

# CARACTERIZACIÓN DE LOS OBSTÁCULOS Y LOS FACILITADORES DEL APRENDIZAJE EN PANDEMIA

ROMERO, Miguel Adrian / Facultad de Psicología – U.B.A. - miguel.romero@bue.edu.ar

SUELDO, Lautaro Matías / Facultad de Psicología – U.B.A. - lic.lautaro.sueldo@gmail.com

Eje: Conocimientos y saberes

<sup>a</sup> Palabras claves: Aprendizaje - pandemia - obstáculos - facilitadores

## > **Resumen**

El siguiente trabajo tiene como marco la escritura de la tesis de grado: “Aprendizaje en pandemia: estudio exploratorio sobre las trayectorias de adolescentes en A.S.P.O.”. El objetivo de la propuesta consistió en caracterizar algunos facilitadores y obstáculos en los procesos de aprendizaje de alumnos/as de escuelas secundarias de Zona Sur de la provincia de Buenos Aires.

La pregunta que motivó el trabajo intentaba indagar las características de la educación virtualizada y los significados que las/os docentes le atribuyen. De esta manera se propuso -a título de hipótesis- que las ideas sobre las trayectorias que ofrecerían las/os docentes acentuaría, en mayor medida, la aparición de obstáculos para el aprendizaje.

El principal aporte de este trabajo es la caracterización metodológica de los valores que caracterizan a los obstáculos y facilitadores. Además, ofrecemos un análisis de éstos y algunas reflexiones para dar continuidad a futuras propuestas de investigación.

## > **Introducción**

Durante 2020 y parte 2021 transitamos un periodo de aislamiento social que afectó a distintas esferas de la vida, entre ellas, la escolar. En este trabajo buscamos visibilizar algunos obstáculos y facilitadores para las prácticas de enseñanza-aprendizaje durante el A.S.P.O, construidas a partir del análisis de entrevistas realizadas a docentes que sostuvieron sus actividades de manera virtualizada.

La pregunta que motivó el trabajo de investigación indaga las características del trabajo pedagógico virtual y los significados que las/os docentes le atribuyen. De esta manera se propuso -a título de hipótesis- que las ideas sobre las trayectorias que ofrecerían las/os docentes resaltaría la aparición de obstáculos para el aprendizaje. En esta ponencia, describiremos las características metodológicas de la propuesta y los resultados del trabajo realizado.

En otro lugar, se expusieron los modelos y teorías que fundamentan la indagación realizada y se enumeraron las categorías construidas (Romero y Sueldo, 2022 [en prensa]). En esta oportunidad, se expondrán los resultados que definen a cada uno de los obstáculos y facilitadores propuestos.

Como conclusión, se analizan -a título exploratorio- las relaciones entre los resultados, el papel de las políticas educativas y su relación con el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

### › ***Sobre el enfoque teórico de esta propuesta***

Desde un enfoque constructivista, comprendemos al aprendizaje como un proceso complejo que no puede ser reducido a aspectos cognitivos. Pensar el aprendizaje a partir de este modelo, implica incorporar una mirada ecológica y en perspectiva. Ecológica, porque la propuesta de sistemas y sus relaciones requiere integrar la complejidad del contexto como parte de la construcción de unidades de análisis de intervención; y, en perspectiva, porque invita a una lectura sobre los procesos de aprendizaje como acción constructiva, dónde los saberes previos son el germen para un conocimiento superador. Engeström (2001), lo dice del siguiente modo:

Las teorías estándares del aprendizaje se centran en los procesos en que un sujeto (más recientemente, posiblemente una organización) adquiere algunos conocimientos o habilidades identificables de manera tal que el correspondiente cambio -relativamente duradero- en la conducta del sujeto puede observarse. Se trata de una presuposición evidente de que el conocimiento o habilidad que se adquiere es de por sí estable y está razonablemente bien definido (...). Las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo. (pág. 4)

Sin embargo, comprendemos que la institución escolar responde a dinámicas que muchas veces requieren ajustarse a formatos en los que predominan una actividad orientada por lógicas temporales, espaciales y de reproducción bastante específicas. La escuela -como institución social- ha representado una conquista y, a la vez, el aparato privilegiado para la reproducción ideológica de clases dominantes: es la expresión viva de la expansión de Derechos, formación de movimientos de liberación y, también, entronización de la meritocracia (Pineau, 2001). En este sentido, son varios los autores que plantean que la escuela no es un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio (Baquero, 2002; Larrosa, 2003; Greco, 2014). Sin duda, en el contexto actual tiene sentido adherir a muchas características de su formato, pero no porque las entendamos como las únicas posibles, sino porque las seguimos considerando las más eficaces.

