir del cual se adquiere el conocimiento. Los seres humanos comprenden el mundo a través de la cultura, la historia y la tradición. Esta comprensión es siempre parcial y está influenciada por el contexto del intérprete”* (p. 37); (iv) *“Su objetivo principal es “alcanzar una comprensión más profunda de un fenómeno específico. A través de la interpretación se busca revelar los significados, valores y creencias que subyacen a las acciones y textos humanos”.*

El paradigma hermenéutico habilita una metodología de investigación flexible que se adapte a los emergentes del contexto en estudio. Recurre a la observación, las entrevistas y otros métodos investigativos.

Atendiendo a los objetivos de investigación planteados y el paradigma en el que se inscribe la misma se adoptó una **metodología cualitativa** atendiendo a que:

el investigador cualitativo transita en un proceso inductivo, se trata de tareas procesuales que le solicitan un trabajo simultáneo de recogida, procesamiento y análisis de la información. En este arduo proceso de tipo artesanal, la implicación del investigador es profunda y las acciones de interpretación del sentido de los actores compromete en forma intensiva su subjetividad. (Pievi, 2009, p. 189)

Las metodologías cualitativas permiten describir la actividad humana situada dentro de una matriz social, cultural e histórica, y en el proceso de describir se alcanza la comprensión. Para Días Ledesma et al (2013):

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, y produce datos que comúnmente son considerados más *“ricos y profundos”*, no generalizables en tanto están en relación con cada sujeto, grupo y contexto, con una búsqueda orientada al proceso.(p. 88)

Según este autor el constructivismo es tal vez su máximo representante, postula que la realidad es edificada socialmente por las múltiples construcciones mentales de los sujetos sobre las cosas y las acciones. *“Desde este lugar no existiría una verdad única y demostrable, sino que los significados de lo real varían según quién los construya”.* (p. 88)

La triangulación metodológica

Una vez que se optó por la metodología cualitativa, inicialmente se diseñó un estudio **exploratorio y descriptivo**. Sin embargo, la realidad observada y los discursos de los sujetos involucrados (jóvenes, coordinador de sede, habitantes de los parajes rurales, cuerpo docente y de apoyo de las escuelas primarias donde funciona el CEM Rural en entornos virtuales) motivaron a seguir indagando sobre otras, quizás nuevas, maneras de investigar. Así fue como se adoptan:

- a. La Teoría fundamentada emergente
- b. Las metodologías en contexto y “las narrativas de experiencia” como estrategia de recolección de datos respetuosa de los sujetos y sus contextos;
- c. La metodología semiótica y el “registro documental visual”, como una de las estrategias de recolección de datos que permite capturar objetivamente la realidad observada. Esta estrategia contempla las capturas de pantallas, la fotografía entre otras.
- d. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad como teoría multidisciplinaria capaz de observar la realidad situada para construir teoría y modelar las situaciones.

A continuación, se presentan las bases teóricas de cada una de estas metodologías y teorías.

La Teoría Fundamentada Emergente

La Teoría Fundamentada es un método que surge de las investigaciones en Ciencias Sociales y que luego se expande a otras áreas del conocimiento, inclusive la informática. Para este estudio se tomó como base el documento de Cuñat Giménez (2007) quién cita y recupera los argumentos y orientaciones para su aplicación diseñados por sus creadores: Glaser, Strauss y Corbin.

Cortazzo Y Schettini (2015), presentan la Teoría Fundamentada de la siguiente manera:

cuando Glaser (1992) la define, la entiende como una metodología de análisis que está unida a la recolección de datos y permitirá la formulación de un conjunto integrado de hipótesis conceptuales. [...] se diferencia [de otras teorías] en que se asienta en el desarrollo de una teoría sustantiva, entendida como aquella que se cimienta en torno a ámbitos muy limitados o particulares de la realidad social o cultural.(p. 33)

Hernández Sampieri et al (2014; p. 472), por su parte, la definen de la siguiente manera: *“La teoría fundamentada es un diseño y un producto... el investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes”*. Al generarse teoría se desarrollan hipótesis y variables o conceptos que la integran y una representación o modelo visual. Los autores que sustentan esta aproximación sostienen que las teorías deben basarse o derivarse de datos recolectados en el campo. La nueva teoría se contrasta con la literatura previa y es denominada sustantiva o de rango medio cuando se origina en un ambiente específico. Según Hernández Sampieri et al (2014) la Teoría Fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque se ancla en la situación bajo estudio, se trabaja de manera práctica y es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, también puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso. Luego de su origen evoluciona en dos caminos diferentes producto de algunas diferencias conceptuales entre sus precursores, lo que originó dos diseños de Teoría Fundamentada: sistemática y emergente. Esta investigación se ancla en la vertiente emergente de dicha teoría, el diseño emergente surge como una reconsideración de Glaser (1992) del estudio de Strauss y Corbin (1990). Glaser critica a dicho estudio

por resaltar en exceso las reglas y los procedimientos para la generación de categorías y señaló que el “almazón” que pide su procedimiento es una forma de verificar una teoría más que construirla. Según Hernández-Sampieri et al (2018), Glaser destacó la importancia de que la teoría surja de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas, como ocurre en el diseño sistemático. En contraposición, en el diseño emergente se efectúa una codificación abierta y de ésta emergen las categorías (también por comparación constante como en el diseño sistemático). Las categorías que emergen se conectan entre sí para producir teoría. Al finalizar quién investiga explica la teoría y las relaciones entre categorías. La teoría proviene de los datos en sí. En ambos diseños, sistemático y emergente, el tipo de muestreo preferido es el teórico. Dicho muestreo implica que los casos, las observaciones, entrevistas, grupos focales, análisis documental, etc se agregan según la evolución de las categorías hasta alcanzar la saturación que permite entender cómo se vinculan dichas categorías y permiten responder las preguntas de investigación. Es decir, incluimos más estrategias de recolección o casos de estudio mientras sigan emergiendo nuevas categorías y/o no queden claros los vínculos entre ellas. Hernández Sampieri advierte que

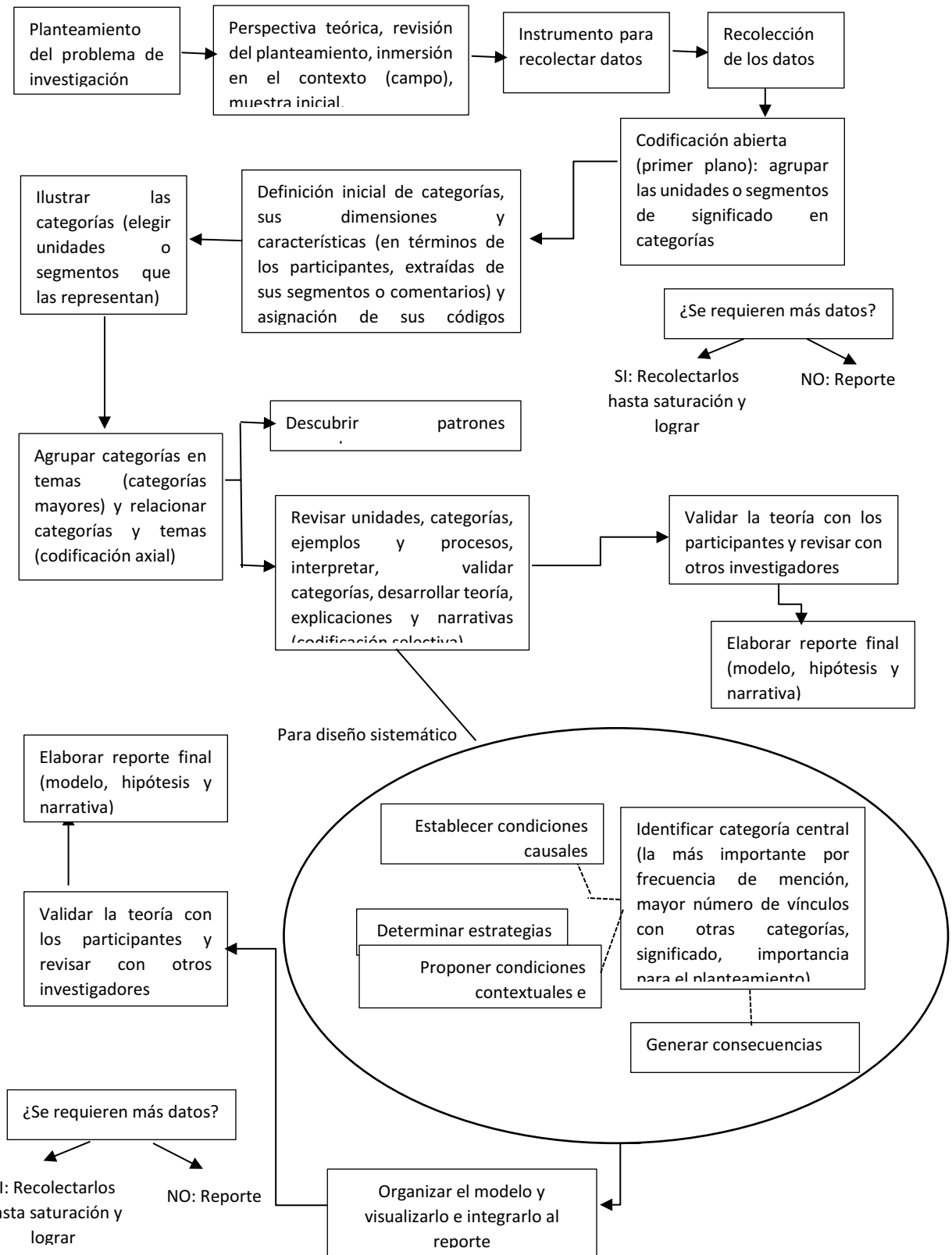
el investigador debe ser muy sensitivo a la teoría emergente. Asimismo, debe proveer suficientes detalles de tal forma que quien revise el estudio pueda ver en el reporte de resultados: el desarrollo conceptual y la inducción de relaciones entre categorías o temas. (p. 476)

Hernández Sampieri (2014) ofrece una derivación del diseño emergente, derivación proveniente del constructivismo. Desde el “diseño emergente constructivista” *“se busca, ante todo enfocarse en los significados provistos por los participantes del estudio. Se interesa más por considerar las visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías de las personas”* (p. 476). El autor advierte que quién investiga *“debe permanecer muy cerca de las expresiones “vivas” de los individuos y los resultados deben presentarse por medio de narraciones”* (p. 476).

Para finalizar, en la **Figura 71** se presenta el proceso general para implementar un diseño de teoría fundamentada (emergente y constructivista en la parte superior y sistemático en la inferior) que desarrolla Hernández Sampieri et al (2014).

Figura 71

Principales acciones para conducir una investigación desde la Teoría Fundamentalada



Nota. Hernández Sampieri et al (2014) p. 477

Metodologías en contexto y narrativas de experiencias

Alvarado et al (2017) en su libro: “Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista/ poscolonial/ latinoamericana” proponen a las metodologías en contexto de la siguiente manera:

ponemos a disposición claves epistémicas para revisar las condiciones de producción y de legitimación del conocimiento, su extensión y circulación, las formas en las que nuestras lecturas (muchas veces sesgadas) impactan sobre los materiales concretos de investigación y los modos en los que algunas categorías obturan la experiencia de pensar ciertos problemas.(p. 12)

Las autoras expresan que al preguntarse:

¿cómo es eso que llamamos investigación? ¿por qué lo que desarrolla una investigadora en el campo de la filosofía práctica y la historia de las ideas se “solapa” con lo que produce otra en los estudios de género? o, ¿por qué lo que uno investiga en contextos poscoloniales se vincula con lo anterior y con reflexiones de otras en el marco de la epistemología o de las narrativas biográficas? ¿Dónde está la investigación? ¿Qué hacemos cuando decimos que investigamos? (p. 10)

Y señalan que todas estas preguntas formaron un gesto colectivo para nombrar un problema que, lejos de pretender definir o describir, procura abrir nuestras propias prácticas. Estos interrogantes y las voces de sus autores cobraron hondura en mis dilemas en torno a los aspectos éticos que se ponen en juego a la hora de investigar objetivamente y respetuosamente en contextos ajenos a nuestra cultura, en este caso las comunidades rurales, sus habitantes, los jóvenes, docentes, auxiliares, familias, todes y cada uno de ellos.

Bajo estas consideraciones, en la última etapa de recolección de datos se incluyó como estrategia de recolección de datos la “escritura narrativa de experiencias”, se invitó al coordinador de la sede a relatar, atendiendo a lo que Hernández-Sampieri et al (2014) señalan:

Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Narrativas diversas: escritas, verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos pretenden ‘capturar’ tales narrativas. (p. 468)

Delgado García, M. (2018) ubica el origen de la narración de experiencias en la Escuela de Chicago. La Escuela de Chicago reelaboró y dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas que hasta ese momento se habían considerado como insumos aptos para la literatura, la reflexión filosófica o la orientación ética pero no para la ciencia. El objeto de la investigación desarrollada en la Escuela de Chicago fue conocer

la experiencia concreta, entendida como flujo social permanente y caracterizada por la ambigüedad y la subjetividad. En los estudios de Chicago encontramos un triple foco de interés: la explicación histórica y evolutiva de la vida de personas, grupos o unidades sociales; el desarrollo de la teoría; y los problemas metodológicos. (s/p) [...]

[...] Se trata de entender que los sujetos sociales generan y dan significado a los acontecimientos que se producen en la sociedad y, por lo tanto, la realidad no es algo a descubrir, sino que es una construcción por parte de los agentes participantes de la misma; es decir, “la ciencia deja de preocuparse por buscar la veracidad de las teorías formuladas y

empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan. (s/p).

