

Aprendizaje, capacidades sociales y convivencia escolar. Impacto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en el nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata

Learning, social skills and school coexistence. Impact of Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO) on the secondary level of the city of Mar del Plata

Ing. Juan Pablo López Bayerque
Mg. María Eugenia Huinchulef
Lic. Norma Viviana Rodríguez
Lic. María Victoria Vittar Markman
Universidad FASTA

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio y de corte cualitativo, asociado a relevar la percepción del impacto del "aislamiento social preventivo obligatorio" (ASPO - contexto COVID 19) en el aprendizaje y en el bienestar de los alumnos en lo personal y en lo colectivo, relacionando la ausencia de relaciones interpersonales con ambas variables. La propuesta hace foco en cómo las capacidades sociales impactan en la convivencia, y ésta en el aprendizaje, entendiendo a la convivencia escolar como el conjunto de pautas relacionales que organizan el modo en que se ejerce la autoridad, se afrontan los conflictos, se desarrolla la comunicación, y se estructura la labor colectiva. Se asume que la convivencia se expresa en la satisfacción con los vínculos, la percepción del nivel de conflictividad en el aula, asumiendo que las capacidades sociales contribuyen a los modos en los que los conflictos se evitan o resuelven. Para desarrollar la investigación se diseñó un cuestionario en Google Form, administrado a 500 alumnos del nivel secundario de escuelas de gestión municipal y privada de la ciudad de Mar del Plata. Al mismo tiempo se abordó un grupo focal de docentes, directivos y autoridades educativas de la jurisdicción, tomando las mismas escuelas participantes, para así triangular la información desde las diferentes miradas.

PALABRAS CLAVE: Convivencia Escolar, Competencias Sociales, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, Aprendizaje

ABSTRACT

This quali-quantitative exploratory study has the purpose of finding out the perception of “Mandatory and Preventive Social Distancing” impact –in a COVID-19 context– on both the learning process and students’ individual and collective wellbeing. The lack of interpersonal relations has been associated to said variables. This work focuses on the way in which social skills impact on a shared learning environment and how said environment impacts on the learning process. In this context, a shared learning environment is defined as a set of interaction guidelines which organize how authority is exercised, conflicts are handled and solved, communication is established and collective work is structured. It is assumed that a shared learning environment is expressed through the satisfaction of relational bonds and the perception of the level of conflict in the classroom, by assuming that social skills contribute to the way in which conflicts are solved or prevented. For the purpose of this investigation, a Google Form was designed to be administered to 500 High School students from both municipal and private schools in the city of Mar del Plata. At the same time, a group of teachers, directors and education authorities from the intervening institutions were chosen for the triangulation of information through the different viewpoints.

KEYWORDS: Shared Learning Environment; Social Skills; Mandatory and Preventive Social; Distancing Learning

Introducción: Convivencia e impacto en las dimensiones escolares

La problemática de las relaciones interpersonales ha concentrado durante años la atención en los episodios de violencia, gestándose investigaciones, teorías y metodologías para el mejor abordaje de esa realidad en las escuelas. Para Díaz Aguado (2007), la violencia es un comportamiento culturalmente aprendido que implica una direccionalidad y una intencionalidad de controlar, imponer, manipular o dañar a otros. Para autores como Debarbieux y Blaya (2010); Viguer y Solé (2012), la violencia escolar debe ser entendida desde el contexto social en el que tiene lugar, y muchas veces, ésta se asocia a modelos de masculinidad y feminidad, de estereotipos y culturas discriminatorias. Autores como Milletich, Kelley, Doane y Pearson (2010), asocian la violencia a situaciones vividas en el contexto intrafamiliar.

Si bien las consideraciones culturales y la conflictividad intrafamiliar pueden ser factores muy influyentes, la mirada cerrada sobre estos elementos de riesgo pueden alejar a la escuela tanto de su responsabilidad en el tema, así como de la reflexión y el trabajo sistemático en torno a los conflictos que se dan en su propio contexto. Bajo estos enfoques, surgieron así los observatorios de violencia escolar que buscaban relevar información local, regional y mundial, sistematizando relaciones de causa y efecto en torno al tema. Sin embargo, paralelamente pero de forma más reciente, el

eje fue corriéndose a analizar la convivencia y cómo ésta tiene lugar en las escuelas, desde un nuevo estilo orientado a prevenir modos no deseados de vinculación en la escuela y resolver conflictos. En este sentido, Torrego (2007) afirma que en las sociedades modernas y multiculturales, se necesita una intervención educativa orientada a la prevención de la violencia y a la construcción de ambientes pacíficos, a través del tratamiento integrado en la resolución de los conflictos desde las escuelas. En esta misma línea, Bickmore y Mac Donald (2010) promueven la formación en habilidades de mediación en el alumnado, por considerar que permiten un manejo positivo de las disputas y una mayor concientización.

Bazdrech (2009) asocia a la convivencia escolar a la trama de relaciones personales y sociales de los actores institucionales, que son observables y que están vinculadas a los valores que se proponen desde la escuela. Asimismo, Fierro (2013), suma a la interacción entre personas, el marco de las políticas y prácticas Institucionales, donde la gestión escolar influye sobre la convivencia a través de las normas y prácticas pedagógicas. Por otro lado, para Casassus y otros (2001), existe una correlación entre el desempeño y el aprendizaje con la formación en valores y en cómo los alumnos perciben el clima escolar. En esta misma línea, Ruz J. (2003) postula una correlación entre un espacio socio afectivo adecuado y el rendimiento de los alumnos al concebirlos como sujetos con capacidades. Estas miradas de la atención de las relaciones interpersonales, vinculan a la escuela con el compromiso de atender la convivencia, desde un involucramiento de los diferentes actores de la comunidad educativa, impactando en aspectos como el aprendizaje, el desarrollo personal y socio-afectivo, por mencionar algunas dimensiones claves.

Marco normativo y convivencia escolar

A este cambio de paradigma, la Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires ha adherido tanto desde lo normativo como en sus documentos, que orientan el trabajo en las escuelas. Así, la Comunicación Conjunta N°2/17 “La construcción de la convivencia en las instituciones educativas”, define que:

la palabra convivencia remite a la acción de convivir, es decir, vivir en compañía de otro u otros. La construcción de los diversos modos de convivir en las instituciones educativas convoca y compromete a todos a trabajar profundamente para desarrollar y fortalecer conocimientos significativos, estrategias y actitudes en los/as alumnos/as que garanticen una convivencia democrática, promoviendo condiciones anticipatorias que construyan redes de cuidado entre todos los miembros de la comunidad educativa (5).

Indudablemente, este cambio de enfoque involucra a todos los actores institucionales en la posibilidad de propiciar un determinado estilo de convivencia en las escuelas, aunque esto no diluye la responsabilidad de quien conduce, sino, por el contrario, determina la necesidad de un compromiso en generar las condiciones para cumplir con un objetivo compartido. El mismo documento (Comunicación Conjunta Nro. 2/17) refuerza ambas ideas, al explicitar que la convivencia democrática implica la participación y la corresponsabilidad en la construcción y el seguimiento de los

acuerdos que regulan la vida colectiva escolar y tiene una fuerte relación con la forma en que se gestionan los acuerdos/desacuerdos institucionales.

Convivencia Escolar y capacidades sociales

Cuando Gardner (1994) introduce la noción de inteligencias múltiples, superando la visión biológica y academicista que hasta hoy persiste, supone la inclusión de habilidades o capacidades sociales, como la posibilidad de interacción entre las personas la que permite desenvolverse adecuadamente en lo social. Para Rojas (1995) las competencias sociales son destrezas que nos permiten expresar y comunicar de modo adecuado afectos, deseos, opiniones y expectativas, respetando nuestros derechos y los de los demás. Complementariamente, para Coronado (2009), estas competencias incluyen actitudes, ideas, creencias, valores, sentimientos y comportamientos que facilitan o no, la vinculación con los demás, generando la confluencia en dos tipos de inteligencia: la intra e interpersonal.

La misma autora, tomando el esquema de Trianes Torres (1996), define un triple orden de intervención:

Desde lo socio-afectivo:

- La afectividad
- La expresividad emocional
- El autocontrol, el dominio de los impulsos

Desde lo socio cognitivo:

- Trabajo en torno a la observación, comparación, análisis, interpretación, entre otras habilidades que permiten una mejor adecuación a situaciones y contextos
- Trabajo en la resolución de situaciones de índole social (reales o simuladas)

Desde las conductas sociales:

- La comunicación verbal y no verbal (saber escuchar, saber preguntar, saber comunicar, etc.)
- El trabajo colaborativo y cooperativo
- El manejo de problemas y/o conflictos para una mejor toma de decisiones
- Las habilidades para una mejor participación social

Aislamiento social, preventivo y obligatorio e impacto social

La primer Resolución del Ministerio de Educación de la República Argentina (108/2020, correspondiente al 15/03/2020), establecía la suspensión clases presenciales en niveles inicial, primario, secundario; y comunicaciones posteriores, reglamentaban la forma de trabajo en el marco del denominado Plan de Continuidad Pedagógica (PCP), en el que debían asegurarse modos de enseñar y de aprender, con apoyo de tecnología, y otros instrumentos que el propio Ministerio de Educación generó (TV pública, cuadernillos, portal educativo EDUCAR, entre otros).

En este periodo de suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza se indicaba poner en marcha el *Programa de Continuidad Pedagógica* para garantizar la continuidad de la trayectoria educativa de las y los niños, niñas y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, en conformidad con el Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto 2299/11).

Sin embargo, para el contexto educativo, la Resolución 2020-759-GDEBA-DGCYE del 2 de abril de 2020, en su artículo 1°, en vistas al ASPO y la prohibición de circular, dispuestas por el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020, prorrogadas por el Decreto N° 325/2020, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario, institutos de educación superior y todas las modalidades del sistema educativo provincial.

Esta situación ha generado que las escuelas tengan que migrar, en un plazo acotado y sin posibilidad de proyección, a esquemas de enseñanza y gestión mediados por tecnología. Si bien han sido muchas las dificultades en los alumnos y docentes asociadas a la diversidad de recursos tecnológicos y de conectividad, a la variedad de capacidades TIC ya adquiridas, de capacidad de adaptación e innovación, entre otras; el común denominador ha sido la ausencia de relaciones interpersonales en el espacio físico institucional, afectando la dinámica escolar en todas sus dimensiones.