Esta mirada, considerada tradicional, hunde sus raíces en procesos de escolarización que generan un tipo particular de aprendizaje (el aprendizaje escolar) definidas a partir de lo que Trilla (1985) definió en términos de las características de la escuela: “realidad colectiva; ubicación en un espacio específico; actuación en unos límites temporales determinados; definición de los roles docente- discente; predeterminación y sistematización de contenidos; forma de aprendizaje descontextualizado” (p. 20).

El formato escolar moderno, recuperó aportes psicológicos para diagramar los diseños curriculares y, también, la representación sobre lo que se espera de las/os niñas/os que asisten a las escuelas. La

psicología educacional sirvió como una disciplina estratégica (D’Arcangelo y Erausquin, 2015) para sostener el supuesto de que el desarrollo era el andamio de los procesos de aprendizaje; propuesta que encontró en la psicología y epistemología genética un interlocutor directo. Si bien es cierto que la pregunta que caracteriza al núcleo duro de la psicología y epistemología genética no estaba orientada a indagaciones sobre el aprendizaje en contextos específicos, también es cierto que mucho se ha producido en esta dirección. Coll (1986) ha reconocido que los aportes piagetianos han tenido un impacto interesante en las teorías pedagógicas: “la teoría genética nos dice que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo las actividades del alumno” (pág. 15).

Por otro lado, Engeström (1999; 2001) quien recupera la idea original del triángulo mediacional de Vygotsky (2017), propone una lectura que comprende al aprendizaje como un proceso mediado culturalmente bajo las llamadas segunda y tercera generación de la teoría de la actividad. Por un lado, en la segunda generación hay una ampliación del “triángulo vygotkiano original” cuyo objetivo es mostrar la complejidad de las relaciones mediacionales (agregando las reglas, comunidad y división del trabajo). Por el otro, en la tercera generación, aparece la idea de que las unidades de análisis que permiten comprender este proceso y sus dificultades solo pueden encontrarse en relación de al menos dos sistemas. De esta manera, hay una resignificación de los procesos de aprendizajes, que adhieren al proceso de doble formación que Vygotsky definió de esta manera:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el plano social y luego en el plano psicológico: primero entre las personas como categoría intersíquica y luego en el niño, como categoría intrapsíquica. (Vygotsky, 2017, p. 222)

La importancia de incluir estas perspectivas busca aportar claridad para comprender que el aprendizaje nunca es para todos/as lineal y que se constituye en la relación entre las subjetividades de cada alumna/o y las condiciones contextuales que se entretajan.

Durante la pandemia esto se reflejó en la manera en que los y las docentes debieron articular sus prácticas (por ejemplo, adecuación a los formatos digitales, asistencias institucionales, idoneidad para el uso de recursos TICs.) a la realidad social, cultural y cognitiva que atravesaban sus alumnos/as (como ser, disponibilidad tecnológica, espacio adecuado para participar de las clases, competencias o habilidades para el uso de programas, entre otros).

### › **Materiales y métodos**

Teniendo en cuenta la novedad temática y el momento del trabajo en terreno (inicio y mediados de 2021), el tipo de muestra fue de tipo incidental o por conveniencia (Roales Riesgo, 1988; Sampieri et al. 2006; Ynoub, 2015) conformada por 5 profesores/as de escuelas secundarias de Zona Sur de Buenos Aires que hayan realizado funciones docentes durante la A.S.P.O.

En esta dirección, el tipo de esquema responde a un modelo descriptivo- exploratorio (Samaja, 1993; Ynoub, 2015), centrado en el análisis de contenido para la obtención de información que permita construir algunas hipótesis sobre la situación de la enseñanza virtualizada.

El instrumento utilizado fue la entrevista semidirigida. Más específicamente la guía de temas y ejes (Ynoub, 2015) que indagaba características como:

- Actividades pedagógicas realizadas en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad,
- Modalidades de acceso a los contenidos dictados y modalidades de presentación de estos mismos,
- Construcción de aprendizajes en el nuevo entorno,
- Modalidades de interacción interpersonal entre las/os estudiantes,
- Alcances y límites de la modalidad antes, durante y en el regreso presencial paulatino.

