



Sergo, María Victoria

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica : percepciones de los profesores sanjuaninos



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Sergo, M. V. (2023). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: percepciones de los profesores sanjuaninos. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4262>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: percepciones de los profesores sanjuaninos

TESIS DE MAESTRÍA

María Victoria Sergio

victoriasergo@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación se propuso describir la enseñanza del ILE mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica. Considerando que el ASPO implicó un pasaje inesperado de la enseñanza presencial a la virtual, se intentó dar cuenta de los cambios y continuidades en el uso de las TIC para la enseñanza del ILE a lo largo de los recortes temporales mencionados. Específicamente, este estudio se centró en presentar aspectos relativos a los tipos de recursos digitales empleados, los roles de los docentes y alumnos en las propuestas didácticas con TIC, y los fines para los cuales fueron usadas las tecnologías, desde las perspectivas de los profesores.

Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó un enfoque fenomenológico (Lester, 1999) con un diseño exploratorio-descriptivo de carácter cualitativo (Hernández Sampieri, et al., 2014). El mismo permitió comprender las percepciones de los participantes respecto al objeto de estudio. Empleando una técnica de muestreo mixta de muestras por conveniencia y casos-tipo, se abordaron diez profesores de ILE de la provincia de San Juan que reunían los requisitos planteados para esta muestra. Para recabar los datos, los informantes tuvieron que responder un cuestionario autoadministrado y, seguidamente, se les aplicaron entrevistas semi-estructuradas.

Los principales hallazgos muestran tanto cambios como continuidades en la enseñanza del ILE con TIC. Respecto a los cambios, fueron advertidos mayormente durante el ASPO en la variedad y cantidad de recursos, en los fines que perseguían al usar las TIC, en la frecuencia con que las aplicaban, y en los roles de los profesores. Sumado a esto, las percepciones de los participantes también se vieron modificadas: luego de la experiencia de enseñar en pandemia valoraban a las TIC de manera más positiva para enseñar ILE. No obstante, el mismo tipo de propuestas con TIC predominó a lo largo de los tres momentos: actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), focalizadas en trabajar la

dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) a través de la exposición y la práctica controlada (Laurillard, 2012). De este modo, se puede inferir que los cambios acontecidos no produjeron una transformación en la forma de enseñar ILE.

Directora: Dra. Marcela Morchio (UNSJ)

Co-Directora: Mg. Laura Renart (UNQ)

Agradecimientos

A mi Directora de tesis, la Dra. Marcela Morchio, por despertar en mí el interés por la investigación educativa, y por asesorarme, alentarme, y guiarme con mucha paciencia a lo largo de todo este trayecto de formación.

A mi Co-directora, la Mg. Laura Renart, por su generosidad y tiempo destinado al seguimiento de este trabajo.

A la Universidad Nacional de Quilmes, por ofrecer esta carrera de posgrado a distancia que me permitió dar continuidad a mis estudios, y a todos los profesores de esta institución, por compartir sus conocimientos y generar espacios de reflexión.

A todos los docentes de inglés que accedieron a ser informantes, por contribuir a este trabajo de manera desinteresada.

A mis padres, Martha y Rodolfo, por acompañarme en este recorrido demostrándome su constante apoyo, confianza y amor.

A Rubén, por regalarme su cariño y palabras de aliento, y por ser mi interlocutor en este trayecto.

A la educación pública, por recibirme con los brazos abiertos a lo largo de toda mi vida.

Índice de contenidos

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	12
Introducción.....	12
2.1 Las TIC en la educación: Posibilidades y desafíos	13
2.1.1 Las TIC: Su surgimiento y características.....	13
2.1.2 Las TIC y las transformaciones en las diferentes esferas de la vida humana.....	14
2.1.3 TIC, conocimiento y aprendizaje	18
2.1.4 Las TIC y los procesos de lectura y escritura.....	20
2.1.5 Las TIC en la escuela	24
2.2 Métodos y enfoques de enseñanza de una lengua extranjera.....	29
2.2.1 Primeros acercamientos a la enseñanza de lenguas extranjeras	29
2.2.2 El Enfoque Comunicativo (EC)	31
2.2.3 La era post-método.....	36
2.3 Enseñanza de una lengua extranjera con el soporte de las TIC.....	37
2.3.1 Posibilidades y fines de las TIC para la enseñanza del ILE	38
2.3.2 Inclusión de las TIC para la enseñanza del ILE	40
2.3.3 Docentes y alumnos en la enseñanza del ILE con TIC: Roles	44
2.3.4 Percepciones docentes sobre la enseñanza del ILE mediada por TIC.....	45
2.4 El uso de las TIC durante el proceso de continuidad pedagógica para la enseñanza del ILE.....	46
2.4.1 El proceso de continuidad pedagógica: Desafíos y oportunidades.....	46
2.4.2 Docentes en pandemia: Roles y percepciones.....	50
2.4.3 La enseñanza del ILE durante la pandemia.....	52
Síntesis del capítulo	52
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	55
3.1 Objetivos	55
3.2 Diseño de investigación	56
3.3 Objeto de estudio.....	57
3.4 Muestra	57
3.4.1 Selección de la muestra	57
3.4.2 Conformación definitiva de la muestra	60
3.5 Recolección de datos.....	61
3.5.1 Diseño de instrumentos de recolección de datos	61
3.5.2 Aplicación del cuestionario autoadministrado	62
3.5.3 Aplicación de la entrevista semiestructurada	63

3.6 Procedimientos de análisis de datos.....	63
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	65
Introducción.....	65
4.1 La enseñanza del ILE mediada por TIC antes de la pandemia	65
4.1.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles.....	65
4.1.2 Fines pedagógicos perseguidos	75
4.1.3 Percepciones docentes positivas.....	79
4.1.4 Percepciones docentes negativas.....	82
4.2 La enseñanza del ILE con el soporte de las TIC durante el ASPO	85
4.2.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles.....	85
4.2.2 Fines pedagógicos perseguidos	103
4.2.3 Percepciones docentes positivas.....	107
4.2.4 Percepciones docentes negativas.....	111
4.3 La enseñanza del ILE luego del ASPO.....	120
4.3.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles.....	120
4.3.2 Fines pedagógicos perseguidos	130
4.3.3 Percepciones docentes positivas.....	133
4.3.4 Percepciones docentes negativas.....	138
4.4 Discusión	141
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	149
ANEXOS	159
Anexo I: Consentimientos de recolección de datos.....	159
Anexo II: Cuestionario autoadministrado	161
Anexo III: Entrevista a docentes.....	166
Referencias Bibliográficas	167

Índice de tablas

Tabla 1: <i>El “continuo comunicativo” como base para el Enfoque Comunicativo</i>	34
Tabla 2: <i>Modos de aprendizaje de una lengua extranjera y formas de mediarlos con el soporte de las TIC</i>	42
Tabla 3: <i>Criterios de selección de la muestra</i>	59
Tabla 4: <i>Conformación definitiva de la muestra</i>	60
Tabla 5: <i>Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE antes del ASPO</i>	74
Tabla 6: <i>Enseñanza del ILE con TIC antes del ASPO</i>	75
Tabla 7: <i>Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE durante el ASPO</i>	100
Tabla 8: <i>Enseñanza del ILE con TIC durante el ASPO</i>	102
Tabla 9: <i>Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE luego del ASPO</i>	129
Tabla 10: <i>Enseñanza del ILE con TIC luego del ASPO</i>	130

Índice de figuras

Figura 1: <i>Frecuencia de uso de las TIC antes del ASPO</i>	66
Figura 2: <i>Fines pedagógicos perseguidos con el uso de las TIC antes del ASPO</i>	76
Figura 3: <i>Valoraciones positivas relativas al uso de las TIC antes del ASPO</i>	80
Figura 4: <i>Dificultades al incorporar las TIC antes del ASPO</i>	82
Figura 5: <i>Frecuencia de uso de las TIC durante el ASPO</i>	85
Figura 6: <i>Fines perseguidos al usar las TIC durante el ASPO</i>	103
Figura 7: <i>Valoraciones positivas relativas al uso de las TIC durante el ASPO</i>	107
Figura 8: <i>Dificultades al incorporar las TIC durante el ASPO</i>	112
Figura 9: <i>Frecuencia de uso de las TIC después del ASPO</i>	121
Figura 10: <i>Fines perseguidos al usar las TIC luego del ASPO</i>	131
Figura 11: <i>Valoraciones positivas relativas al uso de las TIC luego del ASPO</i>	134
Figura 12: <i>Dificultades al incorporar las TIC luego del ASPO</i>	139

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Históricamente, la escuela se ha mostrado reticente a la hora de incorporar nuevas tecnologías, desde las máquinas de escribir hasta las calculadoras (Ferreiro, 2006). Este rechazo a lo nuevo normalmente se ha explicado aludiendo a la existencia de una serie de determinantes o núcleos duros, tales como la gradualidad y simultaneidad de la enseñanza, la organización espacio-temporal, o la relación asimétrica entre los educadores y los estudiantes, que otorgan rigidez al formato o gramática escolar (Baquero y Terigi, 1996; Tyack y Cuban, 2001). Al estructurar a la escuela de una única manera posible, estos determinantes han llevado a que las instituciones educativas sean inflexibles ante nuevas propuestas, así como también a que adopten únicamente aquellas prácticas que no alteran las bases del formato (Tyack y Cuban, 2001).

Teniendo esto en cuenta, la relación de la escuela con las tecnologías tampoco ha sido favorable. Considerando que las TIC otorgan acceso a espacios que no pueden ser controlados, a nuevas voces, y a otros modos de lectura y escritura, las prácticas que allí son promovidas han sido percibidas como disruptivas para las instituciones educativas (Ferreiro, 2011). Consecuentemente, la profundidad con la que las TIC han permeado las prácticas humanas en la última década no se ha visto reflejada en la escuela.

Sin embargo, con el anuncio del aislamiento social, preventivo, y obligatorio (ASPO) ocasionado por el COVID-19, la gramática escolar (Baquero y Terigi, 1996; Tyack y Cuban, 2001) por primera vez se vio completamente desafiada. La modalidad de las clases no sólo tuvo que pasar de ser presencial a completamente virtual, sino que la asincronicidad irrumpió con la organización espacio-temporal y la simultaneidad de la enseñanza que caracterizaba al formato presencial de la escuela. Ante esta situación inesperada, fue necesario que los docentes ajustaran sus prácticas al nuevo contexto de enseñanza y aprendieran a usar nuevos recursos digitales.

Diversos estudios realizados antes del ASPO ya daban cuenta de las posibilidades que ofrecían las TIC para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) (Díaz Maggioli, 2017; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016; Leáñez, Leceta, Martín, y Morchio, 2016; Li, 2020; Muñoz y Díaz, 2014; Richards y Rodgers, 2014; Shrum y Glisan, 2009). Puesto que las TIC brindan espacios tanto para realizar práctica controlada de las formas y significados de la lengua, como para interactuar y negociar significados en contextos reales (Richards y Rodgers, 2014; Shrum y Glisan, 2009), estos trabajos destacaban que su inclusión podía resultar favorable para aquellas clases que promovieran el aprendizaje de la lengua enfocándose en su uso, es decir, que se basaran en el Enfoque Comunicativo (EC) (Hymes, 1972).

Un relevamiento de las investigaciones vinculadas a la enseñanza del ILE durante el ASPO permitió advertir que la enseñanza de esta lengua extranjera (LE) se llevó a cabo

mayormente de manera asincrónica (UNICEF Argentina, 2020). Al usar las TIC, los profesores de ILE buscaron facilitar el acceso a los materiales, motivar a sus alumnos, y realizar un seguimiento del trabajo que sus estudiantes hacían desde sus hogares (Atmojo y Nugroho, 2020). Ante este nuevo contexto de enseñanza, los docentes tuvieron que enfrentarse a diversas dificultades, desde la falta de acceso a recursos de sus alumnos hasta la multiplicación de su propia carga laboral (Maggio, 2021; UNICEF Argentina, 2020). Además, fue necesario que adaptaran sus prácticas, flexibilizando sus horarios laborales y acomodándose a las necesidades de sus estudiantes (Coolican, Borrás, y Strong, 2020).

No obstante, poco se ha escrito acerca del modo en que las TIC mediaron específicamente la enseñanza del ILE en pandemia en la provincia de San Juan, y directamente no se encontraron trabajos centrados en identificar los cambios o continuidades respecto a los modos en que las TIC eran usadas y los fines para los cuales eran aplicadas antes y después del ASPO. Considerando esto, el presente trabajo se propuso ocupar esta área vacante, planteando la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fue percibida la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO por los profesores de escuelas secundarias de San Juan?

Para dar respuesta a este interrogante general, fue necesario preguntar de modo más específico: a) ¿Qué recursos digitales se emplean en las clases de ILE en cada recorte temporal?; b) ¿Cuáles son los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC en los diferentes momentos?; c) ¿Con qué finalidad son seleccionadas y aplicadas las TIC en las aulas de ILE en cada corte temporal?; d) ¿Qué cambios o continuidades vinculados al uso de las TIC en la enseñanza del ILE se advierten a lo largo de los tres cortes temporales?