El presente artículo, busca generar un estudio de percepción respecto a cómo esta situación ha impactado en los estudiantes, respecto a:

- El bienestar personal (afectivo-emocional)
- El bienestar grupal (social, socio-afectivo)
- En el aprendizaje (curricular-capacidades sociales)

Aprendizajes significativos, socialmente determinados

Si se aborda esta realidad a partir de un enfoque constructivista, de acuerdo con Carretero (2009) se debe partir de que el individuo no es un simple producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas, sino que representa una construcción propia, que se produce día a día como resultados de interacciones que ponen en juego tanto aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como afectivo. Esto implica que el conocimiento es una construcción de cada persona, a partir de esquemas propios que se reconfiguran en una constante relación con el medio, en todos los contextos en los que el sujeto se desenvuelve. Esta mirada presenta una correlación con la propuesta de Vygotsky (1978), quien determinó que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica, y un proceso, mediante el cual los sujetos acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Aquí se pone en juego el concepto de *zona de desarrollo próximo*, el cual determina que el nivel de desarrollo potencial de un individuo dependerá de las habilidades que alcance a partir de la interacción con otros.

A su vez, se espera que la calidad de las interacciones genere una vinculación directa con la posibilidad de establecer *aprendizajes significativos*, concepto elaborado por Ausubel (1976) para expresar que la generación de nuevos conocimientos en los

sujetos depende de su estructura cognitiva previa y de cómo ésta se pone en juego en la interacción o conexión con conceptos nuevos a los que el sujeto es expuesto, interpelando entonces los saberes previos que funcionan como un anclaje. Esto se vincula en forma directa con instancias tanto de receptividad como de descubrimiento, a través de las que el sujeto lleva adelante un proceso de reconstrucción de los saberes adquiridos procesando información recibida, que al ser comprendida, luego integra en su estructura cognitiva.

De acuerdo con Carretero (2009), los aportes del constructivismo de Vygotsky y los realizados por Ausubel en el marco de la psicología cognitiva confluyen en la noción de la importancia de la interacción social para el aprendizaje, considerada relevante para el desarrollo social de los estudiantes tanto en cuanto al aprendizaje de contenidos, pero también la adquisición de valores sociales, aspectos que se ponen en diálogo cuando se producen conflictos cognitivos mediante la discusión y el intercambio de opiniones.

Si el aprendizaje es más eficaz y significativo cuando tiene lugar en un contexto de colaboración e intercambio con los docentes y compañeros, cabe interrogarse acerca de cómo tiene lugar en el marco del contexto de ASPO. ¿Cómo se ponen en juego las interacciones entre los participantes de la dinámica de aprendizaje escolar? ¿Se pueden lograr intercambios significativos mediados por instancias de mediación tecnológica? ¿Cómo influyen estos nuevos procesos en la comprensión de contenidos por un lado, y por otro en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes del nivel secundario que han participado de esta investigación? ¿Qué tendencias se pueden apreciar de la dinámica de aprendizaje que tiene lugar desde la virtualidad, por oposición a la que se desarrolla en la presencialidad? ¿Se puede trazar una valoración aproximativa de elementos de la presencialidad que los alumnos estiman como faltantes o complejos de “reemplazar” desde la virtualidad?

Capacidades sociales y convivencia escolar, mirada desde una mediación tecnológica

De acuerdo con Castro Santander (2005), desde las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución educativa se plantea el desarrollo de competencias que involucran capacidades intelectuales, prácticas y sociales. Las primeras hacen mención a distintos procesos cognitivos necesarios para operar con códigos, ideas, conceptos y otras abstracciones, que constituyen la base para el aprendizaje permanente a partir del desarrollo de habilidades analíticas, creativas y metacognitivas, entre otras. Las capacidades prácticas hacen referencia a un saber hacer, y se manifiestan en una dimensión pragmática, incluyendo habilidades comunicativas, tecnológicas y organizativas. En cuanto a las capacidades sociales, implican “la participación de la persona, como miembro de un grupo, en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianeidad” (Castro Santander 2005: 3). Entendiendo las competencias como un conjunto de saberes, cualidades y comportamientos que dialogan entre sí para la resolución de situaciones concretas, el

autor sostiene que las competencias no provienen sólo de la aprobación de un currículo formal, sino de la aplicación de los conocimientos en situaciones críticas.

Las competencias no se determinan sólo por lo que la persona sabe o entiende, sino también por lo que puede hacer y tiene voluntad de hacer, de acuerdo con su personalidad y actitud (Castro Santander 2005). Esto conduce a pensar que además de poner el foco en la formación intelectual, las escuelas son una instancia clave para la generación de habilidades no cognitivas. De acuerdo con Coronado (2009) las competencias sociales son el resultado de aprendizajes, y tienen un carácter específico respecto a las situaciones. Se debe entender que el contexto social de desarrollo condiciona el aprendizaje de habilidades, en tanto ofrece modelos y oportunidades de actuación.

Ante la realidad de ASPO impuesto por razones sanitarias, que mantuvo a los estudiantes fuera del contacto e interrelación diaria que supone la presencialidad en la escuela, cabe preguntarse: ¿cómo se resignificaron los intercambios con los docentes, equipos de gestión y sus propios compañeros en este período? ¿Qué aspectos de la sociabilidad cotidiana pudieron sostenerse a través de una comunicación mediada tecnológicamente? ¿Cómo se pusieron en juego el desarrollo de competencias sociales, tanto a nivel personal como orientadas hacia los otros, en este contexto? ¿Cómo afecta la distancia personal las interacciones y la construcción de sentidos compartidos a partir de experiencias colectivas?

Cuando Marc Prensky (2001) presentó el concepto de *nativos digitales*, expresó que el diseño del sistema educativo había perdido vigencia respecto de una nueva generación de estudiantes, caracterizados por haber crecido y desarrollado sus habilidades cognitivas en conjunción con el uso de internet. Esto los distinguía de los entonces mayores de 30 años, denominados *inmigrantes digitales*, familiarizados más tarde con el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).

De acuerdo con este autor, García y otros (2007: 2) expresan que los nativos digitales son usuarios permanentes de las tecnologías con una habilidad consumada: “con las TIC satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y, tal vez, también de formación”. Sostienen que esta generación enfoca su trabajo y el aprendizaje de nuevas formas, absorbiendo información de manera rápida, consumiendo datos de múltiples fuentes al navegar en la web con fluidez, permaneciendo comunicados en todo momento y funcionando mejor en red, realizando actividades desde una perspectiva de multitarea, con un acceso hipertextual en vez de lineal.

Esta perspectiva fue susceptible de debates en cuanto a los alcances pedagógicos y cómo tenían lugar los procesos de aprendizaje. Díaz Barriga expresa que las TIC aplicadas en educación no garantizan por sí mismas la inclusión y equidad social, ni tampoco la calidad o innovación. Estima que en muchos casos se utiliza la tecnología para reproducir o hacer más eficientes los modelos de enseñanza tradicionales, por lo que sugiere la creación de nuevas teorías educativas que involucren el uso de tecnología, “a fin de lograr un conocimiento útil para la resolución de problemas relevantes y con sentido social” (Díaz Barriga 2008: 13).

En cuanto a la apropiación de conocimientos, Piscitelli (2009: 164) observa que los educadores no pueden convertir todo lo que saben experiencialmente en palabras, porque un dominio de conocimiento está compuesto por modos de hacer, ser y ver: "Si explicitamos lo que sabemos, los estudiantes no pueden retener o siquiera entender lo que estamos diciendo, porque aún no han realizado las actividades específicas, ni tampoco han pasado por las experiencias a las que se refieren nuestras palabras". A su vez, considera que tampoco sirve dejar que los alumnos naveguen libremente en la web, "porque no tienen idea de por dónde empezar, adonde recurrir para el mejor estímulo y potenciación de su aprendizaje, y qué generalizaciones hacer, o durante cuánto tiempo profundizar uno u otro tema, antes de avanzar en otra dirección" (164). Expresa que el aprendizaje profundo y los logros efectivos se realizan por otros caminos.

Salomon (2000) mencionaba a principios del milenio la importancia de las cogniciones socialmente distribuidas y de los conocimientos socialmente apropiados como elementos indispensables y fundamentales de un buen aprendizaje. Y explicaba, siguiendo a Roschelle y Pea (1999) que, si bien la comunicación mediada por computadora trata de emular las funciones de tutela y de la comunidad, la facilidad para el intercambio de mensajes a través de la web no implica la existencia de "herramientas de colaboración", porque no se generan interacciones que propicien la creación de creencias compartidas, valores y un conocimiento más profundo.

De acuerdo con Artman (2000), los procesos de construcción de conocimiento son actos complejos en los que intervienen muchas variables; entonces, cuando esta construcción se desarrolla a través de una mediación tecnológica, es relevante observar que se necesitará de requerimientos y procedimientos regulativos que posibiliten dar coherencia a las interrelaciones que se establecen entre los diferentes sujetos participantes, con sus diversas características individuales cognitivas y afectivas, sus concepciones previas, percepciones, usos del lenguaje, y conexión de estos sujetos con los objetos de conocimiento.

Estas mediaciones implican llevar adelante una gestión de las interacciones. De acuerdo con Falzon y Sauvagnac (2000) en todo diseño didáctico mediado por tecnología se debe atender a la promoción de acciones que orienten a los participantes a organizar procesos de intervención dinámica en contexto y el modo de aproximación a los contenidos de aprendizaje, concretando interrelaciones significativas relevantes al conocimiento que se quiere lograr. En este sentido, Nicholls Estrada y Atuesta (2018) expresan, retomando a Vygotsky (1996), que no debe perderse de vista cómo se explicita la mediación de las TIC, de manera que se enriquezcan las funcionalidades para hacer posible la construcción de relaciones organizadas entre los sujetos que aprenden, los que enseñan, los objetos y los contenidos de aprendizaje desde y para un contexto sociocultural.