Suárez, D. y Ochoa, L. (2007) presentan las potencialidades y límites de la documentación narrativa para dar cuenta de lo que sucede en los mundos escolares y lo que les sucede a sus actores fundamentales cuando diseñan, llevan adelante, reflexionan y conversan sobre sus propias experiencias formativas y pedagógicas. También ofrecen algunos elementos críticos, conceptos teóricos y criterios metodológicos tanto para diseñarlas como para utilizarlas como instrumento metodológico en la investigación educativa, advirtiendo que es una *“metodología poco convencional de indagación interpretativa y narrativa de la vida escolar y de los saberes que se producen y circulan por ella”* (p.5.). Estos autores señalan que los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y gritos, *“conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargada de significados muy específicos”* (p. 29). También advierten que una porción significativa de lo que acontece en las escuelas tienen que ver con el afecto, con la interacción humana y con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores. De esta manera, los mundos escolares están atravesados, constituidos, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que tienen lugar en las escuelas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las transitan y las hacen. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Los mismos autores expresan:

les pedimos que presten atención a sus propios relatos, a sus propias formas de nombrar y contar lo que sucede en las aulas, pasillos, patios y alrededores de la escuela y, fundamentalmente, lo que les pasa a ellos (y a los alumnos, padres u otros actores escolares) como protagonistas de la acción con todo esto. Los convidamos a que se animen a escribir, revisar, tensionar, desechar y re-escribir las palabras que usan y las que no pronunciaron todavía para dar cuenta del mundo escolar que habitan, de las prácticas docentes que en él llevan a cabo y de los significados que construyen y recrean inveteradamente para dar sentido a lo que allí ocurre. (p. 8)

De la misma manera, si se pusiera el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, se podría obtener una versión, también inédita, de una parte, del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en los encuentros productivos y rutinarios de docentes y estudiantes, pero también en la variable interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la *“buena enseñanza”*, se daría a conocer la historia polimorfa, plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia de la escolaridad. Entonces, la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas.

La Metodología Semiótica y registro documental visual

Según Magariños de Morentin, J. (2008; p. 167) la función de la semiótica en el ámbito de las ciencias sociales en general y en la investigación cualitativa en particular, es proporcionar “*instrumentos adecuados y eficaces para identificar, describir y evaluar los fundamentos, la consistencia y la racionalidad*” del objeto en estudio.

El valor de la metodología radica en que permite:

explicar el proceso de producción y/o de interpretación y/o de contrastación y/o de superación de las significaciones que determinado fenómeno tiene en determinado momento de determinada sociedad ... y en hacer evidente una dispersión y su valor diferencial.

Finalmente, el autor afirma que la metodología semiótica permite llegar a conclusiones “*consistentes, bien fundamentadas y rigurosas*”, como explicación de la problemática empírica en estudio. En la **Tabla 25** se presentan las potencialidades de esta metodología para la investigación.

Tabla 25

Potencialidades de la metodología semiótica para la investigación

<i>Es consistente</i>	...porque no incurre en contradicciones explícitas o implícitas (permitiendo, no obstante, identificarlas cuando se dan en determinado ámbito social) ...
<i>es bien fundamentadas</i>	... porque se llega a ellas haciendo explícito cada paso analítico y la definición de cada concepto utilizado...
<i>Y es rigurosa</i>	ya que responde a determinados criterios de racionalidad, sin pretender que dichos criterios sean absolutamente verdaderos ni universales, sino meramente conformes a las relaciones de derivación previamente establecidas y, por tanto, objetivamente evaluables.

El autor apropiándose de algunas claves del pensamiento de Michael Foucault expresa:

1. Al producir discursos se construyen las entidades (objetos, conceptos, fenómenos sociales) de las que se habla. Cómo se las representa *puede indicar* como se las interpreta-identifica.
2. La construcción del significado de determinadas entidades ocurre a partir de la materialidad textual del discurso que la representa o interpreta.
3. Lo no dicho en un texto o en un discurso (pero leído o percibido “entre líneas” por el intérprete) está dicho en otra parte (el trabajo metodológico consiste en identificarlo, recuperarlo y contrastarlo).
4. Establecer la significación de un fenómeno social no quiere decir mostrar una síntesis en la que consistiría tal significado. El conocimiento no consiste en mostrar lo que diversos fenómenos tienen en común, sino en mostrar la dispersión de interpretaciones que recibe un mismo fenómeno cuando se lo construye a partir de determinado conjunto de discursos.
5. Una investigación también deberá dar cuenta de la disputa por la hegemonía en la utilización de uno u otro de tales discursos para la construcción de la significación en estudio.

6. De aquí surge otro axioma de la metodología semiótica: toda semántica es diferencial, o sea, establece su valor o su eficacia requiere diferenciarla de otra semántica construida desde otro discurso.
7. El significado proviene del afuera, es importante identificar la “tríada de interpretaciones” que se despliegan en torno a un suceso a partir de la “descentración del sujeto participante”, la tríada de interpretaciones estaría representada por: una interpretación sociológica, una interpretación psicológica y una interpretación lingüística. En este sentido, según el autor, la identidad proviene de la tarea de atribución de existencia ontológica⁴⁰ a las entidades del entorno, luego éstas la condicionan.
8. Las consideraciones anteriores implicarían una actitud objetivamente relativista, en cuanto se está afirmando que no existe un significado único y verdadero que sea el propósito de la búsqueda a través de la investigación.
9. Por lo tanto, el significado recuperado, mediante el análisis del correspondiente discurso social (en la pluralidad de sus manifestaciones), es el que está vigente en determinada sociedad (o grupo social) y en determinado momento de la historia de esa sociedad.

En definitiva, según Magariños de Morentin (2008) una investigación no prueba cuál es el significado verdadero, sino cuál está vigente en determinada sociedad y en determinado momento de la historia de esa sociedad.

La fotografía es una estrategia de investigación semiótica

Siguiendo los fundamentos de esta línea metodológica se adoptó como estrategia de recolección de datos el “registro fotográfico y la captura de pantallas”, entendiendo que es una de las estrategias que permite capturar objetivamente la realidad observada. Al respecto, González Gil, (2008) argumenta: *“La fotografía actúa como catalizadora de la experiencia, como captadora de símbolos y metáforas especialmente poderosas, que traen a nuestra conciencia aquellos elementos que son imposibles de ser operativizados a través del lenguaje verbal”* (p. 7). La fotografía se inscribe en el campo semiótico de la comunicación y ha sido utilizada desde diferentes paradigmas (socio crítico y constructivista).

En el campo de la sociología, durante las últimas décadas, la fotografía ha asumido creciente importancia como técnica para la reunión de datos en la investigación social y en el marco de una perspectiva cualitativa. La fotografía permite observar, analizar y teorizar la realidad social. Más específicamente, la imagen como dato ayuda a contextualizar lo observado y posibilita profundizar sobre aspectos menos visibles en otros modos de registro de lo observado. *“La imagen se ha vuelto un testimonio que nos acerca de una manera más completa a los fenómenos sociales observados.”* Bonetto, M.J. (2016). Las imágenes tienen el poder de construir miradas sobre el mundo, organizar nuestras percepciones y nuestros sistemas de conocimiento.

La nueva cultura visual se caracteriza precisamente por centrarse en la imagen como un lugar donde se crean y discuten los significados. El carácter documental de la fotografía se sostiene en su potencial como instrumento de registro sistemático de los hechos históricos. (p. 73)

⁴⁰ **Ontología**, según la RAE el término significa: 1) Desde la filosofía: “Parte de la metafísica que trata del ser en general y de sus propiedades trascendentales” y 2) En ciencias de la comunicación y en inteligencia artificial: “red o sistema de datos que define las relaciones existentes entre los conceptos de un dominio o área del conocimiento.”

Bonetto, M.J. (2016), citando a Barthes, argumenta que la imagen fotográfica es la reproducción analógica de la realidad, *“lo que caracteriza a las sociedades llamadas avanzadas es que tales sociedades consumen en la actualidad imágenes y ya no, como las de antaño, creencias”* (p. 73). Este consumo masivo de la imagen inherente a las sociedades modernas se debe a las funciones que se le asignan a la fotografía, entre ellas: informar, representar, sorprender y hacer significar. El valor que tiene la imagen⁴¹ para esta investigación se sostiene en que la misma se configura como una herramienta para develar una forma inconsciente que organiza la mirada. Lo que la cámara o la captura de pantalla “ve” no es una realidad objetivamente definida, sino que posee mecanismos ópticos particulares que se adaptan a la lógica del ojo humano, mediante los cuales se construye un fragmento de un mundo visible al que llamamos fotografía. En este sentido, según Dondis, D. (2010) en tanto que el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que al igual que el lenguaje oral y escrito, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos. Según este autor la fotografía, como uno de los modos visuales, tiene una característica que no comparte con ningún otro arte visual: la credibilidad. Normalmente se piensa que la cámara no puede mentir y si bien el mismo autor presenta argumentos en discusión sobre esta premisa, concluye: *“una comprensión más profunda del medio mismo y de su modo de actuar sobre la mente y las emociones del hombre es un paso más hacia una aplicación más prudente y útil de ese gran poder de la fotografía como forma de arte y comunicación.”* (p. 195)

La multimodalidad discursiva se desprende de la semiótica

Desde el campo de la semiótica son abundantes las investigaciones y los estudios que hacen foco en la multimodalidad discursiva. Los investigadores de este campo han mostrado que las comunidades académicas han convencionalizado el texto escrito como la forma suprema de representar y comunicar significados. Sin embargo, en determinadas situaciones y/o contexto el texto escrito resulta insuficiente y requiere de otros recursos diferentes a la lengua oral y escrita,

cada uno de estos modos usados para crear significado en cada comunidad se han especializado funcionalmente; por ejemplo: el lenguaje se especializa en la representación de significados tipológicos o taxonomías, mientras, las imágenes y gestos, en la representación de significados topológicos o de grados y continuidades (Manghi Haquin, D.et all (2016; p. 198).

La multimodalidad discursiva se asienta en la semiótica social y tiene sus orígenes en los trabajos que en 2001 inician Kress y Van Leeuwen. Sus precursores argumentan que es importante que se amplíe la forma de mirar la comunicación y la representación de significados, superando dos mitos arraigados en nuestra cultura en general y en los contextos académicos en particular. El primer mito señala que todo lo que pensamos es posible de representarse lingüísticamente. El segundo mito indica que los recursos comunicativos solo reiteran los significados construidos lingüísticamente. Es basta la producción científica en el campo de la semiótica en torno a este tópico. En este sentido, Manghi Haquin, D.et all (2016) señalan que: *“El enfoque multimodal se opone al monomodal al reconocer el valor semiótico de los diferentes modos combinados para la construcción de significados, incluidos el*

⁴¹ Aquí se hace referencia tanto a una imagen fotografiada o una captura de pantalla

habla y la escritura” (p. 34). Por este motivo esta mirada semiótica, resulta de interés para esta tesis. Manghi (2016; p. 34), también advierte sobre:

“la necesidad de que los conocimientos teóricos referidos al aprendizaje desde la investigación cualitativa del aula requieren concebir dicho aprendizaje como un proceso situado y colectivo, y no algo que ocurre en abstracto. El aprendizaje se lleva a cabo en situaciones concretas, en comunidades particulares, en interacciones socio-culturales”.

Desde este enfoque, una imagen que acompaña un párrafo escrito difícilmente solo decora o reitera el significado representado mediante escritura; más bien, aporta otros aspectos del significado global basado en potenciales semióticos diferentes. Los potenciales de significado habilitan a quienes crean significados para usar los modos semióticos de manera distinta, de acuerdo con sus intereses y propósitos retóricos, para diseñar significado en ensamblajes semióticos dirigidos a su audiencia, como parte de las prácticas semióticas de una comunidad. Los medios semióticos en esta teoría corresponden a las tecnologías o los materiales a través de los cuales se distribuyen y circulan los significados en la comunidad. Los modos y recursos modales se materializan en un medio o soporte que es reconocido socialmente como tal. Por ejemplo, la imprenta es un medio y, por extensión, el libro impreso también; mientras que la pantalla es un medio distinto. La Semiótica Social y el enfoque multimodal plantean entonces que hay diferentes medios y modos semióticos disponibles para los distintos contextos y comunidades, entre ellos los académicos en general y la investigación educativa en particular.

Para concluir, Aumont, J. (2013) ofrece argumentos sólidos para comprender cuál es la función narrativa de la imagen. Aumont advierte que la imagen representativa es con mucha frecuencia una imagen narrativa, aunque el acontecimiento contado sea de poca amplitud, *“como hemos observado en varias ocasiones, la representación del espacio y la del tiempo en la imagen están ampliamente determinadas por el hecho de que ésta, la mayoría de las veces representa un suceso, situado a la vez en el espacio y el tiempo.”* (p. 260). Lo que resulta de gran valor para esta tesis es el peso que asigna el autor a la imagen como relatora privilegiada del hecho social, por sobre el relato escrito u oral.

Es por ello que en esta investigación se ubican a las imágenes como “narradoras” de los sucesos o hechos observados por sobre la función de “demostradora” o “ilustradora”.

Entonces, *“la distinción entre mostración y narración es que existen dos niveles de narrativa potencial es ligados a la imagen.”* El primero, es la imagen única; el segundo, es la secuencia de imágenes o la composición de imágenes que se ofrezca, en tanto esa composición porta un significado único y permite al observador y la observadora “representar” al espacio y el tiempo de una manera más cercana a la realidad en comparación con las posibilidades que tiene el relato escrito para dicha función. En resumidas cuentas, en algunos casos, como en esta investigación, la imagen narra sucesos, historias y describe de mejor manera que el texto escrito: el contexto y algunos acontecimientos.