En este sentido, el presente estudio se inscribe, a la par, en el campo académico de las Ciencias de la Educación, especialmente tomando aportes de la Tecnología Educativa, y en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de LE. De la primera área de conocimiento, se recuperan autores que se refieren a los cambios que las TIC han generado en la concepción de conocimiento y en los modos de conocer (Aparici y Osuna Acedo, 2013; Burbules, 2014a; Cobo Román y Pardo Kuklinski, 2007; Dussel, 2011, Martín Barbero, 2008); autores que intentan dar cuenta de las razones por las que las TIC no se han integrado a la escuela (Baquero y Terigi, 1996; Cuban, 2001; Ferreiro, 2006, 2011; Scolari, 2016, 2018b; Tyack y Cuban, 2001); y conceptos para describir los usos de las TIC, como la inclusión efectiva y genuina (Maggio, 2012). Respecto del segundo campo señalado, la Lingüística Aplicada, se retoman autores que describen los métodos o enfoques para la enseñanza del ILE (Celce-Murcia, Brinton, y Snow, 2014; Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards y Rodgers, 2014), y trabajos que abordan la incorporación de las tecnologías al enseñar una LE (Laurillard, 2012; Li, 2020; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2012, 2016).

Teniendo en cuenta lo hasta acá expuesto, el **objetivo general** de esta investigación es describir las características de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO, a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan. En cuanto a los **objetivos específicos**, se enumeran a continuación:

1. Categorizar los recursos digitales empleados en las clases de ILE de nivel medio en cada recorte temporal
2. Establecer los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC en los diferentes momentos
3. Examinar los fines para los cuales son seleccionadas y aplicadas las TIC para la enseñanza del inglés
4. Identificar la presencia o ausencia de cambios vinculados al uso de las TIC en enseñanza de ILE en el nivel medio a lo largo de los tres cortes temporales

Se estima que los resultados obtenidos en este trabajo pueden contribuir a preservar la memoria de las prácticas de enseñanza de ILE con TIC durante tres cortes temporales tan distintos para la educación, como lo fueron los años previos al ASPO, el 2020, y el 2021. Sumado a esto, se espera que las implicancias de este estudio logren informar las decisiones pedagógicas de los dispositivos formadores de futuros profesores y, así, favorecer la inclusión de las TIC al enseñar ILE en el nivel medio.

La presente investigación parte de un enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, Méndez Valencia, y Mendoza Torres, 2014) puesto que se centra en conocer describir la enseñanza del ILE con TIC la perspectiva de sujetos que experimentaron dicho fenómeno antes, durante y después del ASPO. El diseño adoptado es de alcance exploratorio-descriptivo (Cubo, Lacón, y Puiatti, 2011; Hernández Sampieri, et al., 2014) debido a que se trata de una problemática poco estudiada que se caracteriza desde la mirada de los sujetos participantes. Asimismo, se trata de un estudio de carácter cualitativo y de naturaleza no experimental (Hernández Sampieri, et al., 2014; Taylor y Bodgan, 1987) dado que se pretende comprender cómo se produjo el fenómeno estudiado en un contexto natural, desde la mirada de los participantes.

Los sujetos abordados son diez profesores de ILE de la provincia de San Juan que reunieron cuatro requisitos: a) Contar con título docente; b) haber ejercido dicha profesión en la misma institución desde comienzos del 2019 como mínimo; c) trabajar en una escuela secundaria de gestión estatal y/o privada que no sea bilingüe ni se encuentre en zonas vulnerables; y d) desempeñarse en una institución educativa con una carga semanal de 3 horas cátedras de ILE. Para realizar la recolección de datos, los informantes tuvieron que responder un cuestionario autoadministrado y, seguidamente, se les realizaron entrevistas semi-estructuradas. Ambos

instrumentos fueron aplicados durante junio, julio, y agosto de 2021. Los datos recabados fueron sistematizados de manera cualitativa con la ayuda del programa ATLAS.ti, especialmente haciendo uso de las opciones de codificación e identificación de citas relevantes. Algunos datos obtenidos por medio del cuestionario autoadministrado fueron tratados cuantitativamente y permitieron la confección de las figuras presentes en el Capítulo 4, las cuales muestran la frecuencia de ocurrencia de ciertas categorías.

El procesamiento de los datos permitió cumplir con todos los objetivos planteados. En relación con el primer objetivo específico, se observó que durante y luego del ASPO los participantes incrementaron la variedad y cantidad de recursos digitales que usaban y la frecuencia con la que los incorporaban. Sin embargo, el formato de las propuestas didácticas era prácticamente el mismo: actividades *emergentes de la máquina* (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) focalizadas en abordar la *dimensión analítica* de la lengua (Littlewood, 2011) que se enmarcaban en las etapas iniciales de todos los modelos usados para analizarlas.

Al abordar el segundo objetivo específico, se advirtió que como no se modificó el modo en que eran implementadas las TIC, los roles de los estudiantes tampoco se vieron afectados y fueron otorgados un rol principalmente pasivo en los tres cortes temporales. Respecto a los docentes, sus funciones se ampliaron de manera significativa durante el ASPO puesto que tuvieron que intentar establecer un vínculo con sus estudiantes, analizar su situación socioeconómica y hacer múltiples adaptaciones en sus clases. Además, fue significativo advertir que la *despersonificación* de la figura del docente como poseedor del conocimiento y la *descentralización* del saber del libro (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008) comenzaron a tener lugar en el acto educativo, ya que diversas fuentes y formatos que antes solían ser excluidos de los procesos de instrucción formal, fueron incorporados con regularidad.

En cuanto al tercer objetivo específico, se constató que a lo largo de los tres cortes estudiados los fines más comúnmente perseguidos fueron repasar, jugar, practicar alguna habilidad y presentar contenidos. Durante el ASPO los participantes comenzaron a aplicar las TIC atendiendo a nuevas finalidades que pretendían reemplazar las tareas realizadas en la enseñanza presencial; por ejemplo: dictar clases, evaluar, y retroalimentar. Así, las TIC tendieron a asumir el rol de *herramientas de mediación*, *herramientas cognitivas*, y *herramientas de retroalimentación individualizada* (Li, 2020).

A propósito del cuarto objetivo, además de los cambios mencionados, se identificó que las percepciones de los participantes fueron modificándose. A pesar de que durante el ASPO encontraron mayores dificultades a la hora de emplear las TIC, empezaron a valorarlas de manera más positiva, destacando que eran prácticas, útiles, divertidas, y fáciles de usar. Sin embargo, ninguno de los cambios acontecidos llevó a que la enseñanza del ILE con TIC fuera transformada.

Para finalizar, otro hallazgo relevante para este estudio fue dar cuenta de que los factores contextuales, las creencias institucionales, y la reflexión sobre la propia *cognición docente* (Li, 2020) parecen tener una fuerte incidencia en las percepciones de los educadores acerca de las TIC y en sus prácticas.

Esta tesis está organizada en cinco capítulos, seguidos por los Anexos y las Referencias Bibliográficas. Este apartado constituye el Capítulo 1 y pretende introducir los principales aspectos del presente trabajo de investigación y dar cuenta del orden en que serán presentados.

En el Capítulo 2, que ha sido estructurado en cuatro grandes apartados, se presenta el marco conceptual y referencial que ha dado sustento teórico a esta tesis. El mismo comienza describiendo la manera en que las TIC han ido transformando distintas facetas de la vida humana, desde sus prácticas cotidianas hasta sus concepciones y formas de aprender. Seguidamente, se presentan los principales métodos y enfoques empleados para la enseñanza del ILE y la forma en que sus postulados se traducen en prácticas concretas en el aula. Posteriormente, se intenta establecer un vínculo entre los enfoques señalados y las posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza del ILE, destacando la amplia variedad de fines que las tecnologías permiten perseguir y los roles que los docentes y alumnos pueden asumir. Por último, se destina un apartado al proceso de continuidad pedagógica, donde se tratan los desafíos y las oportunidades que el ASPO trajo aparejados para la educación en general, y luego se referencian algunos estudios que intentaron describir la enseñanza del ILE en este contexto temporal.

En el Capítulo 3 se especifica la metodología adoptada. En primer lugar, se justifica la elección de un enfoque fenomenológico de carácter cualitativo. Luego, se detallan y fundamentan las técnicas de muestreo empleadas y se presentan los requisitos que los informantes debieron reunir para participar de este estudio. Por último, se consignan los instrumentos aplicados y el modo en que los datos fueron procesados.

El Capítulo 4 está dedicado al análisis e interpretación de los resultados. Consta de cuatro apartados principales. Respecto a los primeros tres, cada uno se corresponde con un recorte temporal distinto. En cuanto al último, se trata de la *Discusión* y retoma los cambios y continuidades advertidos en los apartados anteriores.

El Capítulo 5 presenta las conclusiones de esta investigación y constituye el cierre de este trabajo.

Para finalizar, es relevante aclarar que no se pretende extrapolar los resultados de este estudio ya que, considerando el enfoque y el diseño adoptados, no serían representativos. No obstante, se podría realizar una transferencia parcial (Hernández Sampieri, et al., 2014) a un contexto y muestra similares.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Introducción

El marco conceptual y referencial del presente trabajo de investigación se ha basado en los aportes teóricos y empíricos realizados desde la Tecnología Educativa y la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. En un intento de integrar las contribuciones de diversos autores de estos campos, este capítulo ha sido estructurado en cuatro grandes apartados: *Las TIC en Educación: Posibilidades y desafíos*; *Métodos y enfoques de enseñanza de una lengua extranjera*; *Enseñanza de una lengua extranjera con el soporte de las TIC*; y *El uso de las TIC durante el proceso de continuidad pedagógica para la enseñanza del ILE*.

El objetivo del primer apartado es describir el rol de las TIC en educación, destacando las amplias posibilidades que ofrecen y los desafíos que proponen. Para ello, se hará referencia a los orígenes de las TIC y a la forma en que su presencia en la vida humana ha transformado y generado nuevas prácticas sociales. Luego, se especificarán los cambios producidos por las TIC en las nociones de conocimiento y su construcción, así como también en los procesos de lectura y escritura. Por último, se abordará la manera en que las instituciones educativas se han relacionado con las TIC y se tratarán las implicancias pedagógicas, dando cuenta de las posibilidades y desafíos.

El segundo apartado está destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y pretende dar cuenta de los métodos y enfoques más comúnmente empleados para la enseñanza del ILE.

En cuanto al tercer apartado, busca vincular los aportes de la Lingüística Aplicada para la enseñanza de lenguas extranjeras con los de la Tecnología Educativa al mostrar las posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza del ILE. Concretamente, en este apartado se exponen los fines que se pueden perseguir y las formas en que se pueden incluir las TIC en una clase de ILE basada en el EC. También se hace referencia a los roles que docentes y alumnos consecuentemente pueden asumir y a las percepciones de los docentes de ILE relacionadas a su aplicación.

Con respecto al cuarto apartado, este se enfoca específicamente en el proceso de continuidad pedagógica ocasionado por el ASPO. Comienza caracterizando la enseñanza durante este recorte temporal, destacando los desafíos y las oportunidades que la pandemia generó en la educación. Luego, procede a señalar los roles y percepciones de los docentes durante el ASPO y, finalmente, describe específicamente la enseñanza del inglés en la pandemia.

Es preciso señalar la dificultad que conllevó la elaboración de este marco referencial y conceptual debido a que el hecho educativo es un fenómeno atravesado por una multiplicidad de factores que puede ser descrito e interpretado desde diversas perspectivas. Sin dudas, no ha sido el propósito de este trabajo delinear todas estas interpretaciones. Más bien, la autora ha realizado un abordaje teórico personal y, consecuentemente, en este marco teórico se advierten sus propias decisiones en cuanto a qué información acotar o profundizar, así como también en cuanto a cómo enfocar la teoría. Para finalizar, se ha intentado incluir aquellos aportes de la literatura que resultaran significativos para el tratamiento, la descripción, e interpretación de los datos. Se espera haber hecho una selección adecuada y no haber eludido otras contribuciones valiosas.

2.1 Las TIC en la educación: Posibilidades y desafíos

2.1.1 Las TIC: Su surgimiento y características

En sus comienzos, Internet estaba caracterizado por la web de contenidos, también llamada Web 1.0. En ese entonces, era un espacio digital donde grandes cantidades de información estaban entrelazadas de manera hipertextual e hipermedial (Mas y Lara, 2011; Gándara, 2012). Es decir, distintos textos estaban conectados entre sí a través de un hipervínculo y también podían relacionarse textos con imágenes o videos. En esta primera etapa, las tecnologías digitales se empleaban principalmente para la publicidad, la publicación de servicios corporativos, la transmisión de información y contenidos de manera unidireccional, y la comunicación (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007; Van Dijck, 2016). De este modo, el usuario de estas tecnologías era un lector que únicamente podía consumir la información que estaba colocada allí, pasiva o críticamente (Gándara, 2012).