Métodos y técnicas de investigación

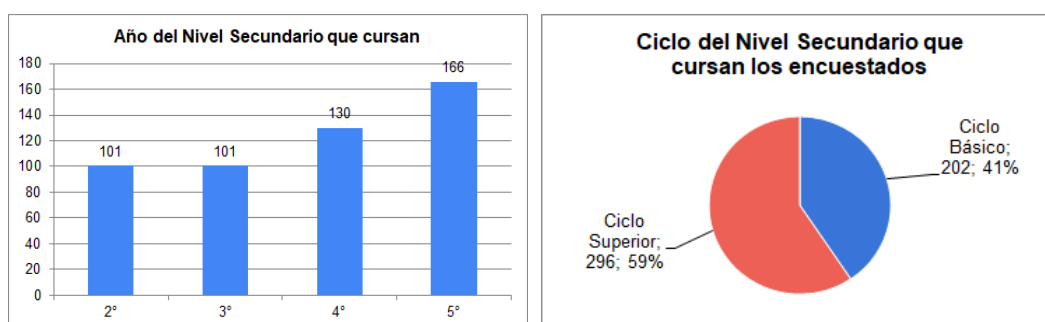
La presente investigación es de corte exploratorio, ya que se realiza en un contexto no estudiado, por ser el ASPO una situación nueva asociada a la pandemia COVID-19,

abordado desde un enfoque cuali-cuantitativo. Para su desarrollo, se diseñó un cuestionario para alumnos y se implementó un grupo focal a informantes calificados, orientados a valorar el impacto del ASPO en el aprendizaje y en el bienestar de los alumnos, tanto en lo personal como en lo colectivo, relacionando la ausencia de relaciones interpersonales con ambas variables.

El cuestionario consta de tres secciones. La primera describe el proyecto y el objetivo que se persigue, la segunda los datos personales e institucionales, y la tercera sección, una batería de seis ítems. Los ítems, se orientaron a constatar cierto grado de continuidad pedagógica para luego valorar la percepción de los jóvenes del nivel secundario en la relación afectiva con la escuela presencial, aspectos considerados desde la dimensión social y la relación entre la situación de aislamiento social y el aprendizaje.

Dado que no había antecedentes de este tipo de contextos, se procedió a armar un cuestionario propio, con fuerte basamento en el marco teórico descripto. Para el ajuste de este instrumento, se generó una versión inicial consensuada por los integrantes del grupo de investigación que fue probada por un grupo de 16 alumnos de las edades del rango definido, que generó una segunda y definitiva versión corregida, empleada en el trabajo de campo.

El cuestionario fue respondido por 498 alumnos a partir de un nivel de confiabilidad del 95,5% y un margen de error de +/- 4,5%. Los alumnos provienen de 49 escuelas públicas de gestión privada (80%) y municipal (20%), cursan de segundo y quinto año del nivel secundario, distribuidos como puede verse en el siguiente gráfico.



La no participación de alumnos de primer año y sexto fue intencional, por entender que los primeros se encontraban en el tránsito del nivel primario al secundario, mientras que los últimos, se observaron como muy apegados a los aspectos culturales que no pudieron transitar en el contexto de pandemia.

Dada la situación de ASPO, el cuestionario fue estructurado a través de la herramienta Google Form, y distribuido a referentes de escuelas con las que el grupo trabaja en estudios de convivencia desde 2012 para que lo hicieran llegar a los estudiantes.

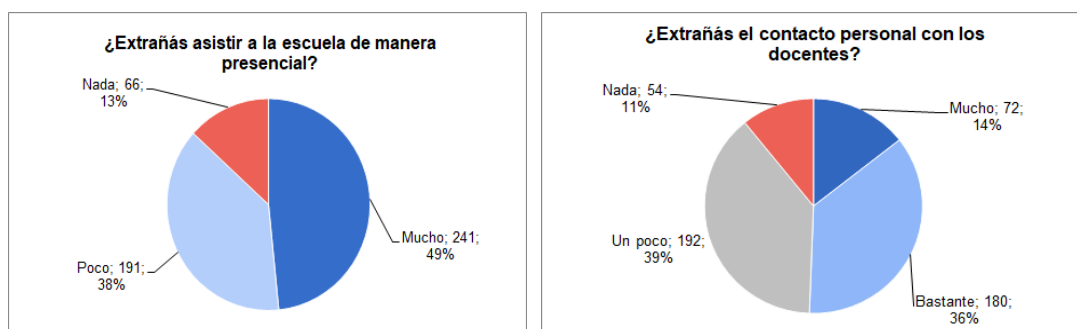
Asimismo, se abordó una instancia de grupo focal con una muestra de informantes calificados, que estuvo integrada por una Inspectora de gestión privada, una supervisora de Equipos de Orientación de la Municipalidad, directivos, preceptores, tutores y docentes de las instituciones que mayor participación tuvieron en las encuestas. Con esta técnica, se buscó generar un espacio de opinión que permitiera captar el sentir, pensar en torno de los efectos del aislamiento social en las variables definidas. Para Martínez-Miguel (1999), el grupo focal es un método de investigación que se centra en la pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. La propuesta tomó 8 ejes disparadores, con las siguientes preguntas que permitieron abrir la participación:

1. ¿Creen que los alumnos extrañan asistir a la escuela de manera presencial?
2. ¿Qué cosas creen que extrañan de la escuela?
3. ¿Cómo creen que ha impactado en lo afectivo a los alumnos el no asistir a la escuela en forma presencial?
4. ¿Cómo creen que ha sido afectado el aprendizaje de los alumnos por falta de interacción en persona con sus compañeros?
5. ¿Cómo se ha visto afectada la enseñanza en el formato de educación mediada?
6. ¿Cómo creen que la vida social se ha visto afectada en los alumnos?
7. ¿Cómo se ha visto afectado el espacio áulico/escolar, donde muchas veces el docente detecta problemas del o de los alumnos/as, y es vehículo de atención y/o contención?
8. ¿Cuál es el ámbito que creen que contribuye mayormente a los aprendizajes sociales en los jóvenes de hoy?

El encuentro, realizado por Zoom por el contexto de ASPO, inició con una técnica de “rompe hielo” asociada a presentaciones personales, profesionales, Institucionales y de proyecto; duró una hora y media, fue grabado y transcrito para su análisis.

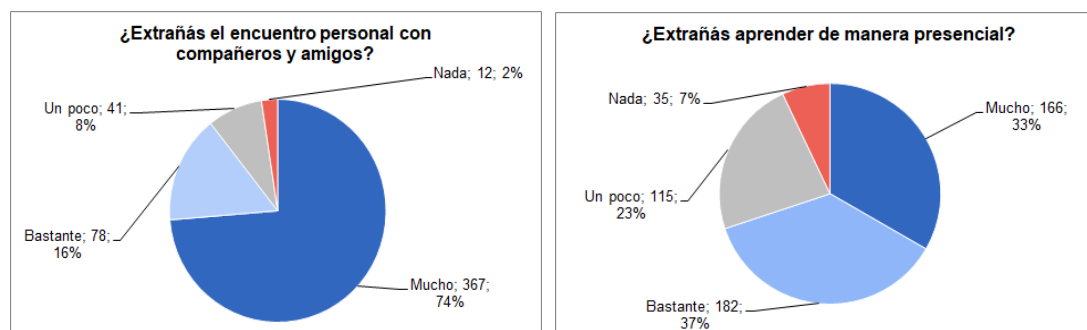
Resultados obtenidos

Podemos decir que los alumnos en general manifiestan extrañar la escuela presencial en mayor o menor medida, y solo un pequeño grupo expresa que no lo hace. Ante la pregunta *¿Extrañas asistir a la escuela de manera presencial?*, casi la mitad de los encuestados respondieron “mucho”, un 38 % “un poco” y solo el 13% “nada”. Al abordar aspectos más concretos asociados a la escolaridad en formato presencial, el cuerpo docente es extrañado por los alumnos de manera significativa; ante la pregunta *¿Extrañas el contacto personal con los docentes?*, el 50% manifiesta extrañarlo entre mucho y bastante, y solo el 11% expresa no extrañarlos nada.



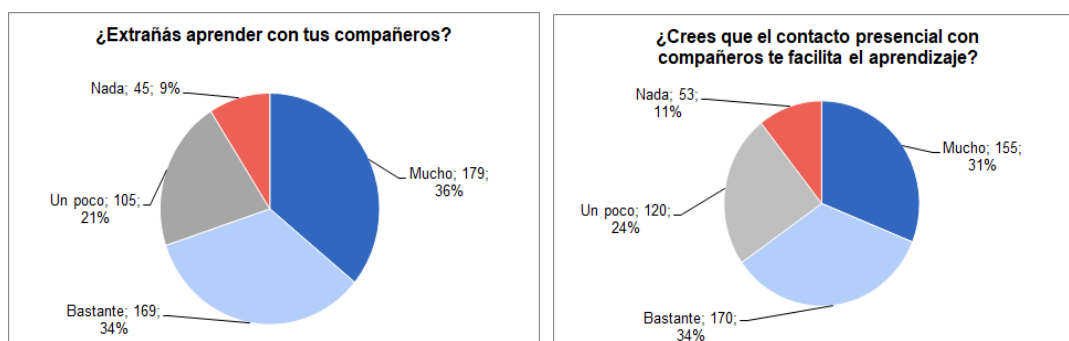
Por otro lado, cuando se aborda el tema compañeros y amigos en contexto de escuela presencial, estos porcentajes se incrementan significativamente y ante la pregunta *¿Extrañas el encuentro con compañeros y amigos?*, el 74% responde que mucho, 16% bastante, el 8% poco y tan solo un 2% nada. Aquí se aprecia que para el 90% de los alumnos el valor del compañerismo y la amistad tiene un peso muy importante en la vida escolar.

Al abordar el tema del aprendizaje, los alumnos manifiestan extrañar el aprender de manera presencial, y ante la pregunta *¿Extrañas aprender de manera presencial?*, el 70% expresa mucho (33%) y bastante (37%), 23% poco y un 7% nada.