Estos son algunos de los argumentos que sostienen la decisión de: a) realizar un registro documental visual de las evidencias recogidas y b) presentar los resultados con organizadores gráficos y tablas. Estas imágenes portan “datos” y constituyen “información” relevante y determinante para comprender y describir el espacio rural y los aprendizajes situados en dicho ámbito.

La Teoría de la Actividad Histórico Cultural

La TAHC constituyó tanto encuadre metodológico como marco teórico. Con relación a su valor como marco teórico podrá leerse en el **Apartado 2.5.2.** que forma parte del **Capítulo 2.** En este Anexo, a riesgo de ser reiterativa la mención, se presentan los recursos que propone la **Tercera generación de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural** para analizar y describir los sistemas de actividad y sus interacciones. Así fue como se adoptaron estos recursos para analizar el caso y presentar los hallazgos de esta investigación. Los recursos que se aplicaron en este trabajo fueron:

La **Matriz de análisis del aprendizaje integrada por cuatro preguntas y cinco principios para estudiar los sistemas.**

En la tercera generación de la TAHC, Engeström (2001) propone cuatro preguntas y cinco principios para estudiar los sistemas.

Las cuatro preguntas son:

Pregunta 1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje?

Pregunta 2. ¿Por qué aprenden?

Pregunta 3. ¿Qué es lo que aprenden?

Pregunta 4. ¿Cómo aprenden?

Los Cinco principios centrales son:

Principio 1: Un sistema de actividad colectivo como unidad de análisis: Un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, se toma como principal unidad de análisis. Las acciones individuales y grupales orientadas hacia metas son unidades de análisis relativamente independientes, pero subordinadas finalmente y sólo comprensibles cuando son interpretadas en el contexto de toda la actividad de los sistemas. Los sistemas de actividad se realizan y reproducen a sí mismo mediante la generación de acciones y operaciones.

Principio 2: La multiplicidad de voces de los sistemas de actividad: Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones de los participantes, los participantes llevan sus propias historias diversas, y el propio sistema de actividad lleva a la multiplicación de los niveles y hebras de la historia grabada en sus artefactos, reglas y convenciones. *“Las múltiples voces se multiplican en las redes de interacción de los sistemas de actividad. Es una fuente de problemas y una fuente de innovación, exigiendo acciones de traducción y negociación.”* Engeström (2001).

Principio 3: La historicidad de la actividad: Los sistemas de actividad toman forma y se transforman durante largos períodos de tiempo. Sus problemas y posibilidades sólo pueden entenderse a contra fondo de su propia historia. La historia en sí tiene que ser estudiada en la historia local de la actividad y de sus objetos, y como la historia de las ideas teóricas y los instrumentos han dado forma a la actividad.

Principio 4: Las contradicciones como motor de cambio en la actividad: Engeström (2001) explica este principio de la siguiente manera:

Las contradicciones no son lo mismo que los problemas y los conflictos. Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad... Las actividades son sistemas abiertos. Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto), a menudo lleva a una

contradicción secundaria agravada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o la división del trabajo) choca con el nuevo. Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad.

Principio 5: Los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad: Los sistemas de actividad se desplazan a través de ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas. Como las contradicciones de un sistema de actividad se ven agravadas, algunos de los participantes comienzan a cuestionar y a apartarse de sus normas establecidas. En algunos casos, esto conlleva hacia un esfuerzo colectivo y deliberado de cambio. Una transformación expansiva se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en la anterior modalidad de la actividad. Un ciclo completo de transformación expansiva puede ser entendido como un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad.

Engeström (2001) tabula las cuatro preguntas y los cinco principios para ofrecer una matriz de análisis que sirve tanto como resumen teórico y como instrumento de análisis que resulta de valor para analizar los aprendizajes que ocurren en los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro.

Tabla 26

Matriz de análisis del aprendizaje expansivo de la tercera generación de la teoría de la actividad

Preguntas/ principios	Sistema de actividad colectivo como unidad de análisis	Multiplicidad de voces	Historicidad	Contradicciones	Ciclo Expansivo
¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje?					
¿Por qué aprenden?					
¿Qué es lo que aprenden?					
¿Cómo aprenden?					

Nota. Elaboración propia en base a: a) la figura 4 del artículo El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad de Engeström, Y. (2001) y b) el artículo teoría de la actividad y modelos mentales de Erausquin y Larripa (2008)

Esta matriz fue construida en un primer momento y se volcaron en ella los datos recolectados en las notas de campo y en la indagación documental. Pero dicho trabajo no ofreció claridad a la hora de interpretar los datos. Es por ello que a continuación se reemplazó esa estrategia de procesamientos y presentación de los datos por la que se encuentra en la **Sección 3.3**. Este cambio de dirección en la estrategia se transparentó en la **Figura 15**.

El modelado de la relación entre sistemas de actividad.

En el **Capítulo 2** (Marco Teórico) se presentó la **Figura 9** que representa el modelado propuesto por Engeström (2001) en la tercera generación de la THCA y en la **Figura 61** del **Capítulo 4** (Resultados) se presentó el modelado del sistema de actividad objeto de estudio de esta investigación.

ANEXO 5

Clasificación de las estrategias de aprendizaje realizada por Meza (2013)

Tabla 27

Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (según autores y años)

Autor (es)	Año	Estrategias
Danserau	1978	Primarias: Comprensión-retención, recuperación-utilización. De apoyo: Elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación.
Weinsteirn	1982	Rutinarias: Habilidades básicas para el estudio y la memorización. Físicas: Procesamiento enactivo (Bruner). Imaginativas: Creación de imágenes mentales. De elaboración: Relacionar conocimiento previo con información reciente. De agrupación: Aplicación de esquemas clasificatorios.
Stanger	1982	De memoria. De dominio específico para la solución de problemas. De creatividad: Flexibilidad y fluidez.
Jones	1983	Estrategias en el procesamiento de textos: De codificación: Nombrar, repetir, identificar ideas claves. Generativas: Parafrasear, visualizar, elaborar analogías, realizar inferencias, resumir. Constructivas: Razonamiento (deductivo, inductivo, analógico), transformación, síntesis.
Shipman y Segal	1985	De adquisición de conocimientos. De solución de problemas. Metacognitivas.
Weinstein y Mayer	1986	De repetición (control cognitivo mínimo): registro, copio o repetición. De elaboración (control cognitivo bajo, poner en relación conocimiento previo y nuevo): notas, esquemas, resúmenes. De organización (control cognitivo elevado): categorización, ordenación, estructuración. De regulación (control cognitivo muy elevado): Habilidades metacognitivas.
Derry y Murphy	1986	De memoria. De lectura-estudio de textos escolares específicos. De solución de problemas de aritmética. De apoyo afectivo.
Beltrán	1987	Atencionales. De codificación. Metacognitivas. Afectivas.
Chadwick	1988	Cognoscitivas: a) De procesamiento: atencionales, físicas, de elaboración verbal, de elaboración de imágenes, comparación, inferencia, aplicación. b) De ejecución: de recuperación, generalización, identificación y representación de resolución de problemas. c) Metacognitivas. d) Afectivas o de apoyo.
Pozo	1989	De repaso: subrayar, copiar.
	1990	De elaboración: simple (palabras claves, imagen mental, rima, código loci) y complejas (analogías, elaboración de preguntas).

		De organización: categorizar, clasificar, jerarquizar.
Monereo y Clariana	1993	De repetición. De gestión: de elaboración (subrayado, toma de apuntes) y de organización (clasificación, comparación). De control: planificación, supervisión, evolución.
Román y Gallego	1994	De adquisición: atencionales (exploración, fragmentación) y de repetición (repaso). De codificación: mnemotecnia (palabra clave, acrónimos, rimas, loci ⁴²) y elaboración simple, (asociación intramaterial) y elaboración compleja (donde se integra la información que se va a aprender a conocimientos previos). De organización (agrupamientos conceptuales): resúmenes, esquemas, mapas y diagramas de flujo. De recuperación: búsqueda de información y recuperación de respuestas (planificación de respuestas, redacción). De apoyo: metacognitivas (autoconocimiento y automanejo) y socioafectivas (afectivas, sociales y motivacionales).
Beltrán, Moraleda, García-Alcañil, Calleja, Santiute	1993 1996 1997	Combina la naturaleza de las estrategias (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) con la función de las mismas en los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transferencia y evaluación). De procesamiento: selección, organización, elaboración. De personalización del conocimiento: pensamiento crítico, recuperación, transferencia. Metacognitivas: planificación, supervisión y evaluación.
Meza y Lazarte	2007	a. Generales, relacionadas con procesos afectivos y cognitivos de: -matización afectiva, - procesamiento: atencionales, de elaboración verbal, de elaboración conceptual, de elaboración de imágenes - de ejecución: recuperación, generalización, solución de problemas, creatividad. b. Situacionales: relacionados con aprendizajes académicos: -para abordar tareas académicas, -para mejorar conductas de estudio, -para trabajar en forma cooperativa -para tomar apuntes, -para mejorar la capacidad auditiva -para la lectura comprensiva.

Fuente: Meza, A. (2013; p. 200-203). Estrategias de aprendizaje. definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición.

⁴² **Loci** es un método memorístico creado para ejercitar la memoria espacial humana, creando un recorrido compuesto de hasta cien lugares en un entorno familiar como puede ser el hogar o lugar conocido con estancias, rincones o habitaciones bien definidas. Se trata de memorizar cada sitio del palacio mental mediante imágenes sugerentes, sorprendentes, surrealistas, graciosas, descabelladas, raras o ingeniosas.

Es numerosa la variedad de cuestionarios diseñados para investigar las estrategias de aprendizaje. Varios de ellos validados por la comunidad académica ya que fueron puestos a prueba en numerosas investigaciones, CEVEAPEU, CEAM, CHAEA, CEA, entre otros. Al momento de diseñar el estudio de campo y la recolección de datos se evaluaron varios de ellos. Sin embargo, se decidió no implementarlos ya que todos ellos habían sido utilizados en el contexto urbano y no se encontraron evidencias empíricas de su uso en el contexto rural. De manera, que se decidió realizar un estudio de campo que previera la realización de grupos focales, observación no participante y entrevistas ya que se consideraron estrategias que se adaptaban mejor al “contexto en estudio” y consideraría más adecuadamente las características de los y las aprendices, jóvenes rurales.

ANEXO 6

Gibelli (2013). Fases y dimensiones del proceso de autorregulación desglosadas por Pintrich

Fases y dimensiones del proceso de autorregulación presentadas por Gibelli (2013; p. 42-43)

Fase 1: Preparación, planificación, activación

Implica el establecimiento de objetivos, la puesta en marcha de procesos de planificación conductual y la activación de las percepciones relativas tanto a la tarea, como a la persona y el contexto en que se ubica.

Fase 2: Monitorización

Implica la conciencia metacognitiva, emocional y conductual sobre la ejecución de la acción de aprendizaje; esa conciencia contribuye a la posibilidad de monitorizar los efectos, los pasos o los cambios que se van dando en las diferentes áreas.

Fase 3: Control y Regulación

Acción sobre los aspectos que están siendo motorizados. En este control se destaca la posibilidad de adaptación o cambio de las estrategias de tipo cognitivo y motivacional, así como cambio de la conducta y posibilidad de intervenir en el contexto.

Fase 4: Reacción y Reflexión

Evaluación del proceso desde las distintas áreas, centrada dicha evaluación tanto en la reflexión y evaluación cognitiva sobre la tarea, como en los diferentes tipos de reacción emocional y conductual.

En la **Tabla 28** se presenta una matriz que aglutina y relaciona las cuatro fases y las cuatro dimensiones de análisis del aprendizaje autorregulado.

Tabla 28

Matriz que presenta las fases y las dimensiones del proceso autorregulatorio según Pintrich

Fases	Áreas de regulación (dimensiones)			
	Cognitivas	Motivacional y Afectiva	Conductual	Contextual
Fase 1 Previsión, planificación y activación	Establecimiento de metas	Orientación hacia las metas	Planificación del tiempo y esfuerzo	Percepciones de la tarea
	Activación del conocimiento previo considerado relevante	Percepción de la dificultad de la tarea (juicios de autoeficacia y sobre el aprendizaje)	Planificación de la autoobservación del comportamiento	Percepciones del contexto
	Activación del conocimiento metacognitivo	Activación del valor de la tarea y del interés personal en la misma		
Fase 2 Monitoreo	Conciencia metacognitiva y monitoreo de la cognición	Conciencia y monitoreo de la motivación y los afectos	Conciencia y monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo y la necesidad de ayuda. Autoobservación del comportamiento.	Monitoreo de los cambios producidos sobre las condiciones de la tarea y el contexto.
Fase 3 Control	Selección y adaptación de las estrategias cognitivas para aprender y pensar	Selección y adaptación de estrategias de gestión de la motivación y afectos	Aumento o disminución del esfuerzo. Persistencia. Renuncia. Búsqueda de ayuda.	Cambio o renegociación de la tarea. Cambio o abandono del contexto.
Fase 4 Reacción y Reflexión	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Elección de la conducta	Evaluación de la tarea
	Atribuciones	Atribuciones		Evaluación del contexto

Nota: Elaboración propia en base a Gibelli (2013; p.46)

En el modelo Pitrich expuesto por Gibelli (2013) se representan las cuatro fases de activación del proceso autorregulatorio. Estas fases son una secuencia general que el/la estudiante ejecuta a medida que realiza la tarea. Sin embargo, dicha secuencia no necesariamente implica un orden lineal. Es decir, que dichas fases pueden darse de forma secuencial o bien de manera relativamente simultánea y/o interactiva. Además, el autor expresa que este modelo ofrece la posibilidad de considerar diferentes niveles de autorregulación.