Con el tiempo, Internet y las tecnologías fueron transformándose. Podría decirse que un rasgo distintivo de esta nueva etapa tecnológica es la convergencia. Por un lado, se advierte la confluencia de medios tradicionales, tales como los diarios y radios, y medios nuevos, como los foros y redes sociales. Por otro lado, se destaca la convergencia de medios masivos y personales, a los cuales se puede acceder desde más de un dispositivo (Comba, Toledo, Carreras y Duyos 2012; Dussel y Quevedo, 2010). Por último, es posible identificar la coexistencia de entornos virtuales y aplicaciones estándares que ofrecen poca interactividad, y otras que favorecen la colaboración, el intercambio de contenidos y la construcción colectiva (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se hace evidente que conceptos como el de web de contenidos o web 1.0 ya no resultan adecuados para referirse a estos nuevos entornos. Reducir su definición a espacios que únicamente permiten llevar a cabo las actividades que ya se hacían antes

de manera más fácil o rápida sería caer en una falacia. Del mismo modo, concebirlas como herramientas neutrales que traen mejoras o provocan daños según cómo las emplea su usuario implicaría limitar su impacto (Burbules y Callister, 2001).

En búsqueda de una definición más apropiada, han surgido múltiples términos. Diversos autores sugieren que la web de contenidos evolucionó, dejando de ser una vidriera de producciones multimedia, y dio lugar a la Web 2.0 o Web Social (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007; Martín, Hernández Suárez y Mendoza Lizcano, 2017). Estos conceptos dan cuenta del pasaje de una web estática a una más dinámica, constituida por las redes sociales, tales como Twitter, Instagram y TikTok, y distintas aplicaciones que promueven la comunicación, producción y colaboración entre los usuarios (Martín et al., 2017). Cabe destacar que el término TIC también suele ser empleado para remitir a esta nueva ecología de dispositivos, aplicaciones, redes y medios. Las TIC pueden ser concebidas como un entorno en el cual se producen las interacciones humanas, un terreno digital en el cual se generan debates y se resuelven problemas, un espacio de cooperación entre investigadores y creadores de contenido (Burbules y Callister, 2001).

2.1.2 Las TIC y las transformaciones en las diferentes esferas de la vida humana

Es preciso señalar que no todas las personas experimentan las TIC de igual modo. Actualmente, conviven tres o cuatro generaciones que usan las tecnologías de manera distinta, ya sea como una herramienta o como un entorno. Consecuentemente, coexisten diversos modos de vincularse con ellas y múltiples valoraciones y percepciones de su rol en la cotidianidad (SITEAL, 2014).

Lo que resulta irrevocable es que las TIC y el ecosistema de medios que constituye a la Web 2.0 han transformado las actividades humanas cotidianas. Como plantea Martín Barbero (2002), al analizar el impacto de la revolución tecnológica, no hay que enfocarse tanto en la cantidad y variedad de máquinas introducidas a nuestra sociedad, sino en las nuevas relaciones entre los procesos simbólicos y los modos de producción y de comunicación. Siguiendo esta línea de pensamiento, Van Dijck (2016) explica que “las plataformas y las prácticas sociales se constituyen mutuamente. La socialidad y la creatividad son fenómenos que ocurren mientras las personas están ocupadas en su vida cotidiana” (p.21). Dicho esto, si para aquellos usuarios más activos lo digital ya es parte de la domesticidad, los límites entre el mundo real y el mundo virtual se vuelven imposibles de delinear (SITEAL, 2014). Así, el ámbito digital se ha vuelto también social (Burbules y Callister, 2001).

En este nuevo contexto surgen las prácticas digitales, las cuales se producen junto con, o están enmarcadas en, otras prácticas culturales. En algunos casos, ambas prácticas son exclusivas

del nuevo ámbito digital-social y, en otros, las prácticas digitales modifican prácticas culturales preexistentes (Jones, Chik y Hafner, 2015). Como fue indicado en el párrafo anterior, no es posible separar el mundo físico del virtual. Consecuentemente, estas prácticas tampoco están restringidas a las tareas realizadas con un artefacto tecnológico, sino que van más allá de esos límites (Jones et al., 2015).

Entre los ejemplos más frecuentes de las prácticas que han sido transformadas, cabe referir a situaciones que en el pasado no eran frecuentes y en la actualidad son habituales como hacer reír a algún amigo que no vive en la misma ciudad, e inclusive a desconocidos. Esto suele hacerse a través de la publicación de *memes* o *reels*, por ejemplo. Otra situación que ahora se realiza a diario es la de compartir fotos, tanto de momentos significativos como una graduación o vacaciones con la familia, como de actividades cotidianas, tales como preparar la cena o salir a correr. Además, estos actos que en el pasado eran casuales y compartidos con pocos amigos o familiares, actualmente se realizan en espacios virtuales como redes sociales en las cuales la audiencia es numerosa y el alcance del mensaje puede tener efectos impredecibles (Van Dijck, 2016).

Al observar estas prácticas, se puede advertir cómo la vida íntima se ha vuelto cada vez más social, desintegrando la línea que separa lo privado de lo público (Sabater Fernández, 2014). Con el advenimiento de los medios, los límites de lo que se puede decir y mostrar se han flexibilizado y se ha producido la *extimidad* (Sibilia, 2008), el proceso por el cual la intimidad se exterioriza voluntariamente. Siguiendo a Sibilia (2008), estas nuevas formas de construir la subjetividad podrían corresponderse con la idea de que aquello que permanece oculto es considerado inexistente.

Asimismo, las TIC han alterado la comprensión que la gente tiene de sí misma, de sus roles, las percepciones de sus relaciones sociales y su interpretación del mundo (Burbules y Callister, 2001). Para ilustrar esta situación, cabe referir al hecho de que las tecnologías han cambiado la concepción del tiempo y las comunicaciones. Si en el pasado los tiempos de espera de un mensaje se medían en meses o semanas y luego, con el avance tecnológico, esto se redujo a días, ahora la tolerancia de espera es inclusive menor. Se supone que las respuestas deben obtenerse al instante. La aceleración se ha vuelto una marca de época y ha tenido impactos tanto en la comunicación como en las relaciones, las expectativas, la toma de decisiones, y las demandas (SITEAL, 2014).

Los cambios en las prácticas también se pueden evidenciar en el hecho de que es posible trabajar, estudiar y entretenerse casi de manera simultánea a través de un único dispositivo móvil (Igarza, 2009). No hace muchos años los instrumentos empleados para el entretenimiento y aquellos usados para estudiar o trabajar estaban claramente distinguidos. Mientras que las

calculadoras, máquinas de escribir, o computadoras eran usadas exclusivamente en ámbitos más académicos y formales, las cámaras de fotos, las consolas de videojuegos, y los walkmans eran dejados fuera de estos espacios. No obstante, actualmente las nuevas tecnologías han llevado a que se entremezclen las prácticas sociales con las organizativas (Castells, Fernández Ardèvol, Linchuan Qiu y Sey, 2006), permitiendo que un estudiante se entretenga con un videojuego en el medio de una clase, o que una persona maneje, descargue música y al mismo tiempo se comuniquen con un colega desde su celular por Bluetooth. Sumado a esto, actualmente los usuarios interactúan en una gama mucho más amplia de medios. Como explica Scolari (2019a), “si antes pasábamos mucho tiempo en pocos medios, ahora pasamos poco tiempo en muchos medios” (p. 11). Consecuentemente, se ha producido una *des-secuenciación* de las actividades cotidianas que ha desdibujado los marcos temporales y contextos espaciales con los que antes se regía la sociedad (Castells et al., 2006).

Siguiendo a Igarza (2009), estas actividades intermitentes han provocado que el ocio se vuelva *intersticial*. Es decir, ya no se da únicamente en contextos informales, sino que se escurre en cada espacio que la vida lo permite. De manera más gráfica, este autor sugiere que el entretenimiento puede ser visualizado como micro-píldoras que la gente toma en cada momento libre que tiene. Por todo esto, Igarza (2009) habla del surgimiento de una sociedad caracterizada por momentos de *ocio fragmentado*, también llamados *burbujas de ocio*. En línea con esto, Castells et al. (2006) sostienen que las normas de cortesía también han sido redefinidas. A modo ilustrativo, actualmente es aceptable aislarse de las personas que nos rodean a través del uso de un dispositivo móvil en algún momento de una reunión o de una clase, mientras que antes esa era considerada una conducta descortés.

Como fue mencionado anteriormente, las prácticas humanas no sólo han sido transformadas, sino que han surgido nuevas. Entre estas últimas se encuentran, por ejemplo, la posibilidad de almacenar información ilimitada y gratuitamente, de participar en comunidades virtuales (Van Dijck, 2016), de distribuir diferentes tipos de contenidos en un considerable número de formatos para variadas audiencias, así como también de obtener retroalimentación inmediata (Dussel y Quevedo, 2010; Rodrigues y Bidarra, 2017). Se puede apreciar que las TIC han incrementado las posibilidades para los usuarios, quienes pueden elegir navegar entre estos entornos de forma tradicional y pasiva, o participar de forma activa, creando y compartiendo producciones propias o editando creaciones de otros usuarios (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007). Consecuentemente, han surgido nuevos términos como *prosumidores*, acuñado por Alvin Toffler en 1980, o *produsuarios*, acuñado por Alex Burns en 2008, han sido retomados para referirse a aquellos usuarios activos que no sólo consumen, sino que también producen y distribuyen frecuentemente (Scolari, 2017; Van Dijck, 2016).

Considerando que estos entornos otorgan igual poder a sus usuarios para expresar sus ideas, explotar su creatividad y participar en la co-creación de contenidos, distintas minorías que antes eran silenciadas ahora se han hecho visibles y utilizan las redes sociales para expresar sus voces, recibir apoyo y luchar por diversas causas (Martín Barbero, 2008; Ruiz Román, 2009). Por este motivo, Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel (2009) sostienen que aquellos usuarios con un rol activo en las redes pertenecen a una cultura de la participación, una cultura con pocas barreras para la expresión artística y ciudadana que apoya la creatividad y la difusión de creaciones propias y colectivas (Aparici y Osuna Acedo, 2013; Ciastellardi y Di Rosario, 2015). En ella, los usuarios se sienten libres a la hora de intercambiar puntos de vista, expresar ideas, hacer comentarios, y contar sus experiencias, valoran sus producciones y las de otros, y trabajan colaborativamente. De este modo, los modelos de comunicación que se producen y las relaciones que se engendran suelen ser horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013).

También es preciso señalar que los contenidos que se consumen, editan y crean en esta cultura de la participación suelen ser de corta duración y/o extensión, de ahí que Igarza (2009) se refiera a ellos como *brevidades* y Scolari (2019a) los denomine *contenidos snack*. Tal es el caso de los memes o stickers, que con sólo una imagen hacen reír a los usuarios o expresan una emoción; los *TikToks*, que a través de un video corto cuentan una historia o explican un tema; las historias o estados en las redes sociales, que sólo duran 24 horas. Además de estar caracterizados por tener un formato breve y ser efímeros, también se distinguen por su viralidad, fragmentación, remixabilidad y fugacidad (Scolari en Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 2020).

Aunque estos contenidos han sido potenciados por el surgimiento de las redes sociales, Scolari (Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 2020) explica que los formatos breves han sido usados para enseñar o dejar algún mensaje claro a lo largo de la historia. Esto tiene que ver con que la comunicación en sus comienzos fue principalmente oral. Con el objetivo de resumir los relatos que eran extensos y que la gente los pudiera recordar, las partes más importantes se sintetizaban en refranes y aforismos. Es posible identificar estos contenidos breves en las enseñanzas que dejó el Martín Fierro, en los diez mandamientos del catolicismo, e inclusive en las veinte verdades del peronismo. En estos últimos dos casos, una religión y una doctrina política fueron reducidas de tal modo que sus seguidores no tuvieran más que conocer el contenido *snack* para comprender sus principios. Poniendo esto en consideración, se puede advertir que las *brevidades* tienen un alto potencial para ser usadas en educación.

2.1.3 TIC, conocimiento y aprendizaje

Sin duda, las prácticas digitales tienen una dimensión social inherente, pero también tienen otro denominador común: generan aprendizaje. Es por esto que la influencia de las TIC se advierte en las nociones de conocimiento y en las formas de adquirirlo.

Cuando la escuela surgió en la modernidad, se estructuró en base a conocimientos disciplinares que estaban dictados por autoridades centrales, tales como el Estado y los maestros. El modelo de aprendizaje de la escuela se basó en el libro porque este permitía hacer circular los saberes fuera de la institución escolar y porque la escritura era considerada el indicador más sofisticado de pensamiento intelectual (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2002; Martín Barbero, 2008). Ahora, las TIC han desplazado la figura del maestro como poseedor del conocimiento y han extendido las posibilidades ofrecidas por el libro. En palabras de Martín Barbero (2008), el saber se ha despersonificado y descentrado. Las nuevas tecnologías permiten organizar la información en carpetas digitales, ampliar la información ofrecida por el libro, e inclusive seguir canales en YouTube o cuentas de Instagram en las que se puede recurrir a tutoriales cuando se tienen dudas. De este modo, producciones realizadas en distintos soportes y formatos, tales como imágenes, videos y sonidos, son ahora consideradas formas válidas de conocimiento o de obtenerlo (Dussel, 2011).