El contacto con las participantes fue a través de la mediación de colegas, las entrevistas se concretaron de manera virtual y al inicio de ellas se les leyó el consentimiento informado, el cual detalla el encuadre del trabajo, la duración aproximada de la entrevista, los objetivos y el tema que se indagó, la confidencialidad y la autonomía para interrumpir o retirarse de la entrevista si así lo creía conveniente. También se les solicitó grabar el audio de la reunión, explicitando que la finalidad de ello era mantener precisión y fidelidad en la transcripción y el uso de sus respuestas.

### › ***Construcción del objeto empírico y resultados***

Atisbar alguna hipótesis contundente sobre la complejidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el escenario pandémico, representa un desafío y requiere de condiciones de investigación que excedan a los proponentes de esta ponencia. Sin embargo, los trabajos aquí realizados arrojan algunas vetas de indagación para futuras investigaciones.

Si bien se reconocieron tres niveles de integración del objeto de estudio, el análisis del material fue centrado en el valor (Samaja, 1993), es decir, se recuperaron los valores de las dimensiones de análisis con el propósito de construir valores para las variables propuestas. Concomitantemente, se trabajó con la Unidad de Análisis del nivel subunitario (ver Figura 1). El esquema general de nuestra matriz de datos para el nivel de análisis queda representado a partir de la Tabla 1.

Teniendo en cuenta la extensión para el desarrollo de nuestra propuesta, optamos por presentar los resultados en un formato de esquema. Todos ellos sintetizan el análisis de contenido expresando los valores con su correspondiente caracterización operacional (ver Tablas 2, 3, 4, 5 y 6).

### › ***Análisis y discusión de los resultados***

A partir de los resultados, un primer análisis nos muestra que los obstáculos están fuertemente relacionados tanto a recursos técnicos y virtuales como a los formatos didácticos y a situaciones

personales de cada estudiante. Las categorías relacionadas a este punto, las definimos en los siguientes términos:

- Recursos TIC: son las herramientas para lograr la conectividad a clases virtuales;
- Recursos de socialización: son las situaciones personales frente a las necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención;
- Recursos didácticos: son los recursos utilizados por los/as docentes para acercar los contenidos temáticos;
- Recursos laborales y económicos: son las situaciones parentales y/o personales frente a sus condiciones sociales de trabajo para el acceso a servicios de conectividad o herramientas para lograrlo;
- Recursos estatales: son las estrategias de regreso a las aulas y el lugar del Estado en este proceso de retorno.

Además de estas categorías, también identificamos -aunque en menor medida- la presencia de facilitadores que se relacionan fundamentalmente con las situaciones particulares señaladas principalmente por las docentes de instituciones de tipo privado. Más allá de este dato, nos parecía relevante incluirlas como hallazgo de esta propuesta:

- Recursos institucionales: son aquellas situaciones en donde la institución escolar cuenta con recursos propios para actuar como mediador del aprendizaje;
- Recursos interpersonales: son las situaciones en donde la continuidad escolar era mediada entre pares y/o docentes.

La propuesta tenía como objetivos caracterizar algunos obstáculos y facilitadores para el sostenimiento de trayectorias escolares durante el A.S.P.O. a partir del discurso de docentes de secundaria. Los/as docentes que fueron incluidos/as como parte de la muestra, trabajan en instituciones escolares que se encuentran en la Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos decir que los objetivos planteados permitieron identificar y caracterizar una serie de obstáculos y facilitadores en torno al aprendizaje.

Además, es posible establecer algunas relaciones preliminares entre algunas características del contexto que los/as docentes ubican entre los obstáculos y facilitadores. Tres de ellas/os manifiestan pertenecer a escuelas públicas y dos de ellas/os a instituciones de tipo privadas. A partir de esto, se advierte que las/os docentes de escuelas públicas relatan mayores obstáculos para los procesos de aprendizaje en A.S.P.O. y las ubican en factores como los recursos económicos, materiales, tecnológicos y de socialización, como también, obstáculos en el acceso a los formatos de transmisión de los contenidos propuestos.