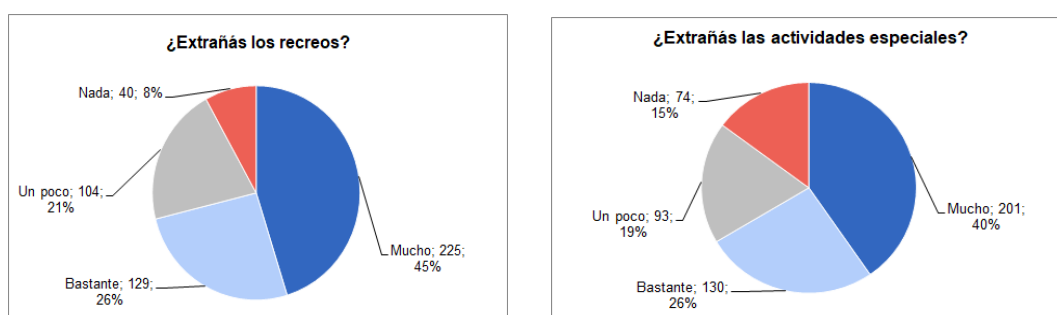
En la misma línea, respecto del aprendizaje con otro, ese otro que es un compañero en el aula física, en la presencialidad, aparece como un elemento valorado por los alumnos, y ante la pregunta *¿Extrañas aprender con tus compañeros?*, el 70 % lo expresa entre mucho (36%) y bastante (34%); 21% un poco y un 9% nada.

Desde la mirada de los alumnos, el contacto con compañeros sería un aspecto que facilita el aprendizaje; y ante la pregunta *¿Crees que el contacto con compañeros te facilita el aprendizaje?*, el 65% lo expresa entre mucho (31%) y bastante (34%); mientras que el 24% un poco y nada el 11%.

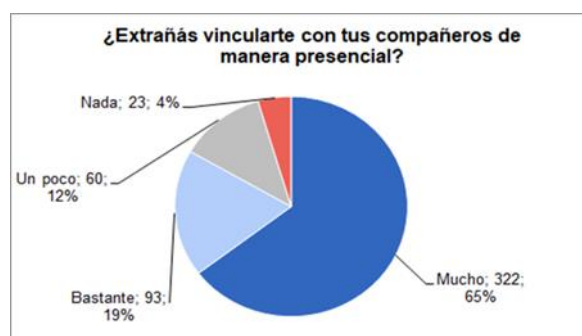


Por otro lado, de los momentos escolares, el recreo es un tiempo añorado por los alumnos, y ante la pregunta *¿Extrañas los recreos?*, el 71 % se inclina entre mucho (33%) y bastante (37%); un poco el 23% y solo un 7% nada.

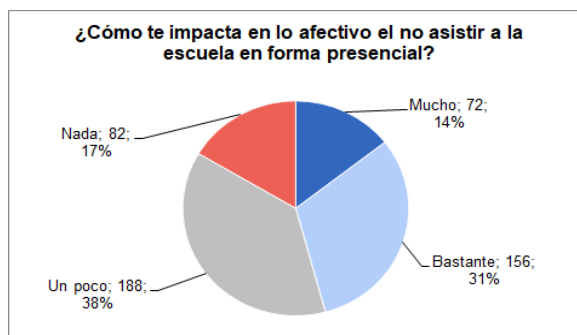
Cuando se les consulta a los alumnos por las actividades especiales (talleres deportivos, artístico-culturales, jornadas especiales) que se realizan en la escuela, la gran mayoría manifiesta extrañarlas aunque con diferente intensidad. Ante la pregunta *¿Extrañas las actividades especiales?*, el 66% se inclina entre mucho (40%) y bastante (26%); mientras que el 19% un poco y el 15% nada.



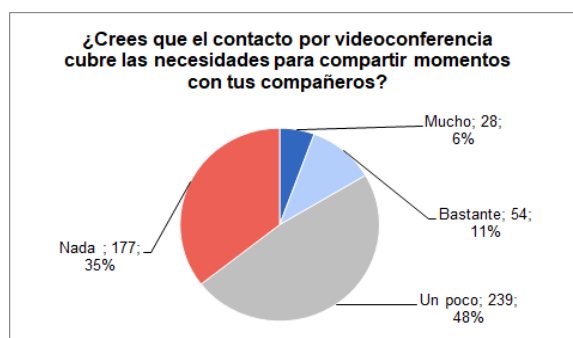
Al preguntar por lo vincular en términos de dimensión socio-afectiva, se acentúa la situación de añorar a los compañeros, incluso más allá del contexto escolar. En la pregunta *¿Extrañas vincularte con tus compañeros de manera presencial?*, el 84% responde entre mucho (65%) y bastante (19%), 12% poco y solo el 4% nada.



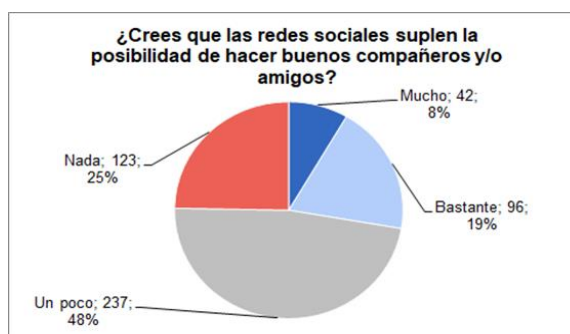
Al hacer foco en el impacto afectivo de la ausencia de presencialidad escolar, los resultados observados en el cuestionario no son tan significativos como sí se manifiesta al triangular con los resultados del grupo focal, donde se expresa que esto sucede con mayor intensidad. Ante la pregunta *¿Cómo te impacta en lo afectivo el no asistir a la escuela en forma presencial?*, el 45% responde entre mucho (14%) y bastante (31%); mientras que un poco el 38% y nada el 17%.



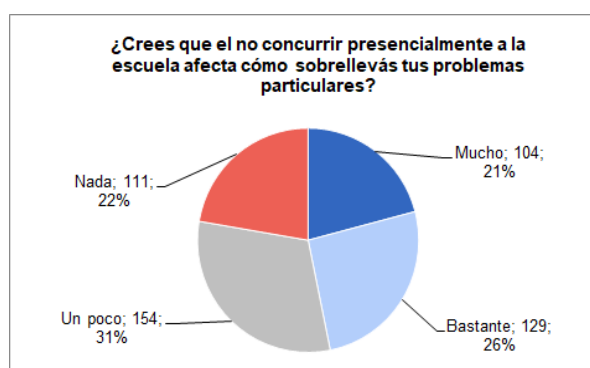
Para los alumnos encuestados, el contacto por videoconferencias no parecería cubrir las necesidades de vinculación con los compañeros, y ante la pregunta *¿Crees que el contacto por videoconferencia cubre las necesidades para compartir momentos con tus compañeros?*, el 83% se inclina por un poco (48%) y nada (35%); mientras que el 17% entre bastante (11%) y mucho (6%).



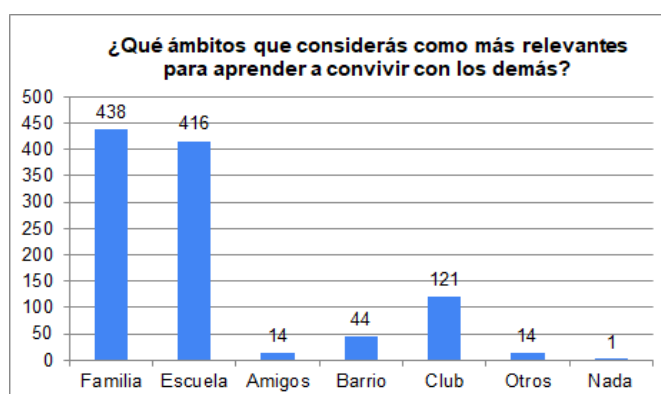
Aunque en menor medida, en esta misma sintonía aparecen las redes sociales en la consideración de los alumnos encuestados. Ante la pregunta *¿Crees que las redes sociales suplen la posibilidad de hacer buenos amigos?*, el 73% responde entre un poco (48%) y nada (25%); y el 27% entre bastante (19%) y mucho (8%).



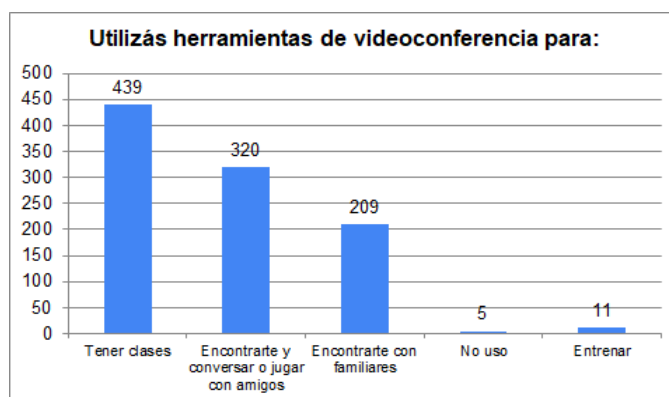
Al abordar las problemáticas personales y la influencia de la escolaridad presencial, las respuestas están más equilibradas con miradas diversas. Ante la pregunta *¿Crees que el no concurrir a la escuela de manera presencial afecta cómo sobrellevas tus problemas personales?*, el 47% responde entre mucho (21%) y bastante 26%); y 53% entre un poco (31%) y nada (22%).



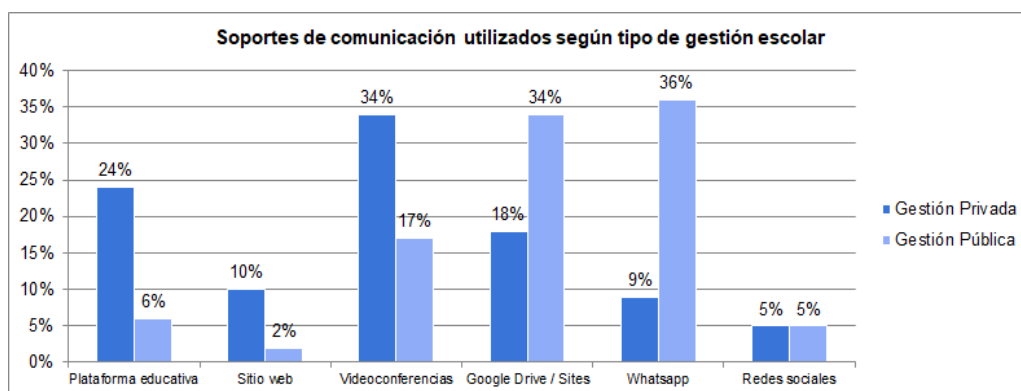
Como puede verse en la gráfica, para los alumnos los ámbitos más significativos para el aprendizaje social son la familia y la escuela, seguidos muy de lejos por el club, el barrio y, en menor medida, el grupo de amigos.