Sumado a esto, la proximidad temporal y espacial con la que se interactúa con estos contenidos también es distinta. Los usuarios pueden acceder a estos saberes de manera individual o colectiva, a cualquier hora y en todo lugar. Es decir, de manera ubicua (Burbules, 2014a; Mas y Lara, 2011). Este proceso de *des-temporalización* ha llevado a que el aprendizaje ya no esté restringido a un período concreto de la vida de las personas ni a un espacio determinado, la escuela. Por el contrario, la interacción con los conocimientos y su aprendizaje ya no están regulados por una institución, sino que se producen a lo largo de la vida (Martín Barbero, 2008).

En cuanto a cómo se aprende en estos entornos, esto puede ocurrir, por una parte, de manera activa y deliberada (SITEAL, 2014); por ejemplo, cuando se “googlea” algo que se desconoce o se busca un tutorial para saber cómo hacer algo. Por otra parte, no siempre resulta de un proceso planeado y orientado hacia la comprensión de un tema en particular. En ocasiones, el aprendizaje termina dándose de modo no intencionado, inesperado e informal (Mas y Lara, 2011).

No obstante, la adquisición de conocimientos en estos espacios no está libre de desafíos. Los saberes que circulan por fuera de las instituciones se presentan de manera difusa y fragmentada, por lo que Martín Barbero (2002), retomando a Moles, los denomina *saberes mosaico*. Además, el conocimiento ya no es visto como ordenado y filtrado por escritores o editores. Más bien, llega a los usuarios a través de las personas que ellos siguen en sus redes por medio de tweets, etiquetas, o publicaciones en sus perfiles, adquiriendo significación no por el

simple hecho de ser contenido, sino por quién lo pone de manifiesto (Mas y Lara, 2011). De este modo, el conocimiento es construido por muchas personas (Fundación Telefónica Movistar Perú, 2012) que constituyen, junto con los contenidos que producen, las nuevas figuras de razón (Martín Barbero, 2002). Todo esto requiere que los jóvenes sepan cómo moverse en un entorno infinito de datos caóticos y adquieran las habilidades necesarias para seleccionar, corroborar, organizar, y administrar dicha información (SITEAL, 2014) y, así, lograr articular los fragmentos con los que se encuentran (Fundación Telefónica Movistar Perú, 2012).

Es necesario señalar que la participación en comunidades virtuales o el simple hecho de usar una red social también ponen en contacto a los usuarios con diversas opiniones y posturas. Esto favorece la *cognición distribuida* y *negociación*. En otras palabras, promueve la contrastación de las opiniones propias con las de otros, la comprensión de distintas normas y el discernimiento (Dussel y Quevedo, 2010).

Otro cambio, relacionado a la producción del conocimiento, tiene que ver con que las tecnologías favorecen la autoría colectiva (Dussel, 2011). Siguiendo esta línea de pensamiento, Brown (2002) enfatiza el hecho de que el aprendizaje se ha vuelto tan social como cognitivo. Como fue señalado, hoy cuando algo no es comprendido se recurre a Internet, se busca información y, en muchas ocasiones, se consulta a otros usuarios. En varios sitios es posible participar de la co-construcción del conocimiento, creándolo, evaluándolo o reorganizándolo tanto de manera grupal como individual (Siemens, 2006; Watanabe-Crockett, 2014). Las *folksonomías* resultan un claro ejemplo de la ausencia de jerarquías y del trabajo colaborativo. Las mismas constituyen una taxonomía social u organización colectiva de la información y recursos presentes en la Web 2.0 a través del uso de etiquetas o hashtags. Este sistema de clasificación no sólo facilita las búsquedas de distintos tipos de contenido, sino que también favorece la democratización del saber puesto que a través de estas etiquetas es posible acceder al conocimiento creado por otros (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007).

El aprendizaje, entonces, se da in situ y puede producirse con otros. Por este motivo, se sostiene que las nuevas prácticas digitales han contribuido al desarrollo de la inteligencia colectiva (Aparici y Osuna Acedo, 2013; Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007), es decir, al conocimiento construido a partir de la interacción y colaboración de diversos individuos en entornos digitales. Resulta interesante detenerse a distinguir estas formas de producción de conocimiento generadas en entornos virtuales de aquellas promovidas por la escuela. A diferencia de los espacios digitales, en las instituciones educativas aún se fomentan las producciones individuales como el único medio posible para acreditar los saberes (Dussel, 2011).

Poniendo en consideración lo planteado hasta aquí, se hace evidente que para interactuar con el conocimiento de las maneras descriptas es necesario tener un rol activo. A su vez, para

poder asumir dicho rol es necesario el desarrollo de habilidades y competencias que permitan comprender e interpretar nuevos géneros hipertextuales, crear una identidad virtual, y poder combinar producciones hechas por otros con las propias (Comba, Toledo, Carreras, Casal, Duyos y Stra, 2012). Inclusive se requieren competencias para hacer una búsqueda de información digitalizada de manera adecuada y lograr transformar esa información en conocimiento (Ferreiro, 2011).

Numerosos estudios han intentado clasificar estas competencias. Uno de los desarrollados más exhaustivamente es el trabajo realizado por Scolari (2018a), quien sostiene que esta serie de habilidades, prácticas y estrategias que se generan y aplican en esta nueva ecología mediática constituyen la alfabetización transmedia. Luego de tres años de estudio, Scolari (2018a) y su equipo de investigación elaboraron un mapa de competencias transmedia para poder clasificarlas y analizarlas. El mismo identifica nueve categorías básicas: competencias de producción, de prevención de riesgos, performativas, de gestión social, de gestión individual, de gestión de contenidos, de medios y tecnología, de ideología y ética, y de narrativa y estética.

Aunque es verdad que algunas de las competencias suelen ser desarrolladas informalmente, su aplicación generalmente queda limitada a contextos digitales de ocio y comunicación sin poder ser trasladada a otros ámbitos (Sergo, 2018b). Consecuentemente, a la hora de estudiar, aprender y/o trabajar, los jóvenes no logran resolver sus problemas haciendo un uso apropiado de las nuevas tecnologías (Esteve Mon, 2016). Indudablemente, esta situación invita a repensar los fines perseguidos por las instituciones escolares. Considerando que los estudiantes pueden acceder a los contenidos del currículum en cuestión de segundos desde sus dispositivos tecnológicos, la educación formal debería también estar orientada a que los jóvenes adquieran nuevas competencias que les permitan gestionar la información con la que interactúan a diario, transformarla en conocimiento, y seguir aprendiendo a lo largo de su vida de manera autónoma (Martín Barbero, 2008). A modo ilustrativo, Ferreiro (2011) sugiere que cada vez que se incentive la búsqueda de información, se propongan tareas pertinentes para hacer con ella que lleven a la construcción de conocimiento.

2.1.4 Las TIC y los procesos de lectura y escritura

El impacto de las tecnologías también se ha hecho visible en los procesos de lectura y escritura, lo cual ha tendido a ser valorado negativamente. Comenzando por la lectura, uno de los cuestionamientos que han recibido los entornos digitales es que llevarían a la desaparición de los libros. No obstante, Albarello (2019) explica que esta profecía de la sustitución se ha dado a lo largo de la historia de los medios y ha demostrado ser errónea. Esto se debe a que los medios, por un lado, son un soporte tecnológico y, por otro, generan prácticas que se asocian a una serie de

aspectos culturales y sociales. El soporte de un medio sólo muere cuando un nuevo dispositivo logra cumplir la misma función sociocultural, pero de una manera más efectiva.

Asimismo, con el advenimiento de internet y los entornos digitales, se popularizó la idea de que los jóvenes estaban escribiendo y leyendo menos, o de manera más superficial. Sin embargo, el origen de esta creencia parte de una visión de lectura lineal así como también del paradigma ya expuesto en el apartado 2.1.3, que consideraba al libro como elemento sagrado contenedor del conocimiento (Albarello, 2019; Martín Barbero, 2002; Martín Barbero, 2008).

Siguiendo a Albarello (2019), las múltiples pantallas con las que interactuamos día a día se han vuelto los espacios donde textos, sonidos, imágenes y videos discurren. Esto ha llevado a que no sólo existan más medios de lectura, sino a que también surjan nuevas maneras de leer y de apropiarse de un texto.

Por un lado, las TIC han llevado a la *pantallización del entorno* (SITEAL, 2014), es decir, las imágenes y videos se han impuesto sobre el texto escrito. Esto no quiere decir que lo hayan desplazado, sino que han cambiado su rol. Como explica Gros Salvat (SITEAL, 2014), actualmente los textos suelen cumplir la función de esclarecer aquello que ya se experimentó gráficamente. Por otro lado, al tiempo que se fueron incrementando los dispositivos digitales y los medios, también empezaron a circular nuevos géneros y formatos textuales breves que entrarían en la clasificación de contenidos snack (Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 2020; Scolari, 2019a) o brevedades (Igarza, 2009). Entre ellos, es posible mencionar los tweets, las cápsulas informativas, los videos TikTok, los trailers, los memes, las noticias gráficas, entre otros. Con relación a esto, al haber más pantallas, más géneros, y textos breves disponibles, la lectura se ha vuelto intersticial (Albarello, 2019), es decir, se produce en numerosos espacios cortos a los que, como fue expuesto en el apartado 2.1.2, Igarza (2009) denomina *burbujas de ocio*.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que el hipertexto y la hipermedia que caracterizan a los textos digitales han roto con la secuencialidad serial impuesta por el libro y han pluralizado los rumbos a seguir en la lectura (SITEAL, 2014). Un hipervínculo puede dirigir al lector a otra página, a la posibilidad de ver un video, o de explayarse en alguno de los conceptos presentes en el texto. Además, el mismo usuario puede encontrarse con la misma información presentada en múltiples formatos: en un *tweet*, en una infografía, en un meme, en una publicación informativa en Instagram, entre otras posibilidades. Aquí es posible ver cómo el libro ha sido relevado de la centralidad ordenadora que había impuesto a los procesos de lectoescritura (Martín Barbero, 2008) y ha dejado de ser el eje de la cultura (Martín Barbero, 2002). Hoy un relato puede ser contado a través de un videojuego, un podcast, un video de TikTok, etcétera (Igarza, 2009). De este modo, los componentes propios de la narración se han reducido, los relatos se han

fragmentado, los géneros textuales se han mezclado, y el ritmo y el flujo de imágenes son lo que predomina (Martín Barbero, 2002).

A estos nuevos modos de lectura que se desarrollan en múltiples pantallas, medios y formatos se los ha denominado *navegación o lectura transmediática* (Albarello, 2019; Dussel y Quevedo, 2010; Igarza, 2009). La lectura de cada una de estas *narrativas transmedia o transmediáticas* (Scolari, 2010), construidas a partir de relatos fragmentados y diseminadas en varios medios y plataformas, es una experiencia única, subjetiva, e intransferible. Cada lector hace su propio recorrido (Martín Barbero, 2002). De acuerdo a Dussel y Quevedo (2010), la lectura transmediática favorece la multimodalidad a la hora de aprender y ofrece posibilidades de acceder a los mismos contenidos en otros formatos para apelar a distintos estilos de aprendizaje.

Hasta el momento se ha hecho referencia a los efectos de las TIC en la lectura, pero como ya fue mencionado, también han modificado los procesos de escritura. En primer lugar, han cambiado los modos de producción de los textos. Los usuarios pueden dar los formatos gráficos que deseen a sus textos, incorporando imágenes, sonidos, distintas tipografías y colores (Ferreiro, 2011). En relación con esto, Dussel y Quevedo (2010) se refieren a la *iteración* que ofrecen los nuevos entornos, es decir, a la oportunidad de revisar y modificar indefinidamente las producciones escritas, lo cual deja abierta la posibilidad de resignificar los mensajes. Las TIC incluso han generado las condiciones para que los textos sean producidos y revisados de manera colaborativa (Ferreiro, 2006). Sin ir más lejos, los documentos de Google permiten la edición de cualquier tipo de archivo de manera simultánea y ofrecen herramientas para que los usuarios hagan comentarios e inclusive mantengan conversaciones en un chat. Otro ejemplo es el caso de Wikipedia, una enciclopedia libre que es editada colaborativamente.

En segundo lugar, los modos de circulación de los textos se han visto afectados (Ferreiro, 2011). La llegada de la Web 2.0 facilitó la publicación ilimitada de textos en diversos entornos. Hay que subrayar que estos textos pueden volver a ser compartidos o editados por sus creadores o por otros usuarios de la red (Scolari, 2018a), sumado a que otras personas pueden reaccionar a ellos con sus comentarios escritos o por medio de emoticones. De ahí que el *modelo broadcasting* que predominaba en los medios, en el que la información se transmitía de arriba hacia abajo y se basaba en una especie de cita con el televidente a un determinado horario, ha sido sustituido por un *modelo de circulación de contenidos en red*. Este nuevo modelo está basado en el compromiso con los usuarios puesto que los invita a agregar valor al contenido. Entonces, todo tipo de texto puede esparcirse en los medios y ser reconfigurado por otras personas (Albarello, 2019). En palabras de Albarello (2019),

el contenido ya no está más contenido en un paquete cerrado y homogéneo, sino que ha devenido en flujo (...), ha estallado en fragmentos que se dispersan y circulan en

la red para ser reconstruidos luego (...) de acuerdo con los intereses y necesidades de un usuario (p. 36).