ANEXO 7

Tipos de apoyos colectivos que sientan las bases de las estrategias de aprendizaje colectivas, de Laa y Simons (2002)

Tabla 29

Tipos de apoyos colectivos expuestos por de Laa y Simons (2002)

Modelo: Análisis progresivo	
<p>Este modelo propone una forma para crear conocimiento en comunidades científicas. El análisis progresivo hace participar a los integrantes de la comunidad en un proceso analítico gradual de cuestionamiento y explicación. Una distinción importante con respecto a otros modelos cíclicos de resolución de problemas es el énfasis que este modelo está puesto en compartir conocimientos especializados. Al utilizar los conocimientos especializados repartidos entre los integrantes de la comunidad, el objetivo del modelo consiste en generar un proceso cooperativo de resolución de problemas que acabe generando una comprensión común entre todos los participantes. Este modelo propone una sucesión de acciones, las cuales se describen a continuación:</p>	
Definición del contexto	<p>A fin de poder explorar y profundizar en un problema, los miembros de una comunidad tienen que familiarizarse con éste. Es necesario definir un contexto para establecer las razones por las que un tema resulta relevante y es necesario investigarlo. De esta manera la comunidad va desarrollando un cuerpo de comprensión que le sirve como ancla para formular la declaración de problemas o temáticas para investigar y/o estudiar.</p>
Selección de temas por investigar	<p>El paso siguiente consiste en plantear los temas que guiarán el proceso analítico. El análisis científico puede considerarse un proceso de resolución de problemas. Los temas iniciales orientarán y dirigirán la búsqueda de información.</p>
Elaboración de teorías funcionales	<p>Una vez que la comunidad ha convenido un tema inicial por investigar, se invita a sus miembros a elaborar su propia interpretación sobre éste. La elaboración de teorías funcionales de carácter personal hace a los participantes utilizar sus conocimientos básicos para plantear una explicación al problema. De esta manera se crea una primera base de conocimientos para la comprensión comunitaria del problema.</p>
Evaluación crítica	<p>Una evaluación crítica será importante para analizar el progreso de las teorías o explicaciones que se planteen. Al evaluar si las diversas teorías funcionales explican o no correctamente los problemas elegidos, la comunidad evalúa con ellos las virtudes y los defectos de las diversas explicaciones, y detecta también las explicaciones contradictorias y las lagunas de conocimiento.</p>
Búsqueda de conocimientos más detallados	<p>Examinando problemas o teorías funcionales previas con la ayuda de información nueva, una comunidad puede detectar la existencia de supuestos inapropiados, así, las nuevas informaciones pueden ayudarles a reconstruir su comprensión conceptual del problema.</p>

Profundización del análisis	En tanto que el análisis progresivo es un proceso espiralado de perfeccionamiento, inicialmente la comunidad posee una noción amplia o general del problema o contenido. Tras el inventario de conocimientos previos existentes y la búsqueda de nuevas informaciones, van surgiendo temas más específicos. El progreso del análisis se traduce en el examen de una cadena de temas o cuestiones cada vez más profundas.
Elaboración de nuevas teorías funcionales	Generando respuestas a temas secundarios, la comunidad comienza gradualmente a elaborar la respuesta al tema o problema inicial.
Conocimientos especializados comunes	Todos los elementos enumerados de este modelo son realizados y compartidos por todos los integrantes de la comunidad. La investigación cognitiva señala que el análisis puede impulsarse sustancialmente si se recurre a recursos cognitivos repartidos socialmente, y que la colaboración permite profundizar en la comprensión y el conocimiento que son comunes.

Este modelo de análisis progresivo permite apoyar la estructuración y regulación de las actividades formativas para los integrantes de una comunidad.

Modelo: Distribución de Funciones

Se crean diferentes funciones o roles a fin de estimular la interdependencia y la colaboración. Para estimular la interdependencia, todo integrante de la comunidad deberá aportar una única contribución a la comunidad. La comunidad será heterogénea ya que estará integrada por miembros que desempeñen diferentes funciones.

Presidente o coordinador general	<p>Sus tareas serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invitar a personas a participar de la comunidad conforme a sus conocimientos especializados; - Plantear el problema o actividad; - Asegurarse de que los integrantes expliquen a los demás los conocimientos específicos de que disponen, los motivos por los que se integran en la comunidad y lo que esperan para sí y para la comunidad; - Sugerir un calendario formativo que defina los objetivos de aprendizaje y las diversas funciones asignadas.
Evaluador de procesos Responsable de evaluar las actividades de los participantes	<p>Sus tareas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenerse en contacto con todos los integrantes de una comunidad a fin de estimular y promover su participación activa en la misma. Para contribuir a la formación recíproca, los participantes deben asistir, estar preparados y prestar su aportación a la labor de la comunidad: - Evaluar la calidad de las interacciones, analizando los conocimientos específicos individuales. Estimular la cohesión de la comunidad y solicitar sugerencias de mejora de la labor colectiva.
Evaluador de contenidos	Es necesario evaluar y estructurar el contenido de las contribuciones. Cuando los integrantes de una comunidad participan y realizan aportes para la resolución del problema y/o la actividad sus conocimientos específicos, percepciones, opiniones,

	<p>razonamientos, teorías y conclusiones darán lugar obligatoriamente a discrepancias y conflictos intelectuales. Es en este punto donde cobran relevancia las tareas del evaluador de contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estructurar las contribuciones a la base de conocimientos. Si se gestiona de manera constructiva, la búsqueda activa de más informaciones, la reconceptualización de los conocimientos aportados y las conclusiones conducirán a actividades de construcción de conocimientos.- Evaluar la calidad de las contribuciones para poder gestionarlas adecuadamente. La comunidad debe analizar si está avanzando o no hacia los objetivos planteados en sus puntos formativos. Debe evaluar la calidad de su propia labor y obtener conclusiones y síntesis que permitan emprender un análisis más detenido del problema planteado.
Apoyo técnico	Sus tareas son proporcionar informaciones para trabajar con el programa, resolver problemas técnicos.

La colaboración eficaz depende de si la comunidad reflexiona o no sobre sus propias actividades formativas (metaanálisis). Fomentar la colaboración equivale a estructurar procesos comunitarios. El objetivo del trabajo colectivo consiste en definir y mejorar la eficacia con que los diferentes integrantes contribuyen a la colaboración necesaria para alcanzar sus objetivos. Las diversas funciones constituirían el apoyo comunitario para organizar una formación cooperativa. La persona a quien se asigna una determinada función no tiene necesariamente que efectuar las tareas correspondientes en solitario: podrá delegar algunas de éstas a otros integrantes de la comunidad. Lo más importante es que los participantes se sientan responsables de mantener vivo el debate y de avanzar en la dirección deseada.

Nota. Elaboración propia en base a de Laat y Simons (2002)

ANEXO 8

Análisis de los tipos de conflicto sociocognitivo que producen aprendizajes por interacción social entre estudiantes que aprenden en grupos, César Coll (1994)

Tabla 30

Análisis de los tipos de conflicto sociocognitivo que producen aprendizajes con relación al tipo de interacción social en grupos de estudiantes

Conflicto cognitivo y desarrollo intelectual	<p>A menudo la ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a producciones más elaboradas y muchas veces más correctas que las que exhiben los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. Muchos de estos resultados recogidos por los investigadores demuestran que en algunas ocasiones la superioridad de la producción grupal se debe a que uno de los miembros impone a los restantes una solución más correcta, pero, esto no ocurre en la mayoría de los casos. Por el contrario, lo que sucede es que el simple hecho de actuar conjuntamente, cooperativamente, obliga a todos/as los/as miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes.</p> <p>Se destaca en los resultados de estos estudios que el trabajo colectivo no siempre da sus frutos de manera inmediata durante la realización en grupo de la tarea, sino que en algunos casos se manifiestan en las producciones individuales del postest. Al parecer estos estudios demuestran que la interacción social que se produce durante la realización colectiva de la tarea, parecer ser, el punto de partida de una coordinación cognitiva cuyos efectos se manifiestan con posterioridad en las producciones individuales.</p> <p>No se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes de la actividad grupal cuando uno de los miembros impone su punto de vista a los y las otras, que se limitan a adoptarlo; y cuando todos los miembros tienen el mismo punto de vista sobre la realización de la tarea.</p> <p>Hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección de ambos. La idea esencial es la necesidad de una confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes, la existencia de interpretaciones diferentes sobre la misma situación o tarea que se posibilita gracias a la exigencia de una actividad grupal común, en un <i>conflicto sociocognitivo</i> que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual.</p>
--	--

Conflicto cognitivo y construcción del conocimiento Según Coll (op.cit.), los resultados de este grupo de investigaciones concluyen que se observan mayores progresos en los grupos que realizan la tarea en una situación de interacción con comunicación a un tercero, es decir cuando el grupo debe elaborar una respuesta o un resultado que debe ser entendido por otra persona. Y ese entendimiento depende de la mediación o explicación que dará el grupo.

Conflicto cognitivo y controversias conceptuales Las investigaciones que abordan el efecto de las “controversias” que se producen en el transcurso de la interacción entre iguales durante la realización de tareas escolares. Existe una “controversia” cuando se produce una incompatibilidad entre las ideas, informaciones, opiniones, creencias, conclusiones o teorías de los miembros de un grupo y hay, además, una voluntad de llegar a un acuerdo, a una postura común. Ésta será el nudo de la diferencia entre conflicto y controversia: la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto. Los estudios de esta línea de investigaciones demostraron que las controversias pueden tener efectos positivos sobre la socialización, el desarrollo intelectual y el rendimiento escolar, pero pueden tener también efectos negativos si no se manejan y resuelven adecuadamente. Coll (op.cit.) cita los resultados de los estudios investigativos de Johnson (1998) para ofrecer ejemplos al respecto:

- Cuanto más heterogéneos (en cuanto a personalidad, sexo, aptitudes, conocimientos previos, estrategias de razonamiento, etc.) son los participantes, mayor es la probabilidad de que surjan conflictos y controversias.
- Cuanto más relevante es la información disponible y más motivados y capaces intelectualmente son los estudiantes, mayor es la probabilidad de que las controversias tengan efectos constructivos.
- Cuanto mayor es la tendencia de los estudiantes a discrepar sin atribuir el origen de la discrepancia a la incompetencia o a la falta de información de los oponentes, más constructivos son los efectos de la controversia.
- Cuanto más elevada es la perspectiva teórica y cuanto mayor es el volumen y la calidad de los conocimientos de los oponentes, más constructivos son los efectos de la controversia.
- Cuanta más voluntad manifiestan los oponentes en relativizar su propio punto de vista mayor es la probabilidad de que la controversia se resuelva constructivamente.

Los resultados de esta línea investigativa tienden a indicar que las organizaciones sociales de tipo cooperativo favorecen la comunicación entre los oponentes, contribuyen a establecer un clima de aceptación y conducen a la búsqueda de puntos de vista de contacto entre posturas contrapuestas. Sin embargo, se advierte sobre algunas limitaciones de las explicaciones sobre los resultados obtenidos y se señala que la confrontación de puntos de vista divergentes es uno de los caminos a través de los cuales la interacción entre estudiantes repercute sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar.

Nota. Elaboración propia en base César Coll (1994)

Apéndice 1

Índices de Figuras y Tablas

Índice de Figuras

Figura	Descripción	Pág.
1	Imágenes que anticipan y sitúan en el con-texto de estudio. Campana-Timbre del CEM Rural del paraje Aguada Cecilio	s/n
2	Definición y Contextualización del Centro de Educación Media Rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro	4
3	Jeroglíficos egipcios una de las primeras escrituras desarrolladas por los seres humanos	8
4	Ejemplo del valor de la imagen para representar significados.	10
5	Modelo 3D que representa la relación entre estructura, diálogo y autonomía con el concepto de distancia transaccional.	49
6	Representación de la relación entre estructura, diálogo y autonomía con el concepto de distancia transaccional	53
7	Gráfico que integra el modelo de Diálogo Didáctico Mediado de García Aretio y el de Distancia Transaccional de Michael Moore.	54
8	Primer modelo de la THCA propuesto por Vygotsky	59
9	Segundo modelado de la THCA propuesto por Engeström	60
10	Reelaboración del modelado de la THCA propuesto por Engeström incluyendo 2 sistemas de actividad que se interrelacionan	60
Primer Tablero Semiótico		
11	Deben transitarse 63 km de camino consolidado desde la Ruta provincial N° 23 para llegar al paraje Rincón Treneta, 2 horas aproximadamente dependiendo del vehículo	62
12	Vista de Rincón Treneta a pocos metros de llegar al paraje.	62
13	Región Norpatagónica Argentina	64
14	Triangulación metodológica y paradigma en el que se inscribe	77
15	Acciones realizadas en la investigación teniendo en cuenta los principios de la Teoría Fundamentada	80
16	Imagen que anticipa y sitúan en el contexto de estudio.	82
17	Distancia entre el caso de estudio y la localidad de residencia de la investigadora	82
18	Panal semiótico que presenta y anticipa el contexto del caso en estudio	83
Segundo Tablero Semiótico		
19	Acceso al paraje desde la ruta provincial N° 23	88
20	Acceso al paraje desde la estación de trenes	88
21	Imagen satelital del paraje rural Aguada Cecilio	88