La siguiente gráfica muestra que el uso de herramientas de videoconferencia es liderado por la actividad escolar, seguido por el contacto con amigos y familiares.



Las herramientas de comunicación más utilizadas en el contexto de ASPO por parte de las escuelas de gestión privada son la videoconferencia (a través de Meet, Zoom, Jitsi u otros soportes) en un 34%, la plataforma educativa (24%) y Google Drive / Sites (18%). En cuanto a las escuelas de gestión pública, emplean mecanismos de comunicación a través de Whatsapp (36%), Google Drive / Sites (34%), y en menor medida, videoconferencias (17%).



Resultados obtenidos de acuerdo con el ciclo que cursan los estudiantes

Al agrupar a los alumnos por edades, no se presentan diferencias significativas en sus respuestas.

En relación al formato de escuela presencial, los alumnos de ciclo superior extrañarían un poco menos que los correspondientes al ciclo básico. Asimismo, a los alumnos del ciclo básico les sería levemente más significativa la falta de contacto personal con los docentes.

En cuanto a extrañar el encuentro personal con amigos y compañeros, tanto para los alumnos de ciclo básico como de ciclo superior esto es muy significativo. El 76% de

alumnos de ciclo básico y 72% de ciclo superior afirman extrañar mucho a sus amigos y compañeros en cuanto a la presencialidad.

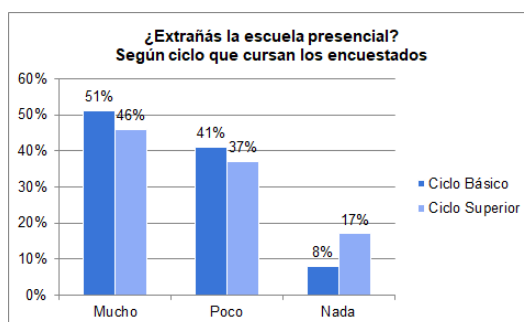
En general, en ambos ciclos los alumnos extrañan aprender de manera presencial. El 75% de los alumnos de ciclo básico extraña mucho (36%) o bastante (39%) aprender en la instancia escolar presencial. Cifras similares se pueden observar en los estudiantes del ciclo superior, donde el 66% expresa extrañar mucho (31%) o bastante (35%).

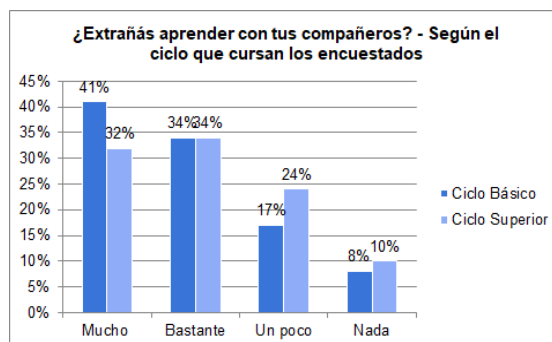
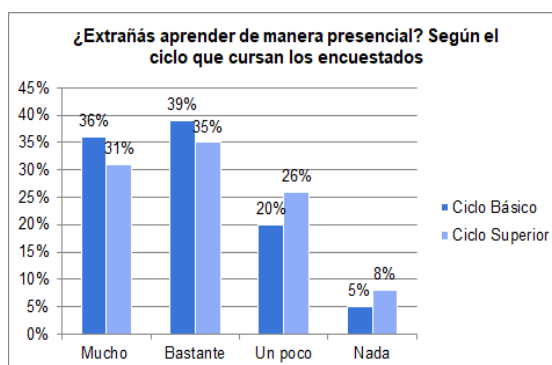
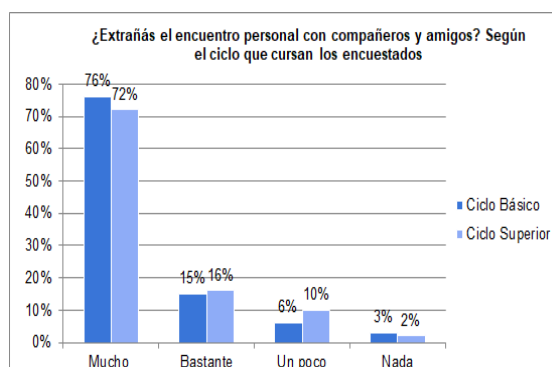
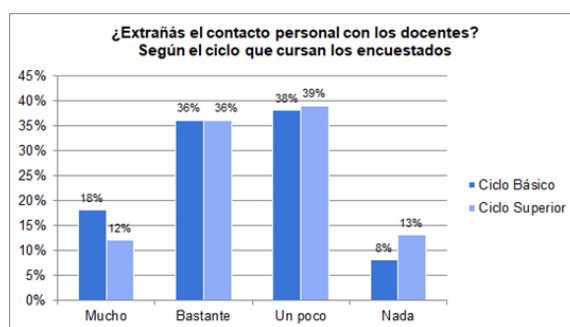
En cuanto a extrañar aprender con los compañeros, en esta pregunta se vuelve a percibir que tanto los alumnos de ciclo básico como superior responden afirmativamente en gran medida. El 75% de los estudiantes del ciclo básico extraña aprender con sus compañeros entre mucho (41%) y bastante (34%). El 66% de los alumnos del ciclo superior muestran la misma tendencia: extrañan mucho en (32%) y bastante, el (34%).

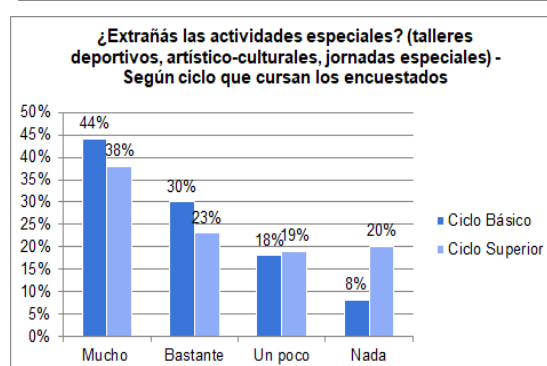
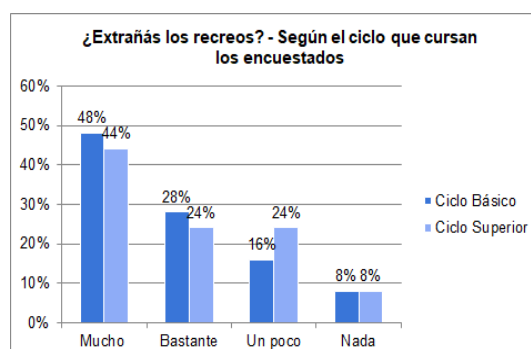
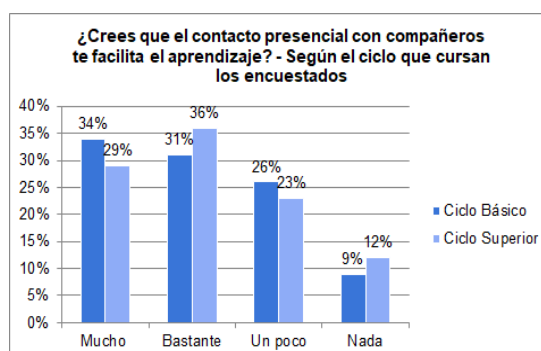
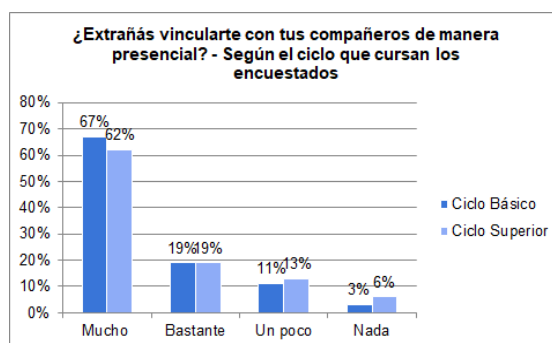
Se observa una correlación respecto de que los jóvenes extrañan a sus amigos y compañeros y el hecho de aprender con ellos de forma presencial. A esto, se agrega la consulta de refuerzo acerca de si los jóvenes extrañan la vinculación con sus compañeros desde la presencialidad. En el ciclo básico, un 86% responde mucho (67%) y bastante (19%). La misma tendencia existe en el ciclo superior, con un 82% respondiendo entre mucho (57%) y bastante (19%). Y que la mayoría (65%) de los estudiantes del ciclo básico y superior cree que el contacto presencial con compañeros facilita el aprendizaje.

La misma orientación se percibe en cuanto a los recreos. La mayoría de los estudiantes de ciclo básico 76% extrañan, entre mucho (48%) y bastante (28%), estas instancias de intercambio escolar. Lo mismo sucede en el ciclo superior, donde el 68% expresa extrañar mucho (44%) y bastante (24%). De todos modos, destaca también que en el ciclo superior un 24% extraña los recreos sólo un poco.

En cuanto a extrañar las actividades especiales (tales como talleres deportivos, artístico-culturales, jornadas recreativas), el 74% de los alumnos de ciclo básico afirman extrañarlas entre mucho (44%) y bastante (30%), mientras que en el caso del ciclo superior si bien un 38% las extraña, un 39% expresa no extrañarlas nada (20%) o poco (19%).