Anteriormente se hizo referencia a la lectura de narrativas transmedia, pero resulta necesario retomarlas aquí ya que no sólo son leídas por los usuarios, sino también creadas por ellos y dan cuenta de este contenido devenido en flujo. Las narrativas transmedia son relatos que se expanden a través de diferentes medios y plataformas y que cuentan distintas partes de un mismo mundo narrativo; son piezas de un rompecabezas (Scolari, 2009). Para ilustrar esto, cabe señalar la producción de *fanfiction*, es decir, contenidos creados por fanáticos de algún libro, serie, película, o videojuego que amplían el universo del texto original. A veces toman la forma de textos escritos publicados en aplicaciones como Wattpad que continúan el desarrollo de ciertos personajes, otras veces se presentan como parodias de YouTube, otras como historias gráficas, entre muchos otros formatos (Scolari, 2015). Lo que tienen en común es que siempre dirigen las historias hacia nuevos rumbos, completando espacios que, de acuerdo a los lectores o televidentes, quedaron vacíos en el relato principal (Albarello, 2019).

En otro orden de cosas, los usuarios saben qué tipo de textos y textualidades son esperados en cada entorno. Esto se debe a que los espacios de la Web 2.0 constituyen nuevos ámbitos semióticos en los que, para interactuar, resulta necesario conocer las reglas de comportamiento y formas de producción tácitas de cada uno (Ferreiro, 2006). O sea, no se llama por teléfono a alguien a la madrugada a menos de que sea urgente, pero sí se le puede enviar un correo o un mensaje de WhatsApp. Del mismo modo, el fin que se persigue al mandar un mensaje privado no es el mismo que el que buscamos cuando hacemos un comentario público en la cuenta de algún conocido (Yus Ramos, 2010). En cuanto a las formas de producción implícitas, tampoco se escribe de la misma manera un correo electrónico, un mensaje instantáneo, o una historia de Instagram. Queda a la vista que las configuraciones de cada espacio suscitan estas distintas formas de interacción (Cantamutto y Vela Delfa, 2016).

Por consiguiente, la variedad de modos de escritura se ha ampliado y los usuarios se han acostumbrado a ir cambiando las maneras de expresarse según la aplicación, red social, o dispositivo que estén usando (SITEAL, 2014). No sólo son capaces de identificar las características de los textos de la plataforma que están usando y de adaptarse a los recursos que estos espacios les proveen, sino que también eligen entre las posibilidades ofrecidas por el marco de intercambios para alcanzar sus propósitos comunicativos (Cantamutto y Vela Delfa, 2016). Asimismo, como se pudo observar en el párrafo anterior, no todos los canales de comunicación virtual tienen la misma función, pero todos los usuarios recurren a los mismos canales para conseguir propósitos similares. Esto permite dar cuenta de que los usuarios negocian colectivamente las cualidades y fines comunicativos de cada medio (Yus Ramos, 2010). En este

sentido, el uso que se hace de estas redes no es meramente pasivo (Cantamutto y Vela Delfa, 2016).

Desde el análisis pragmático del discurso, Cantamutto y Vela Delfa (2016) señalan que no corresponde usar el término “escritura” cuando se describen las interacciones producidas en las redes. Esto se debe a que en cualquier interfaz de comunicación es posible encontrar distintos modos semióticos compaginados, esto es, audios, sonidos, videos, gifs y emoticones combinados (Jones et al., 2015). En efecto, se debe emplear el término “comunicación” o “discurso” digital. Además, no todos los discursos digitales tienen las mismas propiedades. Pueden ser multimodales o monomodales; algunos son más visuales y otros, más verbales; pueden predominar en ellos las características de la oralidad o las de la escritura; pueden ser breves o extensos, estáticos o dinámicos (Cantamutto y Vela Delfa, 2016).

Retomando las críticas mencionadas al comienzo de este apartado, y teniendo en cuenta todo lo hasta aquí planteado, Lugo, Toranzo y López (SITEAL, 2014) resaltan que “se lee y escribe como nunca antes, pero que, en todo caso, se lo hace en soportes diferentes, con lógicas de lectura también diferentes, de a saltos, en textos cortos, con enlaces a imágenes o caracteres icónicos” (p.19). Si se piensa en las implicancias pedagógicas de todo esto, se evidencia que las TIC han vuelto obsoleta la idea de enseñar con un único texto (Ferreiro, 2011) así como también que es imperioso que la escuela brinde las herramientas necesarias para que los estudiantes aprendan a chequear la información que leen, curar los contenidos con los que interactúan, y reflexionar sobre los propósitos que persiguen al usar ciertas aplicaciones o interfaces. De la misma forma, las instituciones educativas pueden motivar las producciones personales en estos nuevos entornos, con audiencias reales.

2.1.5 Las TIC en la escuela

La relación de la escuela con cualquier tecnología siempre ha tendido a ser problemática. Este rechazo a lo nuevo puede atribuirse a la rigidez del formato escolar, es decir, al hecho de que una serie de estructuras y prácticas inflexibles organizan a la escuela en pos de la instrucción (Baquero y Terigi, 1996). Entre los determinantes o núcleos duros que conforman esta gramática escolar se encuentran la enseñanza graduada y simultánea, la organización espacio-temporal, la división de saberes y el ordenamiento de los contenidos en un currículo, la relación asimétrica entre el docente y los alumnos, entre otros (Tyack y Cuban, 2001). Esta gramática es tan tenaz que cada vez que se han propuesto reformas que pretendían transformar la escuela o que desafiaban su estructura, sólo terminaron instalándose algunas prácticas nuevas que resolvían problemas cotidianos, pero las bases de este formato arraigado nunca se vieron alteradas (Tyack y Cuban, 2001).

A lo largo de la historia, se encuentran evidencias de la inflexibilidad de la escuela en relación con las tecnologías. La escuela no sólo nunca incorporó las máquinas de escribir, sino que también se puso en contra del bolígrafo y de las calculadoras. Estas decisiones siempre se basaron en el supuesto de que las tecnologías emergentes llevarían a los estudiantes a perder algo, ya sea la buena caligrafía o la habilidad de hacer cálculos mentales (Ferreiro, 2006). Incluso la escuela se ha mostrado reticente a dejar entrar libros que no formaran parte de los programas (Ferreiro, 2011).

Considerando que las TIC brindan acceso a espacios inciertos e incontrolados, a distintos puntos de vista, y a nuevos recursos que pueden implicar una ruptura con las prácticas anteriores (Ferreiro, 2011), no resulta sorprendente que las instituciones escolares también se hayan mantenido al margen ante su llegada (Scolari, 2016). En este caso, el rechazo hacia estas tecnologías emergentes se ha justificado aludiendo a las amenazas presentes en internet: las noticias falsas, el acoso cibernético, los robos de identidad, el acceso a información inadecuada, entre otros peligros (Scolari, 2018b).

Sin embargo, así como ya no se cuestiona si las lapiceras, las pizarras o las calculadoras son buenas o malas para enseñar, sino que se asume que son elementos del aula y que pueden ser aplicados correctamente o incorrectamente, la escuela no puede desentenderse de que las TIC resultan relevantes para las prácticas educativas (Burbules y Callister, 2001) ya que aunque “los cambios pedagógicos toman tiempo, los cambios culturales no nos esperan” (Maggio, 2021, p. 13). Dicho esto, y teniendo en cuenta la influencia de la tecnología detallada en los apartados anteriores, las instituciones escolares no les pueden exigir a los estudiantes que dejen fuera del aula sus experiencias, cultura, formas de comunicarse, y conocimientos (Martín Barbero, 2008).

El impacto de las tecnologías ha sido tal que, a pesar de esta reticencia característica de las escuelas, se han hecho presente en ellas. En ocasiones, las tecnologías han permeado las aulas desde abajo a causa de que los estudiantes, por ejemplo, llevan sus celulares a la clase. De hecho, no sólo los llevan a la escuela, sino que a veces los usan para estudiar, organizarse o aprender (Dussel, 2011). Desde sus dispositivos móviles, los jóvenes pueden agendar fechas de evaluaciones, sacar fotos al pizarrón, grabar la explicación del profesor, entre otras actividades. En otros casos, los aparatos se han introducido a los espacios formales de aprendizaje por decisión de las autoridades de la institución o del Estado, es decir, desde arriba (Dussel, 2011). Tal es el caso de las políticas de inclusión TIC como el modelo de laboratorio, el modelo computadoras al aula, o el modelo 1 a 1 (SITEAL, 2014; SITEAL, 2015).

En cuanto al primer modelo, se basa en el equipamiento de laboratorios dentro de los establecimientos educativos. Generalmente están a cargo de un docente de informática y los estudiantes deben trasladarse desde el aula hacia los dispositivos para hacer alguna tarea concreta.

Para llevar a cabo estas actividades, los docentes previamente tienen que reservar la sala. Con respecto al modelo computadoras al aula, como su nombre lo indica, permite la circulación de los dispositivos en la institución escolar por medio de carros. Por último, en lo que concierne al modelo 1 a 1, podría decirse que se rompe con los modelos anteriores que promueven que el alumno aprenda a manejar un programa, y se traslada el foco al aprendizaje a través de la tecnología (SITEAL, 2015).

Aunque estas políticas son bien intencionadas, dejan de lado algunas cuestiones sustanciales. Por una parte, sumar computadoras a las instituciones sin considerar el acceso a internet, la disponibilidad de estos dispositivos, entre otros aspectos vinculados a la infraestructura, no resulta fructífero ya que estos objetos se volverán obsoletos con el tiempo (Ferreiro, 2011). Por otra parte, la presencia de recursos tecnológicos en una institución no necesariamente implica que se realizarán buenas prácticas. Como postula Maggio (2012),

la potencia pedagógica de una u otra propuesta no se encuentra atada al nivel de dotación tecnológica de un ambiente o institución, sino que depende de cuestiones más centrales, tales como el sentido didáctico con que el docente incorpora la tecnología a la práctica de la enseñanza o el valor que esta tiene en la construcción de un campo disciplinar (p. 25).

En relación con esto, al estudiar la incorporación de las computadoras en las aulas, Cuban (2001) encontró que el uso de estos dispositivos por parte de alumnos y educadores era mucho menos frecuente en las escuelas que en sus casas, y que aquellos docentes que decidían aplicarlas en sus clases las usaban con baja frecuencia para reemplazar otras tecnologías ya presentes en las aulas, como los libros o pizarras. Es importante aclarar que Cuban (2001) no pretende culpar a los maestros por esta situación, sino que enfatiza la necesidad de que el estado se comprometa de manera auténtica a definir los objetivos sociales de la escuela así como también a formar a los docentes y tener en cuenta sus opiniones para la consecución de los mismos. Modernizar la escuela sin capacitar a los docentes no permite cumplir con los objetivos perseguidos por las acciones de inclusión TIC. Esto se debe a que los usos de los aparatos tecnológicos terminan quedando restringidos a lo aceptado por el formato escolar (Martín Barbero, 2008; SITEAL, 2014).

La escuela también se enfrenta a otra problemática a la hora de incorporar las TIC, la existencia de una brecha digital. Este concepto tiene varias dimensiones: aunque principalmente se usa para dar cuenta de la brecha tecnológica, también hace referencia a una brecha social y educativa (SITEAL, 2014). Es decir, por un lado, tiene que ver con el acceso diferenciado a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad que tienen los alumnos dependiendo del país o región en la que vivan. Por otro lado, esto genera una brecha en el capital cultural que se necesita

para usar la tecnología (Lugo en SITEAL, 2015) y que se puede obtener al usarlas, lo cual deriva en una amplia distinción en los usos concretos que hacen los jóvenes de las tecnologías. Mientras que algunos grupos sociales desconocen cómo usarlas, otros recurren a ellas principalmente para el ocio y la comunicación, y sólo algunos logran apropiarse de ellas de manera más integral y las emplean para aprender y producir conocimiento (SITEAL, 2014). En línea con estas acepciones, Ferreiro (2011) resalta que, a pesar de que esta brecha digital afecta el funcionamiento de las instituciones educativas, no ha sido creada por la escuela ni tampoco puede ser resuelta por ella únicamente.

También, este concepto abarca la brecha de expectativas respecto al uso potencial de las TIC en las escuelas, y los usos que la institución permite y ofrece en realidad (SITEAL, 2014). En relación con esto, las tecnologías suelen ser aplicadas de manera estructurada, controlada y forzada en las clases, a diferencia de cómo son empleadas en la vida real. Esta distancia entre los usos ha sido denominada *disonancia digital* por Castro y Lin (en Scolari, 2018a).

Por último, es necesario destacar que la brecha digital no sólo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes. Como plantea Lugo (Wikimedia Argentina, 2020b), hay profesores en las aulas con distinta formación y miradas respecto al uso de las TIC. Consecuentemente, se plantean distintas propuestas pedagógicas mediadas por TIC.

¿En qué se pueden diferenciar esas propuestas? De acuerdo a Maggio (2012), hay dos tipos de usos. Respecto a la primera forma de incorporación de las TIC, la autora se refiere a la *inclusión efectiva*. Este tipo de uso se da cuando las TIC son incluidas por presión de la institución, por el sólo hecho de estar disponibles, o para modernizar la escuela. Al no reconocer su valor, los docentes muy probablemente no las incorporan con un sentido didáctico. De este modo, no hay un verdadero cambio en la forma de enseñar.