Los recursos facilitadores aparecieron con alguna visibilidad en el discurso de docentes que pertenecen al ámbito privado. No obstante, estos estuvieron relacionados a características y posicionamientos tomados por parte de dichas instituciones que posibilitaron un enlace entre las prácticas educativas y el acceso a los contenidos, como se puede ejemplificar con la creación de un campus virtual, propiciando la interacción entre pares y docentes en este mismo.

En todas las unidades analizadas, los obstáculos tuvieron prevalencia por sobre los facilitadores hallados. En el caso de los obstáculos referidos a las dificultades para acceder a los contenidos propuestos y sus diferentes formatos, sean tecnológicos o materiales.

Con relación a la hipótesis propuesta, el trabajo mostró que las medidas sanitarias implementadas en la pandemia por COVID-19 (A.S.P.O.); generaron y visibilizaron obstáculos para el proceso de aprendizaje de alumnos/as de escuelas secundarias. Entre ellos se encontraron dificultades para acceder a los contenidos temáticos propuestos debido a la falta de dispositivos tecnológicos, el acceso a internet o recursos económicos para contar con dichos materiales, siendo uno de los factores asociados a esto los recursos laborales familiares o personales que contaban los/as alumnos/as.

Con todo esto, señalamos que las características contextuales del aprendizaje son factores preponderantes a la hora de sostener las trayectorias escolares y son indistintas al formato que ella asuma. A partir de esto, se señala que es posible identificar lo que Trilla (1985) describe como las características de la escuela, y que, en contexto de aislamiento, cobraron fuerza en el diseño y reflexión sobre el papel de los recursos digitales y el aporte de la tecnología en general.

Las dificultades para el acceso a partir de los recursos tecnológicos disponibles dan cuenta de que no todos/as pudieron sostener “trayectorias ideales” (Terigi, 2009). Esto, se articula de manera directa a la importancia del espacio físico escolar y los compromisos del Estado para lograr el acceso al Derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

La pandemia deja a la vista que lo individual y lo social se entrelazan y que las condiciones personales de cada alumno/a y/o docente y el contexto en el que se constituyen sus dinámicas y subjetividades forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto último propone pensar un corrimiento de los discursos normalizadores del aprendizaje, los cuales no faltaron en el imaginario social cuando se pasó de las clases presenciales a las clases virtuales.

### › ***Reflexiones finales***

La pandemia -en mayor o menor medida- ha generado cambios estructurales al interior de instituciones, entre las cuales, la escuela fue una de las más aquejadas. Ante esto las y los profesionales del campo educativo, estamos llamadas/os a seguir investigando y trabajando para la reflexión y construcción de políticas educativas, para la ideación de mejores estrategias y prácticas pedagógicas y para sumar aportes para acompañar las trayectorias de los/las estudiantes.

Con el paso de la presencialidad a la virtualidad, se presentaron diversas preocupaciones en torno a los obstáculos en las trayectorias de los/las estudiantes y, en la medida de lo posible, se intentó sostener y potenciar aquellos -escasos, pero no inexistentes- facilitadores identificados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pandemia visibilizó desigualdades sociales preexistentes y las dificultades en la accesibilidad a las nuevas tecnologías (Dussel, 2020); uno de los puntos problemáticos cuando desde el marco normativo leemos los lineamientos descritos en la Ley 26.061 y en la cuarta ola de Derechos Humanos: los derechos digitales.

Con este panorama, chicas/os que por falta de recursos tecnológicos no pudieron continuar con sus trayectorias educativas, fue uno de los tantos factores problemáticos de muchas comunidades de aprendizaje, en las cuales se presentó como un obstáculo imposible de sostener. Frente a estas problemáticas ¿Podemos quedarnos solamente con lo acontecido sin tomar una posición reflexiva y de acción? ¿Qué hacemos cuándo las características contextuales no acompañan para sostener y andamiar las trayectorias escolares de los/las estudiantes?

Hay dos puntos nodales que sostenemos como presupuestos teóricos: el primero es en relación con los modelos patológicos-individuales del aprendizaje y el corrimiento de dicha perspectiva hacia una que sea interaccionista, situacional-contextualista, que corra el foco de los sujetos y cuya unidad de análisis sea la situación escolar misma y los sistemas de actividad. Desde esta posición decimos que las dificultades para el sostenimiento de los diferentes espacios educativos y los aprendizajes no son responsabilidad de los/las estudiantes y/o la atribución a problemas individuales para apropiarse de los contenidos, sino que las características contextuales no son propicias para sostener un dispositivo escolar como tradicionalmente se lo conocía.