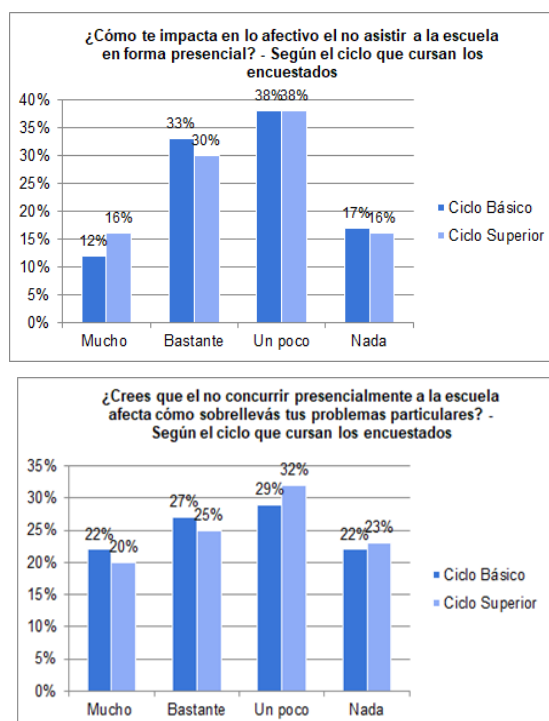
Tanto en el ciclo básico como superior, los alumnos señalan en primer instancia que el impacto de no asistir a la escuela en cuanto a lo afectivo es poco (en ambos casos,

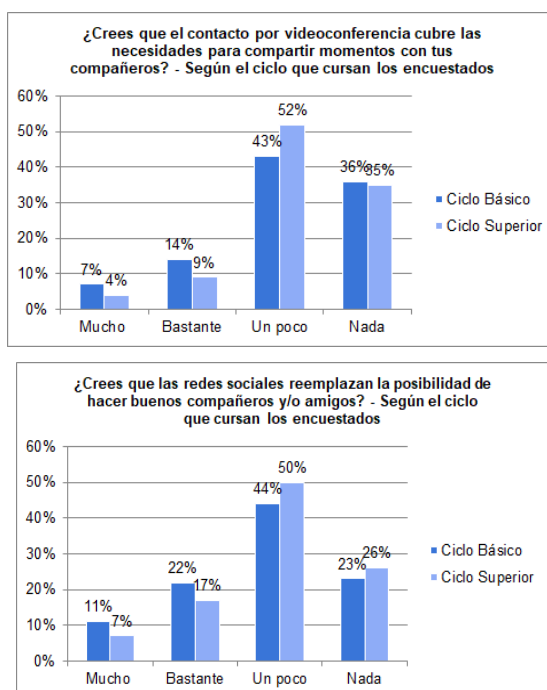
un 38%), aunque luego un segmento significativo expresa que afecta bastante en un 33% (ciclo básico) y un 30% (ciclo superior).

De todos modos, ante la consulta: *¿Crees que el no concurrir presencialmente a la escuela afecta cómo sobrellevás tus problemas particulares?*, allí se ve una distribución pareja entre las posibles respuestas, en ambos ciclos. En el caso del ciclo básico, 32% expresa un poco, 25% bastante, 23% nada y 20% mucho. En el ciclo superior, 29% responde un poco, 27% bastante, y un 22% mucho y nada, respectivamente.

En general, la mayoría de los estudiantes cree que el contacto por videoconferencia no cubre necesidades respecto de compartir momentos con sus compañeros. Esta tendencia se ve en ambos ciclos. Los estudiantes del ciclo superior expresaron un poco 52% y nada 35%, mientras que en el ciclo básico el 43% expresó poco y 35% nada. En correlación con esta pregunta, los alumnos de ambos ciclos creen que la interacción a través de redes sociales reemplaza entre poco y nada la posibilidad de hacer buenos compañeros y/o amigos.

De la lectura, se observa entonces una leve tendencia en las respuestas de los alumnos del ciclo básico frente al ciclo superior, en la que impactaría mayormente el ASPO, hecho que podría asociarse al momento evolutivo de los jóvenes y su vínculo más estrecho con la escuela.





Resultados obtenidos de acuerdo con el tipo de gestión escolar

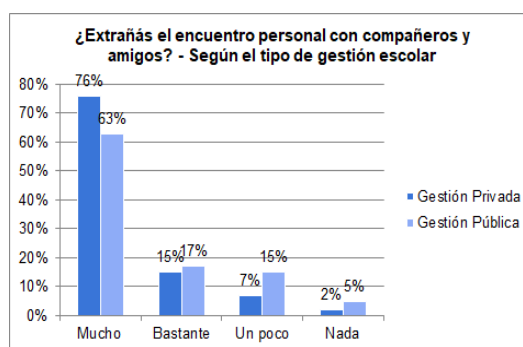
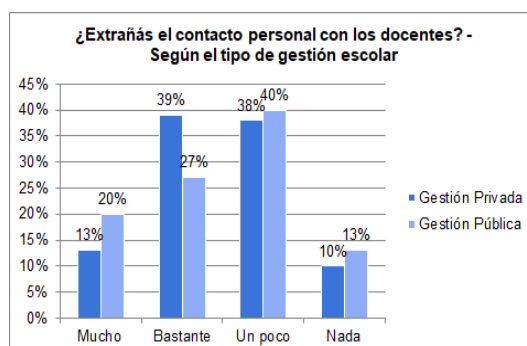
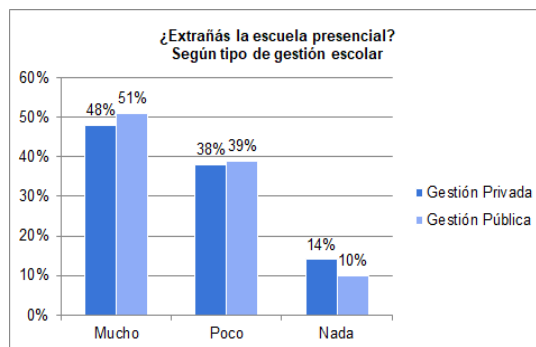
Existe una correlación y una tendencia similar entre las respuestas brindadas por alumnos de escuelas de gestión pública y privada a partir de las consultas realizadas. Cuando se observan los tipos de gestión, no se ven diferencias significativas al consultar a los estudiantes si extrañan la escuela presencial. En ambos casos, la mayoría afirma extrañar la asistencia a su colegio.

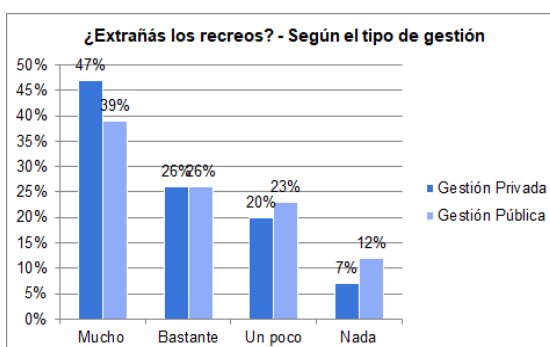
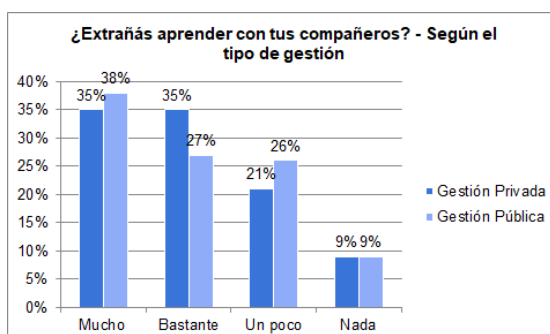
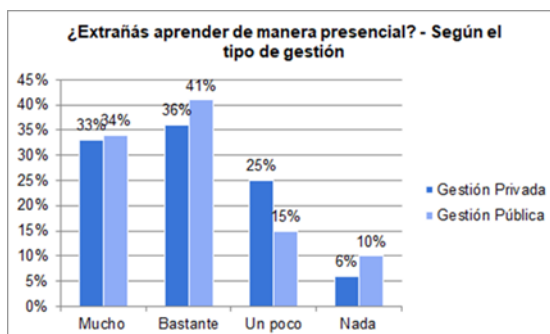
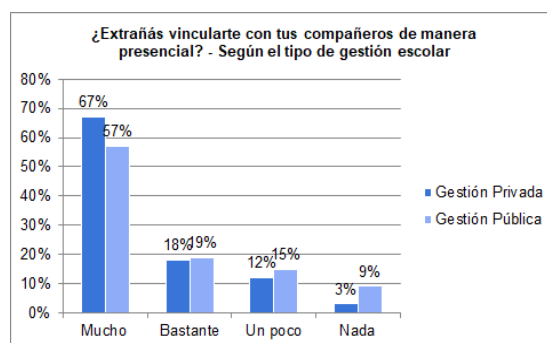
En cuanto a extrañar el contacto personal con los docentes, la mayoría de los estudiantes de ambos tipos de gestión escolar fluctúa entre las respuestas un poco y bastante. Los alumnos de gestión privada afirman extrañar a sus docentes bastante (39%) y un poco (38%). Los estudiantes de gestión pública expresan extrañar bastante (27%) y un poco (40%).

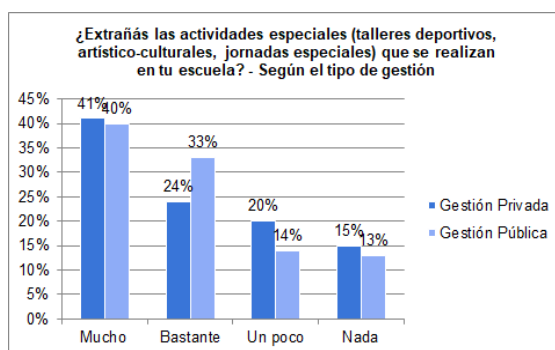
En referencia al encuentro personal con sus compañeros y amigos, tanto en el caso de gestión privada como pública, los alumnos afirman extrañar mucho. En gestión privada, el 76% extraña mucho y el 15% bastante. En consonancia, en gestión pública el 63% extraña mucho y el 17% bastante. Esta tendencia se sostiene cuando se consulta a los jóvenes si extrañan la vinculación con sus compañeros de manera presencial. El 67% de estudiantes de gestión privada y el 57% de gestión pública expresan extrañar mucho. En general, la mayoría de los estudiantes de ambos tipos de gestión extraña aprender de manera presencial.