Pongamos por caso el hecho de digitalizar los manuales en textos con formato PDF. En estas circunstancias, el acceso al material resulta más económico y más práctico, pero la propuesta educativa sigue estructurada de la misma forma (SITEAL, 2015). Entonces, el potencial de las TIC se desperdicia y no se promueve una apertura a los aprendizajes informales que los estudiantes han adquirido ni a los saberes mosaico (Martín Barbero, 2002). En palabras de Martín Barbero (2008), “ubicada en el exterior del modelo pedagógico y comunicativo, la tecnología sólo puede contribuir a modernizar el decorado de la enseñanza pero no a la transformación radical de las metodologías o las prácticas de enseñanza/aprendizaje” (p.69).

En cuanto al segundo tipo de uso, Maggio (2012) describe la *inclusión genuina*. Esta inclusión se produce cuando los docentes comprenden la forma en que las TIC atraviesan los distintos campos disciplinares y las formas en que el conocimiento se construye. Por ende, las incluyen en sus clases por voluntad propia e intentan aplicarlas de modo tal que las prácticas

emulen la realidad. Estas prácticas permiten que el aprendizaje que adquieren los estudiantes sea más significativo y vinculado con el mundo contemporáneo, así como también pueden propiciar una apertura a lo que los alumnos ya han aprendido fuera de la escuela. A pesar de que esta inclusión no pueda resolver las desigualdades sociales y tecnológicas existentes, sin lugar a dudas constituye un esfuerzo para reducir las brechas de acceso y un paso hacia la democratización del conocimiento (SITEAL, 2015).

Como se ha visto hasta acá, las TIC ofrecen posibilidades para el aprendizaje, pero poder aprovechar sus bondades conlleva grandes desafíos para la escuela (Sokolik, 2014). En primer lugar, las TIC permiten aprender de manera distinta, no sólo usando la tecnología como herramienta sino también recurriendo a ella como un nuevo entorno para la interacción y el aprendizaje (SITEAL, 2015). Esto plantea un reto al formato escolar (Baquero y Terigi, 1996) de la escuela ya que, para lograr incentivar estos aprendizajes, debe aprender a convivir con saberes que no tienen un lugar propio y que están regidos por otros ritmos de aprendizaje (Martín Barbero, 2008).

En segundo lugar, teniendo en cuenta que las tecnologías tienden a fragmentar la atención y a fomentar recorridos individuales, su incorporación a las aulas representa un desafío para la enseñanza frontal, dirigida, secuencial y homogénea, que caracteriza a la escuela (Dussel, 2011; Tyack y Cuban, 2001).

Las TIC también pueden ser empleadas para que los alumnos logren reconocer que la construcción del conocimiento es inacabada. De este modo, en vez de plantear la búsqueda de información en internet para desarrollar un producto acabado, como una exposición, la escuela debería promover el cuestionamiento de esa información, el discernimiento, y la reconstrucción del conocimiento (Ferreiro, 2011; Maggio, 2012).

Es necesario aclarar que lo que las tecnologías ofrecen a la pedagogía va más allá de lo que se puede encontrar en internet. Las TIC ponen a disposición nuevas fuentes y voces, el contacto con especialistas en ciertos temas, la conexión con estudiantes y profesionales de otras culturas, la posibilidad de crear y construir colaborativamente (Maggio, 2012), el análisis de problemáticas desde una visión global, la interacción a través de otras lenguas. De acuerdo a Ferreiro (2011), estas habilidades y formas de aprender constituyen la alfabetización de este espacio-tiempo concreto.

2.2 Métodos y enfoques de enseñanza de una lengua extranjera

A comienzos del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE) se convirtió en una profesión e instaló la duda acerca de cuál era método más eficiente para llevar a cabo esta tarea. Así es como, basándose en los desarrollos realizados en la psicología y en la lingüística, surgió la llamada era de los métodos (Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014). La llegada de cada método de enseñanza buscó plantear nuevas propuestas en vista de los inconvenientes no resueltos por el método anterior, y cada uno de ellos estuvo íntimamente vinculado a diferentes concepciones de lengua así como también a distintas teorías del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014). Si bien hay diversas posturas respecto a cuál es más efectivo, cada uno de ellos ofreció distintos principios, técnicas, o procedimientos con los cuales organizar la enseñanza de una LE que han dejado marcas en las prácticas contemporáneas (Díaz Maggioli, 2017).

Para comprender cómo se produce la emergencia de los métodos y qué concepciones de aprendizaje y lengua reflejan, resulta conveniente hacer un breve recorrido histórico. No obstante, es necesario aclarar que este trabajo de investigación no pretende hacer un recuento exhaustivo, sino que destacará sólo aquellos métodos que aún se evidencian en las prácticas cotidianas de enseñanza del ILE y que permitan comprender los datos.

2.2.1 Primeros acercamientos a la enseñanza de lenguas extranjeras

A mediados del siglo XX, se popularizó el *Método Audiolingual* (MA) para la ELE. Dicho método se basa en el *conductismo*, teoría que equipara al aprendizaje con la formación de hábitos (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014). De acuerdo al conductismo, para que haya aprendizaje se debe partir de un estímulo que genere un comportamiento o respuesta determinada en el alumno. Si esta respuesta es correcta, tiene que ser reforzada de manera positiva. De lo contrario, se debe remarcar el error para que no se convierta en hábito (Richards y Rodgers, 2014). En este sentido, el aprendizaje se produce como resultado de la práctica mecánica de distintos comportamientos (Ellis, 1997).

Con respecto a la concepción de lengua, este método concuerda con una visión estructural de la misma. Desde esta perspectiva, la lengua es concebida como un sistema jerárquico de subsistemas que están conectados de manera sistemática, y que están gobernados por reglas que deben ser internalizadas (Kumaravadelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; VanPatten y Williams, 2015). En palabras de Díaz Maggioli (2017),

Para el estructuralismo, la lengua es ‘un sistema de sistemas’ que se organiza en forma aditiva y lineal comenzando por los fonemas, los cuales se combinan en morfemas que, a su vez, se combinan en palabras. Las palabras se combinan en frases

y estas en oraciones que posteriormente se secuencian para conformar el discurso (p. 37).

En consonancia con estas teorías, el MA pretende enseñar cualquier LE a través de ejercicios repetitivos, también conocidos como *drills* en inglés, que tienen como objetivo que los patrones de la lengua meta se conviertan en hábitos lingüísticos (Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014).

Las clases basadas en el MA comienzan con la escucha de diálogos que los estudiantes deben imitar, a través de la repetición coral, y luego memorizar, prestando especial atención a la fonética y sintaxis de la lengua que se está aprendiendo (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Tanto las estructuras gramaticales como las reglas se enseñan de manera inductiva y secuenciada, y el vocabulario se presenta de manera controlada y limitada (Celce-Murcia, et al., 2014). En cuanto a las habilidades de la lengua, son abordadas en un orden determinado: Primero se trabaja con las habilidades de escucha y habla, y luego se les enseña a los alumnos a leer y escribir lo que ya saben comprender y decir oralmente (Richards y Rodgers, 2014).

Es importante recalcar que la manipulación, repetición, y memorización de oraciones o diálogos descontextualizados también apuntan a minimizar cualquier posibilidad de cometer errores, puesto que estos son considerados malos hábitos (Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014).

Claramente, en las clases permeadas por el MA es el docente quien ocupa un lugar central y asume un rol activo. Considerando que el profesor está a cargo de controlar y dirigir el comportamiento lingüístico de sus alumnos, Larsen-Freeman y Anderson (2011) lo comparan con un director de orquesta. Además de tener que realizar estas tareas, el docente es responsable de modelar la lengua que los estudiantes deben imitar y de recompensar las respuestas correctas para reforzar el aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014). Con respecto a los alumnos, ellos no pueden iniciar interacciones por su cuenta porque esto podría llevarlos a cometer errores. Más bien, deben limitarse a imitar los diálogos que escuchan en el aula, seguir las instrucciones y responder a los estímulos generados por el profesor (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Teniendo esto último en cuenta, Richards y Rodgers (2014) describen el rol que asumen los estudiantes como *reactivo*.

Todavía prevalecen algunos principios del MA en varias clases de LE, a pesar de que este método fue cuestionado porque sus técnicas y procedimientos no les permitían a los estudiantes poner la lengua en uso de manera creativa. Consecuentemente, los aprendices no lograban transferir los hábitos adquiridos en el aula a contextos comunicativos reales (Larsen-Freeman y Anderson, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

Las críticas hacia el MA llevaron al planteamiento de nuevas propuestas para la ELE y al surgimiento de métodos alternativos en las décadas de 1950 y 1960. Entre ellos, se destacan la Manera Silenciosa¹, el Método Comunitario, Sugestopedia, y Respuesta Física Total (Celce-Murcia et al., 2014; Hall, 2011). Estaban principalmente inspirados en la corriente humanista de la psicología, y ponían el foco en los alumnos y la comunicación (Díaz Maggioli, 2017; Hall, 2011). Sin embargo, estos métodos no tuvieron tantos adherentes alrededor del mundo.

2.2.2 El Enfoque Comunicativo (EC)

A lo largo de las décadas de 1970 y 1980 se desarrolló el *Enfoque Comunicativo* (EC). Este enfoque marcó un cambio de paradigma ya que sostiene que la enseñanza de lenguas extranjeras debe conducir a los estudiantes al desarrollo de las habilidades necesarias para poder comunicarse apropiadamente en la lengua meta (Celce-Murcia, et al., 2014). De este modo, trasladó el foco puesto en el manejo de las estructuras hacia el uso de la lengua con propósitos comunicativos reales (Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

Como se puede apreciar, la concepción de lengua del EC es completamente distinta a la del MA. Esto se debe a que el EC recibió influencias de parte de la lingüística sistémico-funcional, fundada por Halliday (1973). Desde esta perspectiva, la lengua es un sistema de elecciones lingüísticas para la creación de significados y un instrumento para la comunicación en un contexto social concreto (Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Ortega, 2013).

En línea con esta visión de la lengua, el EC tiene como principal objetivo que los estudiantes desarrollen la *competencia comunicativa*. Este término fue inicialmente propuesto desde la sociolingüística por Hymes (1972) para referirse a las habilidades y al conocimiento que un hablante necesita tener para comunicarse efectiva y adecuadamente en una comunidad de habla. Luego, fue ampliado por Canale y Swain (1980), quienes identificaron cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociocultural y la competencia estratégica (Celce-Murcia et al., 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

En primer lugar, la competencia gramatical tiene que ver con el reconocimiento, la comprensión y el dominio de la sintaxis, el vocabulario, la morfología, y la fonología, es decir, de componentes de la lengua que se pueden identificar a nivel de la frase o la oración. En segundo lugar, la competencia discursiva involucra la comprensión de las relaciones establecidas a lo largo de un texto, así como también la producción de textos de géneros variados y con diferentes registros en los que las ideas estén conectadas de manera clara. En cuanto a la competencia

¹ Todas las traducciones del inglés al español han sido realizadas por la autora de este trabajo.

sociocultural, se refiere a la comprensión del contexto social y cultural en el que la interacción se produce. Esto abarca cuestiones relativas a los roles de los participantes, el conocimiento del mundo que comparten, y los propósitos comunicativos. Por último, la competencia estratégica hace referencia a las estrategias verbales o no verbales empleadas para mantener o redirigir la comunicación, que permiten que los hablantes superen los obstáculos causados por las limitaciones que tengan en la LE (Canale y Swain, 1980; Díaz-Maggioli, 2017; Duff, 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

En cuanto a la visión del aprendizaje del EC, se puede advertir principalmente la influencia de la teoría innatista y de la teoría sociocultural, entre otras teorías de aprendizaje. Por una parte, desde el innatismo, Chomsky (1986) dejó de lado el efecto que los estímulos externos tienen en el aprendizaje, y comenzó a prestar atención al rol de las propiedades innatas de los humanos (Ellis, 1997). De acuerdo a Chomsky (1986), las personas nacen *cabreadas* para comprender algo tan complejo como el lenguaje y para descubrir las reglas subyacentes a la(s) lengua(s) que aprenderán (Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Lightbown y Spada, 2013; VanPatten y Williams, 2015). De esta manera, no considera que el aprendizaje se produce a partir de la práctica mecánica, sino que resulta de distintos procesos mentales (Ellis, 1997).

Siguiendo a Chomsky (1966), Krashen (1982) desarrolla el *Modelo del Monitor*. El mismo plantea cinco hipótesis acerca de cómo se aprenden las segundas lenguas (L2) y las LE (Krashen, 1982; Lightbown y Spada, 2013). Entre las más populares, se destacan las hipótesis: *input comprensible*, *filtro afectivo*, y *aprendizaje-adquisición*. Sin embargo, considerando los objetivos de este trabajo, las mismas no serán descriptas.