El segundo, atañe a las miradas tradicionalistas, su relación con el contexto actual y los determinantes duros. Si bien, desde la lectura y análisis de esta propuesta los llamados determinantes duros devolvieron algo de ese acompañamiento frente a los problemas contextuales (espacio físico-intercambios grupales), en la actualidad creemos necesario revisitar si algo de ese formato se conmovió durante la pandemia.

El armado de dispositivos grupales y colectivos que acompañen a ese entramado constituido por estudiantes, directivos, docentes y tecnologías ante diversas situaciones complejas como la pandemia se vuelven indispensables para generar las posibilidades de continuidad del proyecto escolar.

En síntesis, construir puentes entre las diferentes dimensiones que componen los proyectos educativos. Construir puentes entre las comunidades, los/las estudiantes, docentes, directivos, políticas estatales y el campo educativo, en los distintos niveles de la estructura académica. Desde el Nivel Inicial, al Nivel Superior. Garantizar el Derecho a la Educación de niños/as, adolescentes y jóvenes, en pos de construir un futuro en el cual todos/as tengan acceso a los diferentes espacios educativos y herramientas

socioculturales; y en pos de construir un Estado en donde se haga el lugar para la construcción de posibilidades, sueños y proyecciones a futuro, individuales y colectivas.

## **Bibliografía**

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México (fragmentos articuladores).
- Coll, C. (1986). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. En C. Coll, *Psicología genética y aprendizajes escolares*. (págs. 1 - 42). Madrid: Siglo XXI.
- D'Arcangelo, M., & Erausquin, C. (2015). Prácticas de escolarización e inclusión educativa: el valor del trabajo relacional en comunidades de práctica y aprendizaje. In V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015).
- Dussel, I. (2020). La escuela en pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *UNLPam*, (15). 1-16.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Traducción Libre. Lic. Larripa, Martín. *Psicología General*, cátedra II, UBA, 1 - 16.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19-30.
- Greco, B. (2014). Exploraciones en Psicología Educacional: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. En el *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. New York: McGraw-Hill Interamericana.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Ley N.º 26061/2005. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Publicada en: LEY DE PROTECCION INTEGRAL ([infoleg.gob.ar](http://infoleg.gob.ar)). 28 de septiembre de 2005.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
- Roales Riesgo, J. (1988). *Introducción a la técnica del muestreo*. Buenos Aires: dirección de promoción y educación comunitaria. (s/p).
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología*. Universidad de Buenos Aires: Eudeba.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Vygotsky, L. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Buenos Aires: Colihue Clásica.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica (Vol. Tomo I)*. México: CENGAGE Learning.

## Anexo de figuras y tablas

Figura 1:



Tabla 1:

<b><u>Unidad de análisis: sub-unitaria:</u></b> Discurso de la/ el docente	<b><u>Variables:</u></b>	<b><u>Construcción del indicador: I= D/P</u></b>
	<b>Obstáculos para el aprendizaje en A.S.P.O.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre las dificultades de alumnas/os adolescentes</li><li>● <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li></ul>
	<b>Facilitadores para el aprendizaje en A.S.P.O.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre las dificultades de alumnas/os adolescentes</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Procedimiento:</b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>
--	--	--

Tabla 2:

<u>U.A.</u>	<u>Variable</u>	<u>Valores</u>	<u>Caracterización operacional</u>
<u>Discurso docente</u> <u>P</u>		<b>Recurso TIC</b>	Situación frente a las herramientas para la conectividad a clases
		<b>Recursos laborales y económicos</b>	Situación parental y/o personal frente las condiciones sociales de trabajo para el acceso a servicios de conectividad o herramientas para lograrlo
		<b>Recursos de socialización</b>	Situación personal frente a necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención
		<b>Recursos didácticos</b>	Situación frente a la estrategia utilizada por la docente para acercar los contenidos temáticos
		<b>Recursos estatales</b>	Situación frente a las estrategias de regreso o estado de las escuelas frente al apoyo/ abandono por parte del Estado.
	<b>Facilitadores para el aprendizaje en ASPO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensión <u>analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> <li>• <b>Procedimiento:</b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<b>No se registran facilitadores.</b>	