Se puede decir que la mayoría de los estudiantes encuestados en ambos tipos de gestión escolar extraña la posibilidad de aprender con sus compañeros. El 70% de alumnos de gestión privada extraña entre mucho (35%) y bastante (35%), mientras que el 65% de estudiantes de gestión pública extrañan mucho (38%) y bastante (27%).

Tanto en gestión privada como pública, los estudiantes manifiestan extrañar un espacio de intercambio como lo es el recreo. En gestión privada, el 73% expresa extrañar mucho (47%) y bastante (26%), mientras que en gestión pública se observa una tendencia similar. El 65% extraña entre mucho (39%) y bastante (26%). También hay correlación con la pregunta *¿Extrañas las actividades especiales que se realizan en tu escuela?* En este caso, el 65% de estudiantes de gestión privada extraña mucho (41%) y bastante (24%). Y en el caso de gestión pública, el 40% extraña mucho y el 33% bastante, con lo cual un 73% de jóvenes manifestaron extrañar actividades tales como talleres deportivos, artístico-culturales, jornadas recreativas, entre otros.





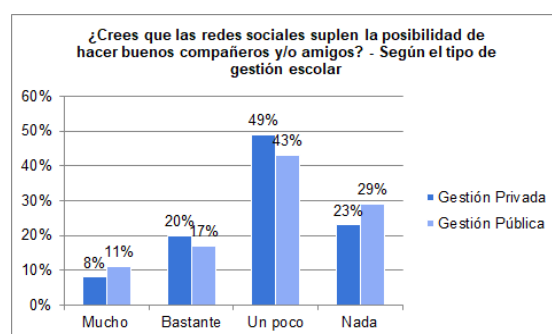
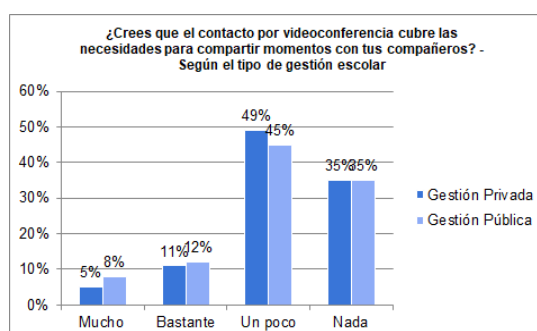
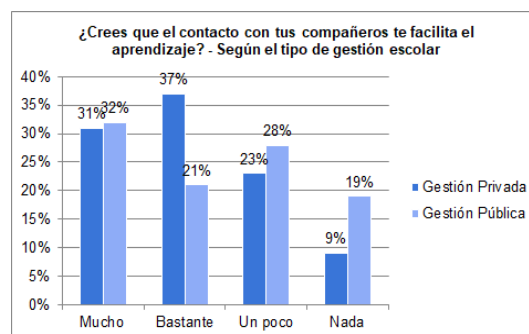
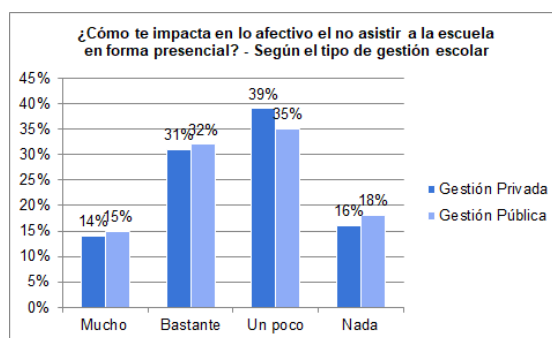


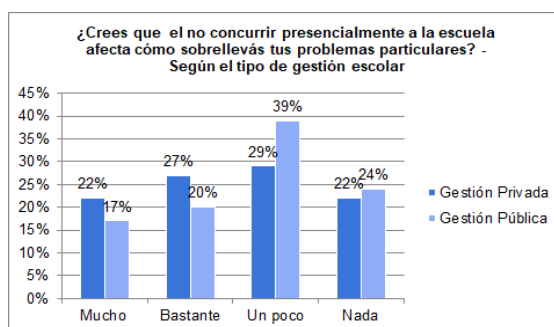
Al consultar a los estudiantes cómo les impacta en lo afectivo el no asistir a la escuela en forma presencial, en ambos tipos de gestión se evidenció la misma tendencia. La mayoría de los estudiantes de gestión privada respondieron entre un poco (39%) y bastante (31%). En el caso de la gestión pública, el 35% respondió un poco y el 32% bastante.

Respecto de si el contacto con los compañeros de manera presencial facilita el aprendizaje, los estudiantes de gestión privada expresaron entre bastante (37%) y mucho (31%). En el caso de gestión pública, la mayoría (32%) respondió mucho, seguido por un poco (28%).

Tanto en gestión pública como privada, los estudiantes creen que el contacto por videoconferencia cubre entre poco y nada las necesidades para compartir momentos con sus compañeros. En gestión pública, el 45% expresa un poco y el 35% nada. En gestión privada, la tendencia es similar. El 49% respondió un poco y el 35%, nada. Esta respuesta sostiene una correlación respecto al rol que juegan las redes sociales en la posibilidad de hacer buenos amigos y/o compañeros. La mayoría de los estudiantes de ambas gestiones consideran que poco y nada.

Ante la consulta *¿Crees que el no concurrir presencialmente a la escuela afecta en cómo sobrellevás sus problemas particulares?* las respuestas son variadas. En ambos tipos de gestión, los alumnos responden como instancia más relevante un poco: 39% en gestión pública y 29% en gestión privada. Luego, en gestión privada, un 22% expresa nada y 27% bastante, mientras que en gestión pública el 24% responde nada y el 20% bastante. Asimismo, un 17% de estudiantes de gestión pública y un 22% de gestión privada considera la respuesta mucho.





Discusión de resultados

Del abordaje del efecto del ASPO en contexto de COVID-19, se puede puntualizar que existe en el alumnado un sentir del impacto que la escuela en formato mediado ha generado en la vincularidad, en el aprendizaje, en lo emocional y en los modos que la conflictividad se transita en la escuela. Tanto los referentes calificados, como los propios protagonistas, los alumnos, se expresan a favor de la escuela presencial frente a este nuevo modelo, que, si bien puede tener variedad de formatos, está mediado y no logra cubrir las expectativas en torno a las dimensiones de análisis seleccionadas. El extrañar la escuela en formato presencial en general, se intensifica cuando se abordan actores y elementos de la vida escolar, como docentes, compañeros, amigos, clases en el salón, recreos, aprendizaje, resolución de conflictos, actividades especiales, entre otros.

Al mismo tiempo, la situación de aprendizaje es vista como afectada negativamente, encontrando causas en la falta de contacto directo en el espacio físico escolar entre compañeros, con los docentes, sumada la asincronía y la mediación tecnológica en diferentes formatos. Por otro lado, cierta ponderación del lugar que la tecnología ocupaba en la vida de los jóvenes, parece diluirse, tanto en la consideración de los propios alumnos, que no encuentran en la misma un vehículo adecuado ni para aprender ni para sostener sus relaciones socio-afectivas; como en la mirada de docentes, directivos, inspectores y personal técnico-profesional, que dan cuenta de detalles que ilustran esta situación. Expresiones como “la caída de un paradigma”, “el uso de tecnología desde el consumo y no la producción”, “el uso de redes sociales como entretenimiento impersonal”, son algunas de las miradas que los expertos comparten en el grupo focal en coincidencia total, para describir la relación de los jóvenes con plataformas, aplicaciones, dispositivos y demás herramientas tecnológicas. Estas perspectivas, donde se ponen en discusión muchas afirmaciones conceptuales en torno a las bondades del aprendizaje mediado por tecnología, se asocian a las afirmaciones de Díaz Barriga (2008), quien expresa que las TIC aplicadas en educación no garantizan por sí mismas la inclusión y equidad social, ni tampoco la calidad o la innovación; replicándose en muchos casos, modelos de enseñanza tradicionales. Al mismo tiempo, la idea de Piscitelli (2009) acerca de la apropiación de conocimientos, podría relacionar la ausencia de experiencias concretas en las secuencias de enseñanza mediadas, con ciertos inconvenientes de acceder al

conocimiento que se manifiestan en las dificultades de aprendizaje descritas en los expertos y en los propios estudiantes. Por otro lado, el valor que Salomon (2000) da a los conocimientos socialmente apropiados como elementos claves para un buen aprendizaje, y como, la mediación tecnológica no puede asociarse siempre a procesos de colaboración, cuando las interacciones sociales no son adecuadas, suman otra perspectiva que puede dar cierta luz sobre los efectos del ASPO. Esta idea de necesidad de requerimientos para una interacción adecuada en los procesos de construcción de conocimiento, es sostenida por Restrepo y otros (2005), quienes siguiendo a Artman (2000), lo contextualizan en el aprendizaje mediado por tecnología. Asimismo, Falzon y Sauvagnac (2000) afirman que, en todo diseño didáctico mediado por tecnología, se debe atender a la promoción de acciones que orienten a los participantes a organizar procesos de intervención dinámica en contexto y el modo de aproximación a los contenidos de aprendizaje, concretando interrelaciones significativas relevantes al conocimiento que se quiere lograr. En este sentido, Nicholls Estrada y Atuesta (2018), también expresan la necesidad de hacer posible la construcción de relaciones organizadas entre los sujetos que aprenden, los que enseñan, los objetos y los contenidos de aprendizaje desde y para un contexto sociocultural.