Por otra parte, como ya fue señalado, algunos aspectos de la *teoría sociocultural* de Vygotsky (1978) también se encuentran presentes en el EC (Richards y Rodgers, 2014; Saville-Troike, 2006; VanPatten y Williams, 2015). De acuerdo a esta teoría, el aprendizaje ocurre cuando las actividades mentales de orden inferior se transforman en procesos cognitivos de orden superior (Saville-Troike, 2006). En este pasaje, el *andamiaje* y la *interacción interpersonal* resultan fundamentales (Richards y Rodgers, 2014; Saville-Troike, 2006; VanPatten y Williams, 2015). El andamiaje es un proceso en el que un estudiante y un “experto”, ya sea el docente o alguno de sus pares, interactúan. La persona con conocimientos más avanzados cumple el rol de asistir al alumno, mediando su participación o trabajando colaborativamente en tareas que, de otro modo, el estudiante todavía no podría llevar a cabo por su cuenta (Richards y Rodgers, 2014; Saville-Troike, 2006). Es importante destacar que este apoyo se da sólo al comienzo y que, a medida que el aprendizaje se produce, el andamiaje se va removiendo (Richards y Rodgers, 2014). También es necesario aclarar que para que el andamiaje funcione y el estudiante aprenda, se le debe otorgar un rol activo (Saville-Troike, 2006).

Sin lugar a dudas, se puede apreciar la influencia de la base teórica mencionada en los principios que el EC plantea para la enseñanza de una LE. Estos se resumen a continuación:

- a) Fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa al enseñar una LE (Díaz Maggioli, 2017; Duff, 2014; Richards y Rodgers, 2014);
- b) Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de experimentar con la LE que están aprendiendo (Richards, 2006);
- c) Generar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan usar la lengua de manera precisa y fluida (Littlewood, 2011; Richards, 2006);
- d) Involucrar a los aprendices en tareas que los incentiven a poner la lengua en uso de manera significativa y auténtica (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014);
- e) Promover la *negociación de significados* en la interacción, es decir, la posibilidad de hacer esfuerzos por hacerse entender y por entender a otros, mediante la búsqueda de distintas formas para comunicar y comprender los mensajes (Duff, 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014);
- f) Fomentar la colaboración entre los estudiantes para la realización de tareas y la construcción de significados (Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014);
- g) Incorporar materiales auténticos a las clases, tanto aquellos que han sido preparados para estudiantes de lenguas extranjeras como los que son destinados a nativos de la lengua (Lightbown y Spada, 2013);
- h) Integrar las habilidades receptivas (lectura y escucha) y productivas (escritura y habla) desde el comienzo ya que en el mundo real se producen juntas (Duff, 2014; Littlewood, 2011; Richards, 2006);
- i) Permitir que los estudiantes descubran las reglas gramaticales y los significados de nuevas palabras de manera inductiva (Richards, 2006);
- j) Aceptar los errores de los estudiantes ya que son un indicio de que están aprendiendo y porque se debe priorizar el significado sobre la forma (Lightbown y Spada, 2013; Littlewood, 2011; Richards, 2006);
- k) Usar la retroalimentación como una instancia de aprendizaje (Lightbown y Spada, 2013; Richards, 2006).

A su vez, los principios del EC se traducen en actividades, metodologías, y procedimientos de enseñanza concretos (Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014). El rango de actividades que se pueden proponer es ilimitado pero, en términos generales, podría decirse que en vez de usar ejercicios repetitivos que apunten a la memorización de patrones gramaticales, las actividades planteadas desde un EC pretenden involucrar a los estudiantes en interacciones significativas en las que tengan la oportunidad de negociar significados y desarrollar la fluidez

(Richards y Rodgers, 2014), y que estén vinculadas a tareas realizadas en contextos del mundo real, fuera del aula (Littlewood, 2011).

Littlewood (2011) distingue dos dimensiones del EC, la *dimensión analítica* y la *dimensión experiencial*. La primera está vinculada a todas aquellas actividades en las que los alumnos analizan la lengua, asociando las formas con sus significados y funciones, y practican esas formas de manera secuencial. Esto les permite aprenderlas explícita o conscientemente y automatizarlas (Ellis, 1997). En cuanto a la dimensión experiencial, está asociada al aprendizaje situado y contextualizado. Tiene que ver con todas aquellas propuestas pedagógico-didácticas que promueven la comunicación, la interacción y el uso de la lengua para expresar significados. Esta dimensión fomenta el aprendizaje implícito (Ellis, 1997), la fluidez y el uso espontáneo de la lengua.

Siguiendo a Littlewood (2011), la enseñanza de una LE con un EC debe adoptar un marco operativo que recorra un *continuo comunicativo*. El mismo debe partir de la dimensión analítica y dirigirse hacia la dimensión experiencial ya que ambas contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. Para explicar cómo hacerlo, Littlewood (2011) presenta la Tabla 1:

Tabla 1

El “continuo comunicativo” como base para el Enfoque Comunicativo

Estrategias analíticas		Estrategias experienciales		
Aprendizaje no-comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica
El foco está en las estructuras de la lengua, cómo se forman y qué significan, por ejemplo: ejercicios de sustitución, descubrimiento “inductivo”, y actividades de concientización de la lengua	Se practica la lengua con algo de atención al significado, pero sin comunicar nuevos mensajes a otros, por ejemplo: descripción de ilustraciones o práctica situacional de la lengua (preguntas y respuestas)	Se practica la lengua pre-enseñada, pero en un contexto donde se comunica nueva información, por ejemplo: ejercicios donde hay vacíos de información o preguntas personalizadas	Se usa la lengua para comunicarse en situaciones que desencadenan formas de la lengua ya aprendidas, pero con un poco de imprevisibilidad, por ejemplo: juego de roles estructurado y resolución de problemas simples	Se usa la lengua para comunicarse en situaciones donde los significados son impredecibles, por ejemplo: juego de roles creativo, resolución de problemas más complejos, debates
Foco en la forma y en los significados		Foco en los significados y los mensajes		

Nota. Adaptado de Littlewood (2011, p. 550)

Teniendo en cuenta todo lo planteado hasta aquí, pareciera que el EC tiene una única forma de ser puesto en práctica. No obstante, es importante mencionar que este enfoque ha sido interpretado de diversas maneras, lo cual ha llevado a que existan visiones distintas respecto a cómo debe ser aplicado. Howatt (1984) distingue dos posturas: el enfoque comunicativo débil y el enfoque comunicativo fuerte (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

Por un lado, el EC débil resalta la importancia de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua con propósitos comunicativos reales. Sin embargo, combina tanto actividades comunicativas como no comunicativas puesto que, de acuerdo a esta postura, la lengua solo puede ser puesta en uso una vez que se manejen los componentes que han sido practicados de forma discreta. Por este motivo, en las clases basadas en esta versión del EC es común encontrar actividades que se enfocan en descubrir y practicar las formas y las funciones de la lengua, que van guiando al alumno a la producción libre (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014). Esta es la versión más comúnmente implementada del EC y a la que se correspondería el continuo comunicativo de Littlewood (2011) presentado en la Tabla 1.

Por otro lado, el EC fuerte plantea que la lengua se aprende únicamente a través de la comunicación. Consecuentemente, los estudiantes deben enfrentarse a situaciones comunicativas y resolverlas con los medios lingüísticos que tienen disponibles desde el comienzo. De este modo, el estudio de las formas y funciones de la lengua es dejado de lado, y los alumnos deben usarla de manera activa como medio para el aprendizaje de otros contenidos o para la planificación y realización de tareas (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014). En palabras de Howatt (1984), “si el primero puede describirse como ‘aprender a usar’ el inglés, el segundo implica ‘usar el inglés para aprenderlo’” (p. 279).

A pesar de las discrepancias señaladas, se puede advertir que, en todas sus versiones, el EC le otorga al docente el rol de organizador, mediador y facilitador del aprendizaje. Es decir, se espera que el docente esté encargado de indicar y mediar las instrucciones, de caminar alrededor del aula para escuchar a los alumnos mientras interactúan, de guiarlos para que puedan descubrir las reglas por su propia cuenta, y de dar retroalimentación (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). En cuanto al alumno, adquiere un rol central y activo en la clase. Debe participar en actividades grupales y colaborativas, escuchar a sus pares, y asumir mayor responsabilidad de su propio aprendizaje (Duff, 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

Aunque este enfoque ha resultado exitoso, también ha recibido críticas. Una de las problemáticas identificadas al implementarlo en su versión fuerte es que, al priorizar la fluidez a expensas de la precisión, en ocasiones puede llevar a la fosilización de ciertas formas en la

interlengua de los estudiantes. Es decir, a que el aprendiente tenga buenas habilidades para comunicarse, pero que en sus producciones incluya formas, sonidos, y léxico que no se correspondan a los de la lengua meta, y que no pueda superar estos errores (Richards y Rodgers, 2014; Yule, 2020). También, entre las críticas más fuertes se destaca el hecho de que muchos de los buenos resultados del EC han sido obtenidos en estudiantes que emigran a la comunidad donde la lengua meta se habla, por lo que tienen motivos instrumentales para aprenderla y contacto con la lengua fuera del aula. Sin embargo, cuando se trata de aplicar en contextos donde la LE no se usa en la comunidad local, otras variables deben ser consideradas. Puede ocurrir que los alumnos no sientan la necesidad ni la motivación para aprenderla, o que el tiempo disponible de clase sea insuficiente para exponer a los alumnos a la lengua así como también para que puedan interactuar (Duff, 2014; Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014).

2.2.3 La era post-método

Hasta acá se ha podido ver que todos los métodos y enfoques han mostrado tener diversas limitaciones a la hora de ser aplicados. Kumaravadivelu (2006) resalta la improbabilidad de que surjan nuevos métodos a corto plazo, lo cual no quiere decir que la enseñanza de LE haya llegado a un callejón sin salida. Más bien, el autor sostiene que la profesión ha completado una etapa histórica caracterizada por el surgimiento de nuevos métodos y enfoques, y ha comenzado una era incierta, que plantea nuevos desafíos y oportunidades, y que debe ir más allá de los métodos.

El principal problema, de acuerdo a Kumaravadivelu (2006), es que ha estado instalada la idea de que un método o enfoque único, universal, y a-histórico puede ser aplicado a cualquier contexto de enseñanza. Sin embargo, las necesidades, motivaciones, y situaciones de los estudiantes que aprenden una LE son incontables e impredecibles, y no existe un método ideal que pueda ofrecer sugerencias para abordar la enseñanza de una LE en todos esos contextos, teniendo en cuenta las variables y problemáticas específicas que entran en juego en cada uno de ellos (Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Es por esto que aunque muchas veces los profesores afirman que siguen un método concreto, no suelen aplicarlo de manera estricta, sino que toman aspectos de distintos métodos y parten de su experiencia y conocimientos, de lo que advierten que funciona y lo que no (Díaz Maggioli, 2017; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

La era post-método se caracteriza justamente por el *eclecticismo*, es decir, por la adopción intencional de distintas prácticas provenientes de diversos métodos que puedan ser implementadas en contextos específicos con propósitos concretos (Duff, 2014; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006). De este modo, los profesores adquieren un rol fundamental y tienen la libertad de desarrollar sus propias metodologías (Richards y Rodgers, 2014). No obstante, esto

no significa que en la era post-método cualquier práctica vaya a ser considerada apropiada. Por el contrario, Kumaravadivelu (2006) propone que el eclecticismo esté basado en tres parámetros pedagógicos: la *particularidad*, la *practicidad*, y la *posibilidad*.

En primer lugar, el parámetro de particularidad se refiere a la sensibilidad hacia las condiciones signadas por el contexto social, histórico, lingüístico y cultural de un grupo específico de docentes y alumnos que persiguen propósitos comunicativos particulares. En cuanto al segundo parámetro, la practicidad tiene que ver con la relación entre la teoría y la práctica, y con la capacidad del docente de monitorear sus propias prácticas y hacer ajustes para que estas sean más efectivas. Por último, el parámetro de posibilidad se basa en una pedagogía crítica y resalta el valor de reconocer la identidad individual de los estudiantes y docentes. Por este motivo, destaca la importancia de desarrollar prácticas que den lugar a las experiencias personales que los estudiantes lleven a la clase, que permitan desarrollar la conciencia social y política de los aprendices, y que sean agentes de cambio para la transformación social y la formación de la identidad (Díaz Maggioli, 2017; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

Aunque la era post-método empodera a los docentes, asignándoles un rol mejorado y requiriendo de ellos mayor autonomía y reflexión, pareciera ignorar que los profesores no suelen contar con el tiempo ni los recursos para afrontar la responsabilidad de tomar todas las decisiones relativas a la enseñanza de una LE en un contexto específico (Hall, 2011). Consecuentemente, esto puede llevar a que sus prácticas queden reducidas a seguir un libro de textos. Otra crítica que ha recibido esta perspectiva es que deja de lado las limitaciones con las que se encuentran los docentes a diario. No todos los profesores tienen la libertad de elegir qué enseñar y cómo hacerlo, sino que muchas veces tienen que adecuar sus prácticas a las exigencias de los ministerios y a las políticas institucionales (Duff, 2014; Hall, 2011).

Más allá de los problemas que esta era pueda tener, es importante destacar que ha llevado a que el foco deje de estar puesto en el método o enfoque adoptado por los docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras, y que sea trasladado a los estudiantes y sus contextos. Además, también ha ofrecido una nueva manera de conceptualizar las prácticas que pone en consideración la interdependencia entre los conocimientos y creencias de los docentes y los contextos donde enseñan (Hall, 2011).