Figura	Descripción	Pág.
Tercer Tablero Semiótico		
22	Sede de la Comisión de fomento de Aguada Cecilio. Constituye el área de gobierno del paraje rural	89
23	Plaza del paraje Aguda Cecilio, ubicada en frente a la Comisión de Fomento	89
24	Patio que comparten la Escuela Primaria 126 y CEM Rural en entorno virtual	89
25	Espacio que comparten los dos estudiantes del Ciclo Superior del paraje Aguada Cecilio del año 2017	89
26	Acceso a predio donde funciona la escuela primaria y el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio. Foto tomada en el primer estudio de campo.	89
27	Opinión de los estudiantes con relación al espacio físico y las comodidades del espacio que tiene asignada la Sede del CEM Rural en Entornos Virtuales en el edificio de la escuela	90
28	Espacio de trabajo compartido por los y las docentes de las asignaturas y el equipo de gestión	91
Cuarto Tablero Semiótico - Incluye al Vídeo 1 -		
29	Teléfono público (en funcionamiento). Ubicado en la Comisión de Fomento de Aguada Cecilio	96
30	Zona de trabajo del tutor y dos estudiantes de primer año con sus netbooks	96
31	Antena ubicada en la comisión de fomento. Provee de internet a los pobladores	96
32	Antena que provee de internet a la escuela secundaria y a la escuela primaria	96
33	Un aula virtual de la asignatura Educación Física de 1° Año	97
34	Aula virtual compartida por las asignaturas Plástica y Música	98
Quinto Tablero Semiótico		
35	Banner que permanece visible en todas las pantallas en la parte superior	97
36	Menú de acceso a las diferentes aulas y espacios virtuales institucionales	97
37	Submenú de acceso a los diferentes espacios de comunicación que se desprenden de la Secretaría	97
38	Botones de acceso a los diferentes repositorios y espacios de comunicación de la Sala de Profesores y Coordinadores	97
39	Captura de pantalla del aula virtual de la asignatura Educación Artística de 1° Año: plástica y Música	98
40	Captura de pantalla de un aula virtual de la Asignaturas del área de Exactas y Naturales: Física y Química 1° Año	99
41	Uso del servicio de mensajería de la plataforma y el correo electrónico	101
42	Uso del servicio de mensajería de la plataforma y el correo electrónico	102
43	Porcentajes de vídeos publicados en el canal de Youtube en el período 2015 al 2017	103
44	Ejemplo de un vídeo Sobre el Tema Ortografía producido por dos profesoras del área de Lengua y Literatura	103
45	Captura de pantalla del canal de Youtube con los vídeos contenidos en el canal. Año 2017.	104
46	Acceso al Canal de Youtube del proyecto Escuela Secundaria de Río Negro. Rural Viedma. Año 2024	104
47	Canal de Youtube del proyecto Escuela Secundaria de Río Negro. Rural Viedma. Pestaña de Vídeos	105
48	Indicaciones dadas a los estudiantes sobre cómo deben nombrar los archivos	109
49	Captura de pantalla del aula virtual de Historia de 1° Año	110
50	Captura de pantalla del aula virtual de Geografía de 1° Año	111

Figura	Descripción	pág.
Sexto Tablero Semiótico		
51	Primer nivel. Una carpeta por cada año de cursado. Año 2022 y 2023	112
52	Segundo nivel. Una carpeta por asignatura	112
53	Tercer nivel. Dentro de la carpeta de la asignatura se crearon dos carpetas, una para cada cuatrimestre.	112
54	Cuarto nivel. Dentro de la carpeta del cuatrimestre se crearon carpetas para cada clase. En dichas carpetas se guardan la clase descargada desde el aula virtual y la actividad correspondiente.	112
Séptimo Tablero Semiótico		
55	Actividades enviadas por los estudiantes	113
56	Actividades enviadas por los estudiantes	113
57	Actividades enviadas por los estudiantes	114
58	Actividades enviadas por los estudiantes	114
59	Actividades enviadas por los estudiantes	114
60	Actividad que está realizando un estudiante del ciclo básico en el momento de realizar la segunda observación no participante	119
61	Foto de la planilla de seguimiento de actividades entregadas y las pendientes	121
62	Modelado de la constelación de sistemas de actividad relacionados con el CEM Rural del paraje Aguada Cecilio	137
63	El entorno educativo híbrido	139
Octavo Tablero Semiótico		
64	El escritorio del tutor de Rincón Treneta	140
65	Aula arquitectónica a la cual asisten los estudiantes del ciclo básico del CEM Rural en entornos virtuales de Aguada Cecilio	140
66	Aula virtual de la Asignatura Físico Química donde se alojan las clases virtuales, las consignas de trabajo y el espacio de entrega de la actividad resuelta	140
67	El tutor de la sede del CEM Rural en entornos virtuales ocupa un lugar central, es el gestor del contexto de aprendizaje en la sede y el mediador entre la enseñanza y los aprendizajes	143
68	Las tecnologías digitales posibilitan un entramado intersubjetivo cognitivo y afectivo global	151
69	Campana-timbre del paraje rural Rincón Treneta	153
70	La bandera argentina y la del pueblo mapuche izadas en el mástil que comparten la Escuela Hogar Intercultural Bilingüe 151 y el CEM rural del paraje Aguada de Guerra	153

Índice de Vídeos

Vídeo	Descripción	pág.
1	Mejoras en el servicio de internet del paraje	96
2	Vídeo entregado por un estudiante que debe rendir una lección oral con apoyo de un proyector	117
3	Vídeo elaborado por estudiantes para ser entregado en un Foro de Diálogo al que tienen acceso toda la población en estudio	118

Índice de Tablas

Tabla	Descripción	pág.
1	Interrelación entre las concepciones de los usos educativos de las tecnologías digitales y las concepciones de estrategias de aprendizaje.	24
2	Re-conceptualizaciones en torno a las estrategias de aprendizaje producto del impacto tecnológico en los contextos educativos emergentes	25
3	Dimensiones del aprendizaje autorregulado	27
4	Definición de Participación Periférica Legítima (PPL) en base a Martín (2016)	28
5	Distinción entre aprendizaje por interacción social y el aprendizaje colectivo	31
6	La organización social de las actividades de aprendizaje	32
7	Rol docente en redes asíncronas de aprendizaje	37
8	Modelo para analizar el contenido de las interacciones en redes asíncronas de aprendizaje. Algunas categorías de análisis de las subdimensiones de la presencia docente	39
9	Principales núcleos teóricos y unidades de análisis de las tres generaciones de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural que tienen valor para esta tesis	59
10	Primer tablero semiótico que presenta las características del contexto rural rionegrino	62
11	Categorías teóricas diseñadas inicialmente y las que emergieron con fuerza durante el estudio de campo	78
12	Realidad a la que se enfrentaban las infancias rurales antes de la implementación de la experiencia educativa CEM Rural en entornos virtuales en la provincia de Río Negro	85
13	Segundo tablero semiótico que define y presenta la categoría “contexto rural” del caso de estudio	88
14	Tercer tablero semiótico que define y presenta la categoría “contexto rural” del caso de estudio	89
15	Cuarto tablero semiótico que define y presenta la categoría “inmersión tecnológica” en el caso de estudio	96
16	Quinto tablero semiótico que presenta el diseño visual del proyecto y los espacios virtuales institucionales	97
17	Sexto tablero semiótico que presenta la organización de carpetas de un estudiante de primer año	112
18	Séptimo tablero semiótico que presenta las actividades que realizaron los estudiantes de 1ro y 3er año para diferentes asignaturas. Las eligieron para enviar como “demostración” del tipo de trabajos que realizan utilizando aplicaciones y programas	113
19	Grupo 1: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes que provoca la inmersión tecnológica obligatoria que caracteriza al contexto en estudio. Primer grupo focal	115
20	Grupo 1: Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes que provoca la inmersión tecnológica obligatoria que caracteriza al contexto en estudio. Segundo grupo focal.	116

Tabla	Descripción	pág.
21	Grupo 2. Expresiones que dan cuenta de los aprendizajes propios del nivel secundario. Segundo grupo focal	116
22	Octavo tablero semiótico que define visualmente los usos que se hacen de las tecnologías digitales	140
23	Las interacciones entre los y las participantes del proyecto son posibilitadas por diferentes plataformas, recursos y servicios digitales	141
24	Anexo 1. Tabla sobre situaciones que se deberán atender desde la política educativa	164
25	Anexo 4. Potencialidades de la metodología semiótica para la investigación	197
26	Anexo 4. Matriz de análisis del aprendizaje expansivo de la tercera generación de la teoría de la actividad	202
27	Anexo 5. Clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (según autores y años), Meza (2013)	203
28	Anexo 6. Matriz que presenta las fases y las dimensiones del proceso autorregulatorio según Pintrich citado por Gibelli (2013)	206
29	Anexo 7. Tipos de apoyos colectivos expuestos por de Laat y Simons (2002)	208
30	Anexo 8. Análisis de los tipos de conflicto sociocognitivo que producen aprendizajes con relación al tipo de interacción social en grupos de estudiantes	211

Apéndice 2

Ponencia “Co aprendizajes en contextos rurales con inmersión tecnológica obligatoria”
Congreso WECUDI. La Plata. 14 al 16 de Setiembre de 2023.



FaHCE



Por cuanto **Mileva Honcharuk** ha participado en el **1º Congreso Internacional WECUDI Wikimedia, Educación y Culturas Digitales**, desarrollado en La Plata del 14 al 16 de septiembre de 2023, en calidad de **expositor** se le extiende la presente constancia.

La Plata, octubre de 2023.

Firmado digitalmente por:
Prof. Patricio Lorente
Secretario General
Universidad Nacional de La Plata
Presidente Comité Organizador WECUDI
Fecha y hora: 06.10.2023 10:57:08

Congreso WECUDI

Ponencia Académica: Co-aprendizajes en con-texto rurales con inmersión tecnológica obligatoria.

Autores:

Alejandro Héctor González, agonzalez@lidi.info.unlp.edu.ar III-LIDI Instituto de Investigación en Informática. Facultad de informática. UNLP

Mileva Soraya Honcharuk mileva.maestria@gmail.com. Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física.

Palabras Claves:

Con-texto; co – aprendizajes; Aprendizaje colectivo; Inmersión tecnológica obligatoria; Teoría Histórico Cultural de la Actividad [TAHC]; Multimodalidad.

Resumen:

En este trabajo se presentan las líneas teóricas, la metodología de investigación, los resultados y las conclusiones de una investigación realizada en una tesis de maestría, que indagó sobre las “Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales”; para ello se realizó un estudio situado en el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio. El estudio tomó como punto de partida la concepción de aprendizaje desde la perspectiva de la actividad situada anclada en la Teoría Histórico Cultural de la Actividad [TAHC]. Desde ella, el conocimiento y el aprendizaje se dan a través de la participación de los y las estudiantes en procesos de actividad humana, procesos influenciados por el contexto en que se vive, aprende y enseña. Se concluyó que los y las estudiantes de los “con-textos rurales” replican en su experiencia educativa la experiencia social en la que se encuentran insertos: “el trabajo cooperativo de una red social”. Desde este trabajo en red gestionan y despliegan estrategias de aprendizaje colectivas basadas en la cooperación y apoyadas en la tecnología digital. Se observa que son estudiantes que autorregulan sus experiencias de aprendizaje. La enseñanza es guiada por una diada docente (docente virtual + tutor/a/s de la sede) en un escenario educativo heterogéneo que se pone en escena en un entorno educativo híbrido (Plataforma MOODLE, Correo electrónico y WhatsApp). En cuanto a los aprendizajes se recogieron datos relevantes de “participación periférica legítima” y de “influencia docente distribuida” entre los y las estudiantes agrupados en pluriaño. El pluriaño propiciaría la conformación de una “comunidad de aprendizaje”. Según los hallazgos de esta investigación, se infiere que uno de los mayores valores en el plano educativo del proyecto reside en propiciar co- aprendizajes como resultado de una *actuación colectiva estratégica mediada por tecnología digital*.

Introducción

Este artículo se desprende de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría de la Facultad de Informática de la UNLP. Su objetivo fue conocer las estrategias de aprendizaje que despliegan los y las estudiantes de nivel educativo secundario con modalidad rural, organizados en pluriaño y en un contexto de inmersión tecnológica obligatoria.

Una de las motivaciones de la investigación que sustenta esta ponencia está impulsada por la convicción de que al conocer, estudiar y comprender los aprendizajes y las estrategias que lo hacen

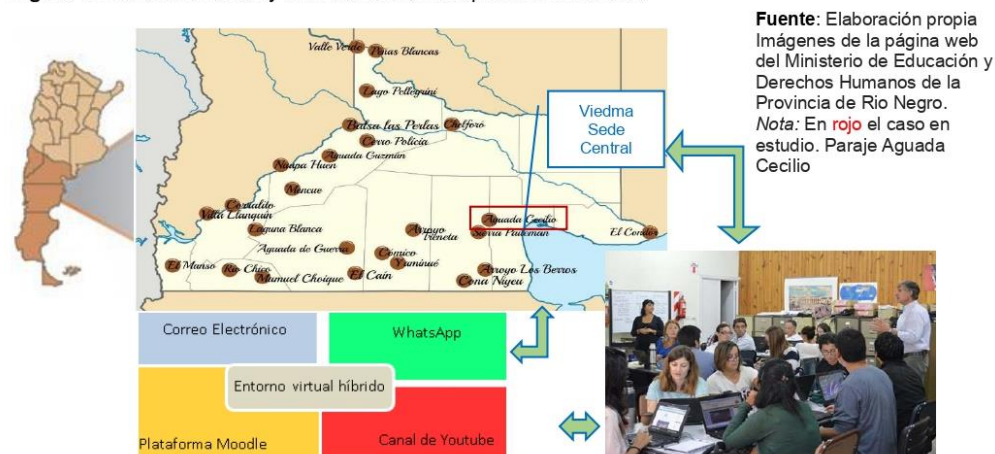
posible en el con-texto rural se iluminarán las decisiones didácticas, tecno-pedagógicas y políticas que se desplieguen al diseñar las situaciones educativas del entorno rural y el urbano. De esta manera los hallazgos presentados aquí pueden aportar pistas de valor para el “*diseño de situaciones educativas enriquecidas y mediadas por tecnologías*” que sean situadas, democráticas, significativas y memorables (Maggio, 2012).

En el desarrollo del artículo se adopta un enfoque multimodal¹. “*El enfoque multimodal se opone al monomodal al reconocer el valor semiótico de los diferentes modos combinados para la construcción de significados, incluidos el habla y la escritura*” (Manghi Haquin et al, 2016).

Contextualización del caso de estudio

El CEM Rural en entornos virtuales es una escuela secundaria para jóvenes que viven en los parajes rurales y localidades suburbanas de la provincia de Río Negro. Fue creada para dar respuesta a una demanda de los y las pobladores/as de los parajes rurales. Desde esta política educativa se planificó: “*implementar sedes educativas rurales en los parajes provinciales que, en articulación con las Comisiones de Fomento y la comunidad, se constituyan en centros de acceso a propuestas educativas presenciales con asistencia virtual para el cursado del nivel secundario*”. En la **Figura 1** se procura explicar el diseño de la propuesta.

Figura 1: Estructura situada y contextualizada de la experiencia educativa



En el mapa de la **Figura 1**, puede observarse la ubicación geográfica de las 25 sedes, al momento de dar inicio del proyecto. Las sedes están señaladas en color marrón, en ellas se encuentran los y las estudiantes agrupados en *pluriaños* quienes son tutorados por un/a docente. En las sedes que cuentan con grupos de estudiantes numerosos se designan más de un/a docente tutor/a. En Viedma se encuentran los y las docentes que diseñan la enseñanza, preparan los materiales educativos digitales y los ponen a circular desde la plataforma Moodle o desde el canal de Youtube ministerial.

¹ Esto se puede observar a través de las imágenes creadas en este artículo para dar con texto.

Las comunicaciones entre: cuerpo docente de la sede central, tutores /as y estudiantes situados en los parajes rurales es mediada por el correo electrónico; la mensajería interna, los foros de diálogo de la plataforma Moodle o bien desde la plataforma WhatsApp. En tal sentido, se señala que la **inmersión tecnológica es obligatoria** en virtud que sin ella no es posible desplegar la enseñanza y los aprendizajes.

Marco Teórico

La Teoría de la Actividad Histórico Cultural (TAHC) (Engeström, 2001; Engeström y Sanino, 2020) es una teoría holística e interdisciplinar que estudia las relaciones entre la tríada: *actividad-acciones-operaciones* para comprender los distintos modos en los que individuos buscan, encuentran, recuperan y transforman la información que necesitan para aprender. Para realizar dicho estudio se propone el modelado de los sistemas de actividad, una matriz de análisis y diferentes unidades de análisis. La TAHC también ubica a los sujetos en su contexto histórico, social y cultural. Para el estudio que sustenta esta ponencia se consideraron los aportes de la primera a la tercera generación.

Tabla 1

Resumen de las cuatro generaciones de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural

Generación de la TAHC/Principal representante	Concepto de Aprendizaje	Unidad de Análisis
Primera	Internalización de lo dado Habilidades y conocimientos	<i>Una acción culturalmente mediada</i>
Segunda	Ciclo de aprendizaje expansivo	<i>Un sistema de actividad</i> La actividad como sistema relativamente duradero en el que la división del trabajo separa diferentes acciones orientadas a objetivos y las combina para servir a un objetivo colectivo que da su identidad y dirección a la actividad. Los contextos son sistemas de actividad. <i>“Se trata de una visión completamente relacional del contexto”</i> Engeström (2001)
Tercera	Aprendizaje expansivo	<i>Constelación de dos sistemas de actividad con un patrón de colaboración que tienen un objeto parcialmente compartido</i>

Fuente: Elaboración propia en base a la Tabla 1 de Engeström Y Sannino (2020)

En Argentina, diferentes investigadores Baquero y Terigi (1996); Baquero y Limón (2001); Baquero, (2006) y Erausquin, C. (2019) proponen a la Teoría de la Actividad como una caja de herramientas para desarrollar investigaciones e intervenciones en escenarios educativos. Estos investigadores adoptan la concepción de *comunidad de práctica* que conlleva implícita la dimensión comunitaria, cultural y cognitiva negociada y validada entre los miembros de una comunidad, diferenciándola de la concepción de “equipo o grupo de trabajo”. Además, adhieren a la concepción de aprendizaje, en tanto se va desarrollando paulatinamente mediante un proceso de *participación periférica legítima* de los individuos que recién ingresan a la comunidad. Al respecto, Lave y Wenge (1991) sostienen que los miembros ingresantes inician un proceso de *“aprender las habilidades/conocimientos/destrezas”* que circula en la comunidad como *“capital de conocimiento”* y lo hacen participando periféricamente en las actividades de prácticas significativas que son desarrolladas por los miembros más experimentados. Estos miembros más experimentados comparten sus saberes desde una actitud de *“enseñanza /*

acompañamiento / guía” y despliegan entre sí una *presencia docente distribuida, entendida como: “conjunto de procesos interpsicológicos de naturaleza intencional, interactiva, y comunicativa que permite a los participantes de un grupo ayudar a otros a alcanzar los objetivos de aprendizaje”* Bustos et al. (2009), de Laats y Simons (2002) desde el campo de los sistemas informáticos y posicionados en el paradigma socio constructivista e interesados por la THCA para estudiar los procesos colectivos de aprendizaje que se ponen en juego en diferentes agrupamientos de profesionales dedicados al desarrollo de sistemas de software, expresan que las *comunidades emergen* en torno a un tema de interés común, las definen como *“una reunión de personas que se convierten en un grupo cuando los integrantes desarrollan interdependencia, influyen recíprocamente sobre sus comportamientos y contribuyen a satisfacer necesidades mutuas. Además, se crea una “identidad grupal” que diferencia a una comunidad de otras y se mantiene una “identidad individual” de cada miembro en la medida que cada uno participa de la comunidad sin perder su objetivo y motivación intrínseca”*. En este contexto, analizan y clasifican las estrategias colectivas de aprendizaje, concluyen que la formación en redes sociales es la forma más desregulada de aprendizaje colectivo, *“los participantes de la red tienen intereses comunes, intercambian ideas y se ayudan mutuamente. Recurren unos a otros cuando tienen que resolver un problema o pueden ofrecer algo”*. Estos autores argumentan que, en una red el poder se distribuye de manera que *“cada persona es responsable de su propio proceso”*, además, *“las personas crean a través de sus redes nuevos significados compartidos y legitiman nuevas formas de comportamiento. Ofrecen soluciones sistemáticas (y no pragmáticas) y una estructura que permite poner en marcha mejoras selectivas”*. También equiparan la expresión *“comunidades de personas en formación”* con las *“comunidades de aprendizaje”* que se dan en el terreno educativo. Al respecto explican: *“constituyen un modelo pedagógico ideado para aprovechar la apropiación de conocimientos técnicos y la diversidad cognitiva”* del grupo. Sus participantes se incorporan a un proceso de aprendizaje autorregulado grupalmente. En ellas, sus miembros intentan *“fomentar zonas de apoyo y solapamiento de desarrollo proximal que estimule el crecimiento a través de transferencias mutuas y significados consensuados.”* de Laats y Simons (2002).

Problematización en torno al término **Con-texto**: Según Monereo (2007), individuo y contexto son indisolubles. El autor define a las representaciones que realiza el individuo sobre los propios recursos y sobre la situación como “texto”. Advierte que este “texto” no sólo determina la forma en que el aprendiz interpreta su lugar en el escenario educativo y las decisiones que pueda tomar, también influye en la forma en que los otros actores lo perciben y se representan a sí mismos, en una suerte influencia recíproca colectiva. En este sentido Freire (2004) expresa que el docente debe conocer a sus aprendices *“leyendo en las personas como si fueran un texto”*. Buriticá y Salariaga (2020) señalan que en la relación pedagógica *“maestros y niños viven la escuela y le dan sentido [...] el maestro a través de distintos gestos interpela al estudiante, lo reconoce de cierta manera, visibiliza o no sus voces, lo juzga, lo acepta o lo rechaza, lo posibilita para que actúe de ciertas formas*. Estos autores definen al **Gesto Pedagógico** diciendo que es lo que el enseñante expresa, en sentimientos y actitudes en relación a los y las estudiantes.

En síntesis: se construye un **con-texto** más o menos explícito en el que confluyen las distintas representaciones de los actuantes, a partir del cual las acciones cobrarán significado y sentido en el marco de un ámbito de actuación compartido. Para cerrar este apartado y abonado en el marco conceptual desarrollado se procura aproximar, para su discusión, una definición de **co-aprendizaje**: Aprendizajes que sólo pueden lograrse en comunidad y es facilitado por la mediación de diferentes tecnologías digitales y motorizado por la resolución colectiva de actividades, proyectos y/o tareas. Se abona en un proceso de aprendizaje autorregulado grupalmente en el cual la diversidad cognitiva de los miembros ofrece andamiaje. El aprendizaje individual se construye a través de influencias mutuas y significados consensuados en la trama intersubjetiva grupal. Trama que acciona en la zona de desarrollo próximo, colaborando en el avance del individuo hacia el logro de su aprendizaje. Aprendizaje individual que retroalimenta el conocimiento colectivo.

Estado del arte

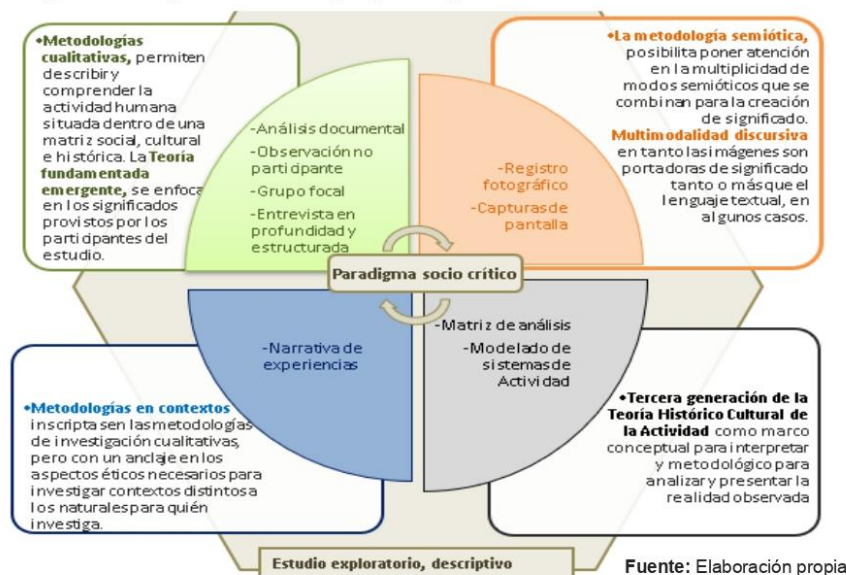
Se adaptó el protocolo de Revisión Sistemática (RS) propuesto por Dieser, (2019) y se realizaron búsquedas en: a) Google Académico, b) Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SEDICI); c) Portal RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal); d) Scientific Electronic Library Online (ScieLO); e) Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET). Se comprobó que en la última década se evidencia un interés creciente por conocer y/o difundir los alcances, las limitaciones y el valor educativo que tiene la educación secundaria rural en entornos virtuales de Río Negro. Entre los hallazgos más recientes en este artículo se mencionan: a) los informes de investigaciones desarrolladas por: Barco et al. (2017), que analiza el proceso de institucionalización de la experiencia y su impacto. El trabajo de Sobrino et al. (2018) que analiza las comunicaciones mediadas por tecnologías en esta experiencia. Y dos ponencias de congresos escritas por Luri, (2022) y Luciano, (2013). Ampliando el criterio de búsqueda se encontraron trabajos recientes de Cignoli, (2020) que señalan que *los estudios y las investigaciones sobre las experiencias en "pluriaño" son un área de vacancia que debe ser abordada tanto desde las agencias académicas y políticas y advierte sobre la necesidad de indagar ¿cómo "el contexto digital emergente influye sobre dichas trayectorias"?*. El trabajo de Cappellacci y Molinari, (2019) explora *"Las prácticas de enseñanza en experiencias escolares de pluriaño"*. Los trabajos de Carosio, (2014) y el de Plencovich, y Costantini, (2011) describen el territorio y el contexto rural.

Metodología de investigación

Inscripta en el **paradigma socio-crítico**, en tanto *"permite conocer para comprender la realidad como praxis e incorpora la ideología en forma explícita y la reflexión crítica de los procesos del conocimiento"* Vitale, (2005), se adopta una **metodología cualitativa** ya que *"supone un diseño basado en el estudio de fenómenos y realidades que busca 'comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los significados que este tienen para los actores y el investigador"* Cappellacci, (2015). Se realizó un **estudio de caso**. El **estudio de campo** se realizó desde el año 2017 al 2023, con una interrupción

producto de la pandemia del COVID19. Fue necesario realizar un estudio exploratorio cualitativo mediante una triangulación metodológica, la misma se presenta en la **Figura 2**.

Figura 2: Triangulación metodológica y estrategias de recolección de datos



Como se presenta en la **Figura 2** las metodologías utilizadas fueron: a) La Teoría Fundamentada Emergente²; b) Las metodologías en Contextos y sus “narrativas de experiencias”³; c) La metodología semiótica y el registro documental visual⁴ y d) La Teoría Histórico Cultural de la Actividad como teoría multidisciplinar que permite observar realidades situadas, construir teoría y modelado de situaciones. Además, en la figura se presentan **las estrategias de recolección de datos** desplegadas en el estudio en profundidad del caso en estudio. La **población**⁵ se conforma por el universo de sedes que participan de la experiencia educativa, en el año 2017 eran 25 sedes a la que asisten 395 *estudiantes*. Al momento de diseñar la investigación se definieron los criterios de selección del **caso de estudio**: 1) Que haya transitado todos los años del proyecto; 2) Que cuente con estudiantes de todos los años del ciclo lectivo (de 1ro a 5to año) y 3) Preferentemente que tenga egresado/s. La investigación se inició con una indagación documental exhaustiva a la cual siguió una entrevista estructurada realizada al coordinador general de la experiencia educativa (en el Ministerio de Educación y DDHH). A partir de estos datos se definió un **cuarto criterio** de selección que tenía que ver con la “accesibilidad” al paraje. El paraje que cumple con estos criterios fue: El CEM Rural del Paraje Aguada Cecilio, es por ello que constituye el **caso de estudio**. Se encuentra ubicado a un costado de la Ruta Nacional 23. Su actividad productiva es: la crianza de ovejas, chivos, vacas y caballo. Hay negocios de ramos generales,

² (Cortazzo y Schettini, 2015)

³ (Alvarado et al, 2017)

⁴ (Kress, 2010); (Kress Y van Leeuwen, 2001); (Lave Y Wenger, 1991).