Otro tema que aparece como crítico es el vincular, ya que al consultar por el impacto en las relaciones interpersonales, existe una coincidencia en todos los actores Institucionales, de cómo esta realidad ha afectado a los alumnos; sobre todo en lo afectivo, lo emocional y en el propio aprendizaje. Cuando se aborda el uso de herramientas de videoconferencia para el dictado de clases en tiempo real, los participantes sostienen que ha generado en muchos casos, gran dificultad en la interacción entre pares y con los propios docentes, encontrando situaciones de escasa participación espontánea, baja consulta, la no circulación de ideas, cierta apatía y baja motivación. Respecto al impacto en lo afectivo, si bien los jóvenes encuestados no lo priorizan, en el grupo focal de referentes calificados se constituye como un tema crítico, apareciendo situaciones de estrés, angustia, además de cierta resignación y sobreadaptación a estar aislados. En esta dimensión de análisis, los expertos encuentran en la ausencia de ciertas rutinas adolescentes, una de las causas que afectarían lo emocional, sumada a tener que transitar las obligaciones escolares en medio de una vida familiar que no siempre es facilitadora del desarrollo de sus integrantes. En este mismo sentido, los profesionales suman a esta mirada, la dificultad en el desarrollo de la autonomía, por carencia de espacios propios en los jóvenes, como lo es la escuela en esta etapa de desarrollo. Muchos autores, como Álvarez (2015), Posada (2013); Martinazzo y Amaral (2012); Peña, Bruskewitz y Truscott (2016), señalan la importancia de la escuela en el desarrollo de hábitos de autonomía, el aprender a argumentar, tomar posiciones, y el rol del docente fortaleciendo las actitudes de autonomía. De todas formas, como un aspecto positivo, parece haber cierto acuerdo en que los jóvenes se han animado más a buscar canalizar algunos temas de preocupación personal, en figuras como preceptores, tutores y otros actores institucionales que han generado nuevos espacios de intercambio escolar que buscan tomar distancia de lo académico.

Asimismo, los participantes del grupo focal expresan la preocupación por la dificultad de trabajar las llamadas habilidades sociales, ya que en el formato mediado por tecnología, se ha visto muy afectado el trabajo grupal, el intercambio de ideas, la circulación de la palabra, entre otras estrategias que propician el desarrollo de estas capacidades. Desde una mirada constructivista, el individuo se produce día a día como resultados de interacciones que ponen en juego tanto aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como afectivos (Carretero; 2009), por lo que no extraña entonces que la mediación tecnológica y la consecuente merma de vincularidad, impacte en todas las dimensiones de análisis.

Conclusiones

A través de esta investigación se pone en evidencia la importancia que asignan los estudiantes de nivel secundario de Mar del Plata, tanto de gestión pública municipal como privada, a las instancias de interacción que se dan en el marco de la escolaridad presencial. Expresan extrañar en gran medida a sus compañeros y las posibilidades que brinda el aprendizaje cara a cara, dado por el intercambio con sus pares y docentes en un contexto que, además, propone otros espacios de reunión valorados por los jóvenes.

Es notorio que para los alumnos participantes de este relevamiento el aprendizaje mediado por tecnología no tiene correlación con el establecimiento de una vincularidad sostenida, e incluso que las TIC no serían herramientas significativas en el sentido de reemplazar momentos de intercambio propios de la dinámica que genera la escuela en la presencialidad, siendo este espacio percibido como “algo propio”.

Tal como expresaron los educadores que integraron el grupo focal, las experiencias vivenciadas en el marco del ASPO han tenido serias implicancias desde lo afectivo; parecen haber evidenciado que la existencia de conectividad no equivale a comunicación efectiva y significativa, que en el marco de la escolaridad implica participación, diálogo e intercambios que al parecer tendrían un sentido para el aprendizaje desde lo cognitivo y lo social, más acentuado en la presencialidad.

Se hace manifiesto, de acuerdo con la mirada de los expertos educadores, que las habilidades sociales no pudieron ser estimuladas y desarrolladas únicamente a partir de la interacción a través de la tecnología. Esto reafirmaría la idea de que la escuela es un centro esencial para la formación de vínculos, en el marco de los cuales los alumnos construyen esquemas de conocimientos dados por interacción con otros.

En este sentido, si se entiende que cada persona se relaciona con los saberes y aprendizajes a partir de esquemas propios que se reconfiguran en una constante relación con el medio -en este caso la dinámica dada por la interacción con pares, docentes, el medio escolar y el desafío intelectual que estos suponen- cabe preguntarse si a raíz del contexto de ASPO los estudiantes no han perdido algunas posibilidades de enriquecer sus experiencias futuras de aprendizaje dadas las limitaciones vivenciadas en la interacciones presenciales durante el presente año escolar. Al respecto, cabe esperar que el acrecentamiento en el uso de herramientas

tecnológicas en muchos casos sirva de anclaje para el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con este campo, pero en cuanto al desarrollo de habilidades sociales parecería no sucedería lo mismo, por lo que estos planteos serían material para un futuro trabajo.

Tal como se ha afirmado en esta investigación, el contexto social condiciona el desarrollo y aprendizaje de habilidades, en tanto ofrece modelos y oportunidades de actuación. Las instancias de educación mediadas por tecnología permitieron la continuidad de propuestas pedagógicas, pero no parecen haber dado respuestas a necesidades de sociabilidad y encuentro, determinantes en la adolescencia. La presente realidad puso en contexto la importancia de la escuela como institución que da marco a interacciones y aprendizajes sociales significativos para los jóvenes.-

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S., (2015). "La autonomía personal y la autonomía relacional", *Análisis Filosófico*, 35(1), 13-26.
- Artman, H., (2000). *Conflict between Computerized Collective Memory and the Prescriptive Organisation*. Linköping: Department of Communication Studies Linköping University.
- Ausubel, D. P., (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bazdresch Parada, M., (2009). "La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.
- Bickmore, Kathy & Angela MacDonald (2010). "Student leadership opportunities for making 'peace' in Canada's urban schools: Contradictions in practice", *Interamerican Journal of Education for Democracy/ Revista Interamericana de Educación para la Democracia* 3(2), 125-152.
- Castro Santander, A., (2005). "Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 37, Nº. Extra 6.
- Castro Santander, A., (2016). "Calidad educativa y convivencia escolar", *Boletín de Novedades Educativas* Nº 67/2016. Buenos Aires: Fundación Luminis.
- Carretero, M., (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox J.C., Willms, D., Sommers, A.M., et. al. (2001). "Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica", *Informe Técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Comunicación Conjunta Nº 2/17. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/comunicacion_conjunta_2_17_la_construccion_de_la_convivencia_en_las_instituciones_educativas.pdf

- Coronado, M., (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Debarbieux, E. y Blaya, C., (2010). "Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual". En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial; 355-383.
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020 DECNU-2020-297-APN-PTE Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Boletín Oficial de la República Argentina. Ciudad de Buenos Aires, 19/03/2020. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 325/2020 Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Prórroga. Boletín Oficial de la República Argentina. Ciudad de Buenos Aires, 31/03/2020. Recuperado: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-325-2020-335974>
- Díaz-Aguado, M., (2005). "La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela", *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz Barriga, F., (2008). "Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador?", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 30, 2008, pp. 1-15. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Falzon, P. y Sauvagnac, C., (2000). *Collective learning and collective memory for coping with dynamic complexity*. Paris: Laboratoire d'Ergonomie Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Fierro Evans, María Cecilia., (2013). "Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar", *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Fierro, C. y Tapia, G., (2013), "Hacia un concepto de convivencia escolar", en Alfredo Furlán y Terry Spitzer (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*, México, ANUIES/COMIE, Colección Estados del Conocimiento; 71-86.
- Gardner, H., (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 2 ed. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., Benito, M., (2007). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU. IV *Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables*, SPDECE 2007, Bilbao, Spain.
- Goleman, D., (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Martinazzo, C. y Amaral, R., (2012). "Autonomia e complexidade: a construção das aprendizagens humanas", *Impulso*, Piracicaba, 22(53), 49-61.
- Martínez M., (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mayer, J., Salovey, P., (1993). "The intelligence of emotional intelligence", *Intelligence*, 17, 433-442.
- Milletich, R., Kelley, M., Doane, A. y Pearson, M., (2010). "Exposure to interparental violence and childhood physical and emotional abuse as related to physical aggression in undergraduate dating relationships", *Journal of Family Violence*, 25(7), 627-637.

- Nicholls Estrada, B., Atuesta, M., (2008) *Interacción social y aprendizaje. Ponencia Comunidad de aprendizaje en línea – Proyectos colaborativos*. Medellín: V Universidad EAFIT – Línea I+D en Informática Educativa.
- Peña, B., Bruskewitz, N. y Truscott, A., (2016). *Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras: indagaciones en la educación superior colombiana*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Piscitelli, A., (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Posada, A., (2013). *Autoridad y autonomía en la crianza*. PRECOP. Sociedad Colombiana de Pediatría, 4, 5-15. Recuperado de: <https://academia.utp.edu.co/ps4/files/2016/09/Autoridad-y-autonom%c3%ada-en-la-crianza.pdf>
- Prensky, M., (2001). "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto 2299/11). *Sistema de información normativa y documental. Gobierno de la provincia de Buenos Aires*. Número de Boletín Oficial: 26977. Fecha de publicación: 26/12/11. Recuperado de: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/decreto/2011/2299/173318>
- Resolución 2020-759-GDEBA-DGCYE Extensión de la suspensión del dictado de clases presenciales en escuelas. Dirección General de Cultura y Educación. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires - La Plata 2/04/2020. Recuperado de: https://abc.gob.ar/sites/default/files/res_759-20_extension_de_la_suspension_del_dictado_de_clases_presenciales_en_las_escuelas.pdf
- Resolución del Ministerio de Educación de la República Argentina (108/2020). Boletín Oficial de la República Argentina - Ministerio de Educación - Ciudad de Buenos Aires, 15/03/2020 - Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>
- Roschelle, J. & Pea, R., (1999). "Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure", *Educational Researcher*, 8(5), 22-25.
- Rojas, R., (1995). "Habilidades sociales: psicoterapia grupal con pacientes esquizofrénicos crónicos", *Revista De Psicología*, 13(1), 63-95.
- Ruz, J. y Coquelet, J., (2003). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Ministerio de Educación de Chile, y Organización de Estados Iberoamericanos: Chile.
- Salomon, G., (2000). "It's not just the tool, but the educational rationale that counts". Keynote address presented at Ed-Media 2000, Montreal. Recuperado de: <http://www.pent.org.ar/centro-de-recursos/no-herramienta-lo-que-cuenta-sino-fundamentos-educativos>
- Torrego Seijo, J. C., (2007). "El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro", *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla - La Mancha*, ISSN 1699-6429, Nº. 4; 84-89.
- Trianes, M. V., (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

- Vygotsky, L., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Traducción de *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes* Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Viguer, P. y Solé, N., (2012). “Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar”, *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.