2.3 Enseñanza de una lengua extranjera con el soporte de las TIC

Como ya fue indicado en el subapartado 2.1.5, a medida que las tecnologías se volvieron menos dependientes de ciertos aparatos o de plataformas específicas, se hicieron cada vez más presentes en las escuelas (Sokolik, 2014), tanto desde arriba como desde abajo (Dussel, 2011).

Sin lugar a dudas, el campo de la enseñanza del ILE también se ha visto atravesado por la llegada de las TIC y está en constante evolución, acompañando las transformaciones tecnológicas. A modo ilustrativo, Sokolik (2014) explica que cuando las tecnologías estaban limitadas a las computadoras, los libros de texto de ILE solían traer CDs con actividades prácticas parecidas a las propuestas desde el MA. Sin embargo, con el desarrollo de la Web 2.0, las oportunidades para usar las TIC adoptando un EC se expandieron ampliamente, como se describe a continuación.

2.3.1 Posibilidades y fines de las TIC para la enseñanza del ILE

Partiendo de una perspectiva sociocultural, Li (2020) identifica seis roles de las TIC que pueden contribuir de manera positiva a la enseñanza de LE. Entre ellos, Li (2020) menciona las TIC como un recurso lingüístico, como una herramienta cognitiva, como una herramienta de mediación, como un espacio de interacción, como un tutor para la retroalimentación individualizada, y como una herramienta afectiva.

En primer lugar, Li (2020) explica que las TIC pueden actuar como un recurso lingüístico ya que permiten introducir materiales culturales originales en la clase de ILE, facilitan la exposición a muestras auténticas de la LE, y ofrecen un contexto real de interacción para poner en uso la LE. En segundo lugar, las TIC pueden cumplir el rol de herramientas cognitivas. Al promover la interacción con contenidos hipermedia y transmedia, las tecnologías ofrecen posibilidades distintas a las presentes en un libro de texto para que los estudiantes noten el significado, las formas, los sonidos, y los usos de los componentes de la lengua que están estudiando. Sumado a esto, las TIC proveen espacios para la escritura colaborativa, lo cual alienta el andamiaje lingüístico entre pares (Li, 2020).

En cuanto al tercer rol, una herramienta para la mediación, la autora plantea que las tecnologías pueden mediar la interacción entre las personas y el ambiente que los rodea, actuando como nuevas herramientas de la mente (Vygotsky, 1978). Tal es el caso cuando los docentes incluyen recursos digitales en sus clases que facilitan la comprensión y el aprendizaje de una lengua, como música, videos, e imágenes. Con respecto al cuarto rol, un espacio de aprendizaje para la interacción, tiene que ver con que las TIC abarcan espacios en los que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otros usuarios. Las interacciones que allí se produzcan no sólo constituyen tareas auténticas y contextualizadas, sino que llevan a los alumnos a negociar significados, a comunicar mensajes reales, e inclusive pueden involucrarlos en la colaboración con los otros usuarios (Li, 2020).

En quinto lugar, Li (2020) explica que las TIC pueden asumir el rol de tutores para la retroalimentación individualizada al contener distintas aplicaciones que brindan ejercicios de práctica con retroalimentación inmediata, lo cual puede ayudar a los alumnos a monitorear su

propio aprendizaje y desarrollar una mayor conciencia metalingüística. En la misma línea de pensamiento, Martínez-Lage y Herren (en Shrum y Glisan, 2009) sostienen que el uso planificado de las TIC permite personalizar el aprendizaje de la LE ya que facilita que cada alumno trabaje a su ritmo, lo cual les otorga mayor control en el proceso de aprendizaje. Por último, Li (2020) afirma que las tecnologías pueden actuar como herramientas afectivas ya que suelen captar la atención de los estudiantes y motivarlos. Mientras que algunos alumnos se motivan porque están interesados en las tecnologías, otros lo hacen porque advierten las posibilidades que estas les ofrecen para su propio aprendizaje de la lengua.

Richards y Rodgers (2014) destacan que las TIC también ofrecen posibilidades para las clases de ILE basadas en el EC. Como ya se mencionó en el apartado 2.2.2, el EC resalta la importancia del uso de la lengua en contextos auténticos y significativos para el desarrollo de la competencia comunicativa. A pesar de que en el aula se pueden realizar distintas actividades y tareas que promuevan la negociación de significados y la interacción, muchas veces la clase de ILE está limitada por cuestiones temporales y por tratarse de un contexto artificial para el uso de la lengua. Aquí es donde la inclusión de las TIC resulta favorable. Entre las oportunidades que brindan, Richards y Rodgers (2014) indican que permiten ampliar los temas trabajados y las actividades realizadas en clase mediante el uso de distintos programas o páginas de internet que contienen práctica extra. Al igual que Li (2020), estos autores también consideran que las TIC constituyen una fuente ilimitada de muestras de lengua reales que combinan imágenes, texto, y videos. Además, brindan la oportunidad de interactuar de manera auténtica en distintos foros de discusión y en las redes sociales, lo cual pone a los alumnos en situaciones comunicativas que requieren el uso de distintas estrategias para negociar significados y, consecuentemente, les permiten ampliar sus recursos comunicativos.

En línea con lo planteado por Richards y Rodgers (2014), los resultados obtenidos en diversos estudios insinúan que la inclusión de las TIC en la enseñanza de una LE favorecería los principios promovidos por el EC. Por un lado, se ha identificado que el uso de las nuevas tecnologías permite a los estudiantes trabajar colaborativamente y comunicarse con un propósito real (Mubarak, 2016). Por otro lado, se sostiene que el uso de las redes sociales para aprender ILE brinda a los estudiantes oportunidades de mayor interacción, lo cual puede aumentar su motivación, su interés y su confianza al usar la LE (Derakhshan y Hasanabbasi, 2015). Tal como lo indican dos estudios realizados en la provincia de San Juan (Leáñez, et al., 2016; Muñoz y Díaz, 2014), los estudiantes sanjuaninos de escuelas secundarias expresaron que les gustaba que sus docentes de ILE incluyeran videos y las redes sociales en las clases ya que esto les permitía vincular la LE con otros temas y porque podían continuar estudiando desde sus casas. Además, los alumnos reconocieron la potencialidad que ofrecen las tecnologías para acceder a una

exposición auténtica a la lengua y para participar de intercambios dialógicos reales con personas de otros lugares del mundo (Leáñez et al., 2016).

Por último, también se sugiere que las nuevas tecnologías aumentan la interactividad y dinamismo durante el proceso de aprendizaje de una LE, permiten brindar mayor atención a la diversidad de estilos de aprendizaje y la posibilidad de que el docente use una variedad más amplia de estrategias pedagógico-didácticas (Díaz Larenas y Bruce, 2011).

Para finalizar, Shrum y Glisan (2009) afirman que aunque las TIC ofrezcan infinitas posibilidades, lo importante es definir el principio pedagógico que se persigue y luego elegir una tecnología acorde. Los autores identifican ocho principios para la enseñanza de LE: el uso de materiales auténticos, las muestras de lengua (inputs) enriquecidos, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje inductivo por medio de bloques de lengua, el foco en la forma para mejorar la interlengua, el respeto de los procesos individuales del desarrollo, el aprendizaje colaborativo, y la personalización y diferenciación del aprendizaje. A pesar de que estos principios puedan ser alcanzados en una clase sin el uso de las tecnologías, los autores plantean que su implementación puede ser mejorada con el soporte de las TIC. A modo ilustrativo, si tomamos el aprendizaje experiencial, en una clase tradicional se puede llevar a cabo a través del planteamiento de situaciones problemáticas que promuevan la interacción y negociación de significados. En una clase mediada por TIC, el aprendizaje experiencial puede llevar a los alumnos a interactuar en las redes sociales y a comunicarse con otros usuarios, lo cual promueve un uso real de la lengua y permite establecer un vínculo con el mundo real.

2.3.2 Inclusión de las TIC para la enseñanza del ILE

Lo planteado por Shrum y Glisan (2009) permite retomar la idea de que las tecnologías no tienen un valor inherente, sino que su contribución a los procesos de enseñanza-aprendizaje dependerá de las propuestas que se planteen (Martín Barbero, 2008; Sokolik, 2014). Ya se han explicado los tipos de inclusión de las TIC en educación planteados por Maggio (2012) (ver subapartado 2.1.5), pero aquí también resulta relevante hacer referencia a aquellos autores que dan cuenta de cómo pueden y qué debería tenerse en cuenta al aplicar las TIC para la enseñanza del ILE.

Por una parte, Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016) distinguen entre el *uso adquisitivo* y el *uso transaccional* de la tecnología. Por un lado, las TIC son usadas de manera adquisitiva cuando se proponen *actividades emergentes de la máquina*, es decir, actividades en las que la lengua se le presenta al estudiante de manera lineal y no requieren más que el movimiento del dedo del alumno. Tal es el caso de aquellos ejercicios en los que hay que agarrar y soltar algún elemento, asociar imágenes con palabras, o elegir la opción correcta. En todos ellos, la respuesta

ya está definida y no se deja lugar a que el estudiante haga algún aporte. Por otro lado, el uso transaccional de las tecnologías se produce cuando se plantean *actividades emergentes del individuo*, en otras palabras, propuestas pedagógicas mediadas por TIC que fomentan la manipulación de textos, la creación de contenidos en diversos formatos, y la expresión de distintas intenciones comunicativas de parte de los alumnos (Díaz Maggioli, 2017; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016).

Aunque ambos modos de inclusión de las TIC pueden ser positivos, es fundamental que los docentes no se limiten al uso adquisitivo de las tecnologías en sus clases ya que este no demanda un involucramiento cognitivo tan profundo de parte de los alumnos como el uso transaccional. Sumado a esto, sólo el uso transaccional de las tecnologías les otorga un propósito comunicativo a los alumnos que los lleve a usar la lengua, y les permite a los docentes conocer el manejo de la lengua que tienen sus estudiantes (Díaz Maggioli, 2017; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016).

Por otra parte, Laurillard (2012) identifica seis modos de aprendizaje que se pueden promover en una clase convencional, pero que también pueden ser mediados por la tecnología: exposición o adquisición, investigación, discusión, práctica, colaboración, y creación o producción. No todos los recursos o entornos digitales fomentan todos estos tipos de aprendizaje, sino que cada uno tiene especificidades que permiten mediar uno o más modos de aprendizaje. En la Tabla 2 se reúnen los aportes de Laurillard (2012), Díaz Maggioli (2017) y Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016) para ilustrar el potencial que tienen las TIC de suscitar los tipos de aprendizajes mencionados, enfocándonos concretamente en el aprendizaje de una LE. Cabe destacar que prácticamente no se referencian recursos o aplicaciones concretas ya que estas van cambiando y volviéndose obsoletas con el tiempo. Como plantea Díaz Maggioli (2017), “la historia nos ha demostrado que las tecnologías son efímeras, mientras que los procesos de mediación tenderán a la permanencia mientras exista un docente y un aprendiz en interacción” (p.188).

Sumado a esto, Laurillard (2012) presenta un modelo conversacional para el aprendizaje mediado por tecnologías. El mismo es extenso y detallado, pero para los fines de esta tesis se presentarán tres ciclos de enseñanza que pertenecen a este modelo. Los mismos acompañan la mediación de los modos de aprendizaje detallados y trasladan el centro de la clase gradualmente del docente hacia el estudiante.

Tabla 2

Modos de aprendizaje de una lengua extranjera y formas de mediarlos con el soporte de las TIC basado en Laurillard (2012) y adaptado de Díaz Maggioli (2017); Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016); y Laurillard (2012)

Modos de aprendizaje		Mediación con TIC
Nombre	Implicancias	
Exposición/ Adquisición	Los estudiantes aprenden mediante la exposición a inputs/muestras de lengua.	-Uso de podcasts o videos -Lectura de textos hipermedia en la web -Uso de presentaciones para presentar contenidos
Investigación	Los estudiantes aprenden mediante la exploración, búsqueda y análisis de información, sobre la que deben reflexionar posteriormente.	-Interacción con otros usuarios de la Web por medio de diversas redes sociales o entornos virtuales para solicitar información o ayuda y para pedir consejos -Uso de herramientas tecnológicas para la búsqueda y evaluación de información -Uso de etiquetas (hashtags) para la búsqueda de información -Uso de corpus lingüísticos digitales para el análisis y comparación del registro y significado de distintas palabras o expresiones -Uso de formularios virtuales para recabar datos, compararlos, y analizarlos (*)
Discusión	Los estudiantes mediante la participación en debates e interacciones que replican la vida real.	-Interacción en foros de discusión asincrónicos -Interacción en publicaciones hechas en redes sociales o en videos de YouTube (*) -Participación en debates generados en medios virtuales sincrónicos -Participación en discusiones realizadas a través de aplicaciones de mensajería instantánea
Práctica	Los estudiantes aprenden a través de ejercicios prácticos y por medio de la experiencia.	-Uso de simuladores virtuales -Inclusión de paseos virtuales -Participación en micro-mundos virtuales -Uso de