⁵ En el informe final de la investigación sobre “*Regulaciones, Prácticas, Representaciones Sociales en y sobre los CEM Rurales en Entorno Virtuales*”, de (Barco et al, 2016), puede leerse un capítulo completo destinado al análisis de los datos estadísticos y otro capítulo dedicado al proceso de institucionalización de la propuesta.

comisión de fomento, destacamento policial y salita médica. El panel semiótico que se presenta en la **Figura 3**, procura describir y caracterizar el contexto rural en el cual la inmersión tecnológica se hace obligatoria para poder enseñar y aprender.

Figura 3. Panel semiótico⁶ que presenta y describe el contexto en estudio



Fuente: Elaboración Propia en base al registro fotográfico realizado en las dos visitas al paraje.

El CEM Rural de Aguada Cecilio contaba al inicio de la investigación con 4 estudiantes en el ciclo básico y 3 estudiantes en el ciclo superior; acompañados por un tutor (maestro de grado). La **construcción de las categorías teóricas** a estudiar se realizó en **dos momentos**: **Primer momento:** Etapa de diseño de la investigación, se definieron **categorías a priori**: *Contexto Rural, Aprendizajes, Estrategias de Aprendizaje Individuales y Estrategias de Aprendizaje Colectivas*. **Segundo momento:** luego de la primera visita al paraje rural y producto de la observación realizada se definieron las **categorías emergentes**: *Gesto Pedagógico, Voces Juveniles, Presencia Docente Distribuida y Participación periférica legítima*.

Hallazgos en torno a las categorías teóricas

⁶ El panel semiótico es un aporte de esta investigación en tanto apela a uno de los pilares de la multimodalidad discursiva: La economía del lenguaje y el valor comunicativos de las imágenes como portadoras de significados que no serían necesarios explicar mediante el texto escrito.

Para el procesamiento y análisis de datos se construyó: a) El [Modelado de la Constelación del Sistema de Actividad](#) y La [matriz de análisis propuestas en la tercera generación de la THCA](#); b) Una adaptación de tablas presentadas por de Laa y Simons (2002) y Bustos et al (2009). Se presenta aquí sólo una parte de una de las tablas que sistematiza los datos referidos al tema central de esta ponencia:

Tabla 2

Estrategias de aprendizaje individuales y colectivas observados en el caso de estudio

Voces Juveniles / Gesto Pedagógico	Estrategia Individual/Colectiva	
<p>Estudiante del ciclo superior: -“en el campus nos dicen la fecha o los días que tenemos para entregar las tareas, tenemos 15 días para entregarlas. Entonces, nosotros vamos armando una planilla con lo que tenemos que hacer cada día para después poder llegar con las tareas que nos piden, para que no se nos pase ninguna y ordenamos por cuál vamos a empezar”.</p> <p>Tutor: “los chicos desde primer año entran a las aulas virtuales, descargan las clases, las organizan en sus netbooks por materia y por año, así aprenden desde el principio a organizarse para estudiar. Además, cada uno arma una planilla personal donde van anotando que actividades se les piden, cuándo las tienen que presentar. Una vez que la presentaron anotan la fecha en que la mandaron. Cuando se las corrigen los profesores ellos anotan ahí la calificación que obtuvieron, si tienen que corregir o volver a entregar.”</p>	<p>Autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión del tiempo pedagógico con agenda o grilla personal. - Organización de la información / producción académica en carpetas digitales y carpeta física. <p>Es orientada desde primer año por la diada docente con diferentes estrategias de acompañamiento.</p>	
<p>Estudiantes de ciclo superior: “cuando alguno de primero necesita ayuda para resolver algo nosotros les respondemos. Porque, estamos divididos en sectores, los de primero y segundo están allá, y nosotros acá. Pero si nos preguntan alguna duda les ayudamos como nos ayudaron a nosotros antes”</p> <p>- “para educación física tenemos que hacer los videos en grupo para mandarle al profesor, entonces trabajamos todo el grupo completo”.</p> <p>-“cuando empieza la semana con el maestro miramos cuáles son las tareas que nos piden los profesores, así vemos que tenemos que hacer esa semana, si alguno tiene que filmar un video y para cuándo, decidimos qué día es mejor que hagamos la clase de educación física, porque la hacemos todos juntos, entonces tenemos que ver eso”.</p>	<p>Presencia Docente Distribuida</p> <p>Participación Periférica Legítima</p>	<p>Trabajo cooperativo en Red</p> <p>PLURIAÑO</p>
<p>Estudiante de ciclo básico: “me gusta que nos propongan foros porque podemos leer lo que otros chicos de otros parajes escriben y a partir de ahí armar nuestra propia idea con lo que nosotros sabemos”.</p> <p>Estudiantes del ciclo superior: -“realizamos muchas actividades grupales por pedido de los docentes. Sólo algunas individuales, las evaluativas por ejemplo.”</p> <p>- “tuve que pedirles a mis compañeros y al Maestro⁷ que actúe para un cortometraje que me pidieron de Lengua”.</p>	<p>CO-APRENDIZAJES</p>	

Fuente: Elaboración propia en base al registro de la observación no participante, Grupos Focales y Análisis Documental. Se realizó una triangulación con los aportes teóricos de Coll (1994), de Laa, M. y Simons, R. (2002) y Chaikin y Lave (2001).

Nota: Sólo se presenta un recorte de la tabla utilizada para analizar los resultados

En relación a la **inmersión tecnológica** el Tutor, en la entrevista estructurada, expresó: “en este paraje desde que empezamos en 2010 tuvimos conectividad, aunque ahora es mejor tenemos dos servicios”; “los chicos saben modificar el peso de los videos para subirlos al campus porque tienen el límite de 50 MB, entonces usan Openshot de Huayra por ejemplo para achicar el peso o también usan el Movie

⁷ Maestro: se refiere al tutor o coordinador de sede.

Maker para achicar el peso y así pueden subirlo". En el primer grupo focal estudiantes del ciclo superior manifiestan: "usamos la netbook, la cámara"; "también usamos la filmadora, hacemos videos para educación física"; "a veces escaneamos también"; "a veces cuando hacemos experimentos usamos los celulares para sacar las fotos y después las pasamos a las computadoras para pegarlas en el Word y entregar el trabajo a los profesores"; "a mitad de año usamos Geogebra siempre para matemáticas".

En relación al Contexto Rural y las Voces Juveniles: El estudiante egresado entrevistado expresó: "cuando estoy en mi pueblo no uso el celular porque tengo muchas cosas para hacer allá, lo uso sólo para comunicarme con alguien. Cuando voy a mi lugar andamos a caballo en el campo. Jugamos al fútbol todo el día, tenemos un horario donde todos saben que jugamos y nos vamos juntando. El que llega primero empieza a los gritos y cuando escuchamos empezamos a ir para la cancha de la plaza. La canchita la hicimos con mis hermanos. Ahí tenemos un circuito además para entrenar."

Sobre los Aprendizajes: En el análisis documental realizado (Canal de Youtube, actividades entregadas en el aula virtual y actividad diseñada como instrumento de la investigación), se constató que los y las estudiantes realizan el guionado de historias y relatos mediante producciones audiovisuales. Ponen en juego su corporeidad y expresividad ante pantallas naturalmente. Crean y/o modifican imágenes, audios y videos con frecuencia para desarrollar los saberes prescritos en el diseño curricular.

Conclusiones y trabajos futuros

Los resultados hallados y el análisis realizado permite inferir que los y las estudiantes de contextos rurales, organizados en pluriaño replican en su experiencia educativa la experiencia social en la que se encuentran insertos: *el trabajo cooperativo de una red social*". Gestionando y desplegando estrategias de aprendizaje colectivas basadas en la cooperación, cooperación grupal que ofrece andamiaje a sus miembros. Son estudiantes que autorregulan sus experiencias de aprendizaje en virtud de las características que reviste la propuesta de enseñanza híbrida mediada por tecnologías. Lo hacen utilizando una agenda personal y un calendario grupal. Autorregulan el uso de dispositivos móviles: durante las experiencias de aprendizaje realizan un uso intensivo de las tecnologías digitales en virtud que deben elaborar materiales audiovisuales y multimodales para resolver y entregar las actividades propuestas. Además las necesitan para las comunicaciones con los y las docentes diseñadores de la enseñanza; utilizando mensajería interna y foros del campus virtual, correo electrónico y WhatsApp. Sin embargo, eligen no utilizarlas en el tiempo dedicado al esparcimiento en virtud de que encuentran en su contexto social y geográfico intereses vinculados a actividades deportivas y/o relacionadas a tareas productivas del paraje, que les resultan superadoras a los que les ofrecen las tecnologías digitales. El pluriaño propiciaría la construcción una "comunidad de aprendizaje" en la cual la actuación de los estudiantes del ciclo superior ofrece andamiaje a los y las estudiantes del ciclo básico. Así, estos/as estudiantes, ejercen una "presencia docente distribuida" que se asocia a la acción educativa de la díada docente integrada por los y las profesores/as que diseñan la enseñanza desde la sede central y los/as tutores/as que actúan en la sede rural. Por ello se concluye que este formato educativo propiciar una actuación estratégica de las juventudes rurales que asisten a él. Se trataría de una actuación estratégica que permite desarrollar co-aprendizajes.

Se percibe como una debilidad de este estudio: la cantidad de estudiantes que asisten al CEM Rural de Aguada Cecilio y como obstáculos: la distancia geográfica y las condiciones de los caminos para llegar a otros parajes con mayor población. Para subsanar esto se prevé, realizar un estudio futuro ampliar el espectro muestral. con el fin de validar las conclusiones de esta investigación. Para ello replicará en el 20% (muestra representativa) del universo que configura la constelación de actividad, abarcando al menos 5 sedes. Finalmente, luego de realizadas las dos etapas enunciadas se proyecta realizar una *Investigación interdisciplinaria comparativa sobre las estrategias de aprendizaje que se despliegan en el con-texto rural y el con-texto urbano.*

Referencias Bibliográficas

- [1] Alvarado, M., Anzorena, C., Bidaseca, K., Chiavazza, P., Fernández Hasan, V., Fischetti, N., & Ripamonti, P. (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista / poscolonial / latinoamericana. CLACSO.
- [2] Barco, S. y otros. (2017). Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro. Consejo Federal de Inversiones y Universidad Nacional del Comahue.
- [3] Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.
- [4] Baquero, R., y Limón, M. (2001). Introducción a la Psicología del aprendizaje. Capítulo 6. Sujeto y contexto. Bernal: Ediciones UNQ.
- [5] Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- [6] Buriticá Morales, D. A. y Saldarriaga Vélez, Ó. (2020) Voces juveniles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, (52).
- [7] Bustos, A., Coll, C., & Engel, A. (2009). Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio. *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socio constructivismo*. Cd. de México: Facultad de Psicología, DGAPA/Universidad Nacional Autónoma de México.
- [8] Carosio, L. (2014). Educación a distancia y ruralidad: aportes a la inclusión y el desarrollo de los territorios rurales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones INTA.
- [9] Cappellacci, I. (2015). Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación. *Compilación de clases del Seminario Virtual Área de Investigación Educativa*, 44-55.
- [10] Cappellacci & Molinari (2019). Las prácticas de enseñanza en experiencias escolares de pluri-año: el Proyecto Alternativo de Secundaria Obligatoria en Provincia de Buenos Aires. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 26/9/2022 de <https://www.aacademica.org/000-023/526>
- [11] Cignoli, M. D. L. Á. (2020). El abordaje de la capacidad de resolución de problema en las prácticas de enseñanza para pluri-año de escuelas secundarias del ámbito rural bonaerense.
- [12] Cortazzo, I. & Schettini, P. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Facultad de Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Recuperado el 26/9/2022 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- [13] Chaiklin, S., & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires.
- [14] Delgado García, M. (2019). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*.
- [15] Dieser, P. (2019). Tesis de Especialización. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en escenarios educativos mediados por tecnologías de la información y la

- comunicación. Revisión y análisis de experiencias en la Educación Superior Iberoamericana.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85104>
- [16] de Laat, M., y Simons, R. (2002). El aprendizaje colectivo: perspectivas teóricas y modelos que apoyan la formación coordinada. *Formación profesional: revista europea*.
- [17] Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- [18] Engeström Y Sannino (2020): From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- [19] Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo a través de la práctica en territorio y su elaboración reflexiva en la profesionalización de psicólogos. *Anuario Temas en Psicología*, 5.
- [20] Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- [21] Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.
- [22] Luri, T. (2022). Educación Secundaria Rural Virtual en Río Negro, Argentina: una experiencia de más de diez años. *Praxis educativa*, 26(3), 77-98.
- [23] Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- [24] Kress G. Y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse The modes and the media contemporary communications*. Londres: Arnold.
- [25] Lave, J., Y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- [26] Luciano, H. L. (2013). La Educación Física en la escuela secundaria rural desde un entorno virtual. In *X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata*.
- [27] Littlejohn, A. & Margarayn, A. (2011). Collective Learning in the Workplace: Important Knowledge Sharing Behaviours. *International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC)*, 4(4), 26-31. Kassel University Press GmbH. Retrieved August 24, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/45646/>.
- [28] Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- [29] Manghi Haquin, D., Lagos Araya, P., & Pizarro Barrios, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula: Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220.
- [30] Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes*. Apuntes de metodología semiótica. Ed. Comunicarte, colección lengua y discurso.
- [31] Martín, Rocío Belén; Los procesos de participación periférica legítima en dos contextos diversos; Universidade Evangélica de Goiás. Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente; *Fronteiras*; 5; 3; 12-2016; 203-218
- [32] Monereo, C., (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
- [33] Plencovich, M. C., & Costantini, A. O. (2011). *Educación, ruralidad y territorio*. Ed. CICCUS.
- [34] Sobrino, M. y otros. (2018). *Notas de campo: la comunicación inter-media en la escuela secundaria rural rionegrina*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Comahue.
- [35] Vitale, M. (2005). *La investigación educativa*. Recuperado de: https://www.academia.edu/21672662/La_investigaci%C3%B3n_educativa?from=cover_page.

Apéndice 3

Presentación “Co aprendizajes en contextos rurales con inmersión tecnológica obligatoria”
Encuentro “Conversaciones sobre investigación y extensión”. Instituto de Formación Docente de
Sierra Grande.



Se certifica que *Honcharuk, Mileva* DNI N° 21.620.574
ha participado en calidad de **PONENTE** en el **ENCUENTRO
“CONVERSACIONES SOBRE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN”**
Disposición Interna N° 30/24
realizado bajo modalidad híbrida en el IFDC de Sierra Grande el día
27 de Mayo de 2024 con la ponencia:

Estrategias de aprendizajes con inmersión tecnológica en contextos
rurales. Un estudio situado en el CEM Rural en entornos virtuales del
paraje Aguada Cecilio.
Cuya autoría pertenece a *Honcharuk Mileva*.

Sierra Grande, 27 de Mayo de 2024



Coordinadora de Investigación y Extensión



Prof. Lic. Carlos A. Omedo
DIRECTOR IFDC
Sierra Grande
Director IFDC SG

IFDC de Sierra Grande

Conversaciones sobre Investigación y Extensión entre Cualesquiera



Mileva Honcharuk

Mileva.Maestría@gmail.com

Docente de “Didáctica General” y “Educación y Tic” en el Instituto de Formación Docente en Educación Física de Viedma

Analista de Sistema.

Tesista para obtener el grado de Magister en Tecnologías

Informáticas Aplicadas en Educación. Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata.

Título de la tesis: “Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales. Un estudio situado en el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio”.

Tesis presentada, en etapa de corrección final, a la espera de la defensa oral.

Título de la presentación:

Agenciamientos colectivos en escenarios educativos estratégicos.

Los saberes que el contexto rural debela sobre el papel protagónico que tienen las tecnologías digitales como tejedoras de un lazo social reparador.

Resumen:

Se presentan algunas de las líneas teóricas consideradas, la triangulación metodológica, los resultados y las conclusiones de la investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, que indagó sobre las “Estrategias de aprendizaje con inmersión tecnológica en contextos rurales”; para ello se realizó un estudio situado en el CEM Rural en entornos virtuales del paraje Aguada Cecilio. La tesis está finalizada sólo falta la defensa oral de la misma. Fue una investigación cualitativa que requirió una compleja triangulación metodológica. Se realizó un estudio de caso, una exhaustiva exploración documental en la plataforma virtual y en las actividades producidas por los y las estudiantes. Las notas de campo se recogieron en formatos multimediales y multimodales. El análisis de los datos, la sistematización de los resultados y la presentación de las conclusiones se narraron desplegando una multimodalidad discursiva en tanto la misma posibilita la economía del lenguaje y la transparencia investigativa. La investigación inició anclada en un paradigma sociocrítico y luego giró hacia un paradigma hermenéutico en virtud de las características del contexto en estudio. Las cuatro preguntas de investigación que motivaron el estudio generaron cuatro conclusiones. Además, se llegó a una conclusión emergente que abre una nueva línea de investigación en torno al papel protagónico que tienen las tecnologías digitales como generadoras de un entorno híbrido de orden nacional y global que posibilita la visibilización y la escucha de nuevas voces: las voces de los habitantes rurales.

Palabras claves:

Agenciamientos colectivos. Contextos estratégicos. Tecnologías digitales. Entornos híbridos. Redes humanas. Lazo social.

Desarrollo

La investigación inició en el año 2017 anclada en un paradigma socio-crítico y fue el contexto de investigación el que hizo necesario un giro hacia el paradigma hermenéutico (Romo Cabrera y Castañeda Sanchez, 2023, p.37). Este giro se justifica en la comprensión de la complejidad del objeto de estudio la cual determinó que se implementara la teoría fundamentada emergente como metodología de investigación cualitativa propicia para: (i) garantizar la objetividad en la lectura de los datos empíricos, (ii) asegurar la transparencia en las notas de campo y (iii) construir categorías teóricas nuevas en base a la investigación (categorías emergentes), (Hernández Sampieri, 2014, p. 472). Las notas de campo se recolectaron en formatos multimediales y se presentaron apelando al valor que tiene la multimodalidad discursiva en tanto la misma: (i) permite narrar en primera persona los hechos observados y (ii) permite situar al lector/a de las conclusiones de la investigación, en el contexto de estudio (ámbito rural), Amount, (2013, p. 260), Magariños de Morentín (2008, p. 175). Atendiendo a lo antes expresado, se realizaron dos estudios de campo en el paraje rural (año 2017 y 2022). Estudios de campo en los cuales se concretaron: grupos focales con estudiantes, entrevistas en profundidad con el tutor de la sede y entrevistas flash con una madre de una egresada y un egresado. También se realizó una indagación documental en las aulas virtuales y las actividades entregadas por los y las estudiantes. En la última etapa de la investigación se diseñó una actividades para que los y las estudiantes resolvieran y se solicitó una narrativa de experiencia al tutor de la sede (Dos estrategias de las metodologías en contexto).

En cuanto al marco teórico el estudio tomó como punto de partida la concepción de aprendizaje desde la perspectiva de la actividad situada anclada en las investigaciones de Lev Vigotsky Carrera & Mazzarella, 2001, p. 42) y de Engeström como teórico contemporáneo precursor de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad [TAHC] (Erausquin, 2014, p.190). Desde estas líneas de pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje se dan a través de la participación de las personas, (en este caso los y las estudiantes), en procesos de actividad colectiva. Procesos influenciados por el contexto en que se vive, aprende y enseña. El marco teórico construido para la comprensión de los hechos observados se nutrió de vertientes conceptuales provenientes de diferentes campos epistemológico. En esta presentación sólo se mencionan algunos de ellos. Cuatro fueron las respuestas halladas a las preguntas formuladas: (i) los/as estudiantes del CEM Rural en entornos virtuales de la provincia de Río Negro son estudiantes que autorregulan sus experiencias de aprendizaje en forma individual y colectiva; (ii) la enseñanza está distribuida entre la diada docente (docente virtual + tutor/a/s de la sede) y el grupo de pares (comunidad de aprendizaje); (iii) el particular gesto pedagógico del tutor de la sede es determinante en relación a los logros académicos de los estudiantes Buriticá y Saldarriaga (2020, p. 31) y (iv) las tecnologías digitales configuran y posibilitan un entorno educativo híbrido. Son las tecnologías digitales las que posibilitan que estos/as “jóvenes rurales” sean “jóvenes estudiantes”, es por ello que se considera que existe una “inmersión tecnológica particular” (Selzer et al, 2023, p. 319). Además las tecnologías digitales y las aplicaciones se asocian a los útiles escolares tradicionales (cuaderno, cartuchera y libros) configurando los nuevos “dispositivos útiles para el aprendizaje” (Categoría emergente).

Como categorías y conclusiones emergentes se recogieron datos relevantes de “participación periférica legítima” y de “influencia docente distribuida” entre los y las estudiantes agrupados

en pluriaño. El pluriaño también propiciaría la conformación de una “comunidad de aprendizaje” y un agenciamiento colectivo particular (Kap, 2023, p.3) (Guzmán Bracho, 2018, p. 23). Se observó lo que Schlemenson (1997; p.44) identificó por “aventura del aprendizaje”, en tanto este formato educativo habilita a los y las estudiantes a aventurarse a aprender con gozo, toman decisiones sobre sus propios procesos de aprendizaje y se involucran activamente en los aprendizajes colectivos. El contexto observado es un espacio en el cual éstos/as estudiantes “pueden ser” en los términos definidos por Skliar (2019, p. 22). La escuela en los parajes rurales posibilitan una trama social reparadora (Kaplan, 2021, p. 12).

Se concluyó que los y las estudiantes de los “*con-textos rurales*” replican en su experiencia educativa la experiencia social en la que se encuentran insertos: “*el trabajo cooperativo de una red social*”. Desde este trabajo en red gestionan y despliegan estrategias de aprendizaje colectivas basadas en la cooperación y el trabajo entramado (de Laat y Simons, 2002, p. 15). Son estudiantes estratégicos que autorregulan sus aprendizajes (Gibelli, 2013, p.42 y 43). Esto es posibilitado por: el formato de pluriaño, la enseñanza distribuida y la agenda flexible que permite la experiencia educativa. Dichas características entramadas con el uso de tecnologías digitales configuran un contexto educativo estratégico innovador del que poco se sabe hasta el momento (Monereo y Garganté, 2013, p.18).

Como conclusión emergente se considera que uno de los mayores valores en el plano educativo del proyecto reside en propiciar aprendizajes colectivos como resultado de una *actuación colectiva estratégica posibilitada por las tecnología digital*.

Finalmente, del estudio emergió con fuerza otra conclusión: las tecnología digital y las plataformas educativas y comunicativas constituyen un entorno propicio para la configuración de una red cognitiva y afectiva de orden mundial. Una red por la cual circula el conocimiento intercultural y afectivo de maneras nunca antes vivenciadas.

*¿Por qué investigamos? Porque la curiosidad por saber es inherente al ser humano,
la duda su vehículo y
la investigación su contexto de manifestación.*

Referencias

- Aumont, J. (2013). La imagen. Ed. Paidós.
- Alvarado, M., Anzorena, C., Bidaseca, K., Chiavazza, P., Fernández Hasan, V., Fischetti, N., ... & Ripamonti, P. (2017). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana. CLACSO.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf
- Barco, S., Honcharuk, M., Martínez, J.L., Paugest, A., Reyna, I., Vidondo, C. & Yocco G. (2017). Regulaciones, prácticas y representaciones sociales en y sobre los CEM Rurales en entornos virtuales de la provincia de Río Negro. Consejo Federal de Inversiones y Universidad Nacional del Comahue.
<http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/regulaciones-practicas-y-representaciones-sociales-en-y-sobre-los-centros-de-educacion-media-rurales-en-entorno-virtual-de-la-provincia-de-rio-negro/>
- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, (119-138). Recuperado el 12/11/2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>
- Coll, C., Bustos, A., & Engel, E. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1048>
- de Laat, R. y Simons, P. (2002). El aprendizaje colectivo: perspectivas teóricas y modelos que apoyan la formación coordinada. *Revista Europea de Formación Profesional*, ISSN 0258-7483, N° 27, 2002, págs. 14-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624055>
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista De Psicología* 13. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1116>
- García Aretio, L. (2012): El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, N° 12,34 (ISSN: 2340-552X). http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf
- Gibelli, T. (2013). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en contextos mediados por TIC. Un estudio con ingresantes universitarios en el área de matemática. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática.
<https://doi.org/10.35537/10915/38274>
- González Gil, T. (2008). El papel de la fotografía en la investigación cualitativa. *El Ser Enfermero*.2008;1(4):5-9.
- Guzmán Bracho, M. (2018). Agencia constructiva: Acción social para el bienestar colectivo. *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales*, 13(26), 1-27. Recuperado a partir de <https://iberoforum.ibero.mx/index.php/iberoforum/article/view/177>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación México: McGraw-Hill Interamericana.
<https://www.digitalrepositorio.com/items/show/2>
- Kaplan, C. V. (2021). La justicia afectiva en la escuela como horizonte. *Segunda época*, 4, 10-15.
https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/pluginfile.php/1162475/mod_resource/content/3/Kaplan_Justicia%20afectiva.pdf
- Magariños de Morentín, J. (2008). La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica. Ed. Comunicarte.
- Manghi Haquin, D., Lagos Araya, P., & Pizarro Barrios, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula: Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112016000200010&script=sci_arttext&lng=en
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 497-534.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946003.pdf>
- Monereo, C., & Badia Garganté, A. (2013). Aprendizaje Estratégico y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055002>
- Osorio Pérez, F. (2014). *Identidades rurales en perspectiva territorial: dinámicas cambiantes en tiempos de crisis*. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/343>
- Reyes Morela, A. (2012). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, (8), 153-172.
<https://www.erevistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/167>
- Romo Cabrera y Castañeda Sanchez (2023). Mapa del terreno epistemológico: De los paradigmas de investigación tradicionales a las tendencias epistemológicas contemporáneas. *Universidad Autónoma de Chiriquí | Revista JA TUAIDA | Vol.1; Núm.1 | ISSN: L 2992-6440*
<https://doi.org/10.59722/riic.v1i1.667>
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Kapelusz.
- Selzer, M. N., Larrea, M. L., & Castro, S. M. (2020). Realidad virtual: maximizando presencia, inmersión y usabilidad. In XXII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2020, El Calafate, Santa Cruz).
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103732>
- Skliar, C. (2016). Sentidos del escribir. *Revista digital do LAV*, 9(2), 45-60.
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734823512>
- Skliar, C. (2019). Pedagogía de las diferencias. Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos (NOVEDUC).