--	--	--	--

Tabla 3:

<u>U.A.</u>	<u>Variable</u>	<u>Valores</u>	<u>Caracterización operacional</u>
<u>Discurso docente</u> <u>C</u>		<b>Recurso TIC</b>	Situación frente a las herramientas para la conectividad a clases
		<b>Recursos laborales y económicos</b>	Situación parental y/o personal frente las condiciones sociales de trabajo para el acceso a servicios de conectividad o herramientas para lograrlo
		<b>Recursos de socialización</b>	Situación personal frente a necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención
		<b>Recursos didácticos</b>	Situación frente a la estrategia utilizada por la docente para acercar los contenidos temáticos
		<b>Recursos estatales</b>	Situación frente a las estrategias de regreso o estado de las escuelas frente al apoyo/ abandono por parte del Estado.
	<b>Facilitadores para el aprendizaje en ASPO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<b>No se registran facilitadores.</b>	

--	--	--	--

Tabla 4:

<u>U.A.</u>	<u>Variable</u>	<u>Valores</u>	<u>Caracterización operacional</u>
<u>Discurso docente</u> <u>B</u>	<p><b><u>Obstáculos para el aprendizaje en ASPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre las dificultades de alumnas/os adolescentes</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<b>Recurso TIC</b>	Situación frente a las herramientas para la conectividad a clases
		<b>Recursos de socialización</b>	Situación personal frente a necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención
		<b>Recursos didácticos</b>	Situación frente a la estrategia utilizada por la docente para acercar los contenidos temáticos
	<p><b><u>Facilitadores para el aprendizaje en ASPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> </ul>	<b>Recursos interpersonales</b>	Situaciones de continuidad escolar mediadas entre pares o docente
		<b>Recursos institucionales</b>	Situaciones donde la institución escolar cuenta con recursos propios que median el aprendizaje

Tabla 5:

U.A.	Variable	Valores	Caracterización operacional
<p><u>Discurso docente</u></p> <p><u>M</u></p>	<p><b><u>Obstáculos para el aprendizaje en ASPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/enunciados sobre las dificultades de alumnas/os adolescentes</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<p><b>Recurso TIC</b></p>	<p>Situación frente a las herramientas para la conectividad a clases</p>
		<p><b>Recursos laborales y económicos</b></p>	<p>Situación parental y/o personal frente las condiciones sociales de trabajo para el acceso a servicios de conectividad o herramientas para lograrlo</p>
		<p><b>Recursos de socialización</b></p>	<p>Situación personal frente a necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención</p>
		<p><b>Recursos didácticos</b></p>	<p>Situación frente a la estrategia utilizada por la docente para acercar los contenidos temáticos</p>
		<p><b>Recursos estatales</b></p>	<p>Situación frente a las estrategias de regreso o estado de las escuelas frente al apoyo/abandono por parte del Estado.</p>
	<p><b><u>Facilitadores para el aprendizaje en ASPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> </ul>	<p><b><u>No se registran facilitadores.</u></b></p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>		

Tabla 6:

<u>U.A.</u>	<u>Variable</u>	<u>Valores</u>	<u>Caracterización operacional</u>
<u>Discurso docente</u> <u>A</u>	<u>Obstáculos para el aprendizaje en ASPO</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/enunciados sobre las dificultades de alumnas/os adolescentes</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<b>Recurso TIC</b>	Situación frente a las herramientas para la conectividad a clases
		<b>Recursos de socialización</b>	Situación personal frente a necesidades de andamiaje, acompañamiento o atención
		<b>Recursos didácticos</b>	Situación frente a la estrategia utilizada por la

			docente para acercar los contenidos temáticos
		<b>Recursos estatales</b>	Situación frente a las estrategias de regreso o estado de las escuelas frente al apoyo/ abandono por parte del Estado.
	<p><b><u>Facilitadores para el aprendizaje en ASPO</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Dimensión analizada:</u></b> Afirmaciones/ enunciados sobre posibles contribuciones de la virtualidad</li> <li>• <b><u>Procedimiento:</u></b> Registrar núcleos temáticos comunes al interior de cada entrevista</li> </ul>	<b>Recursos interpersonales</b>	Situaciones de continuidad escolar mediadas entre pares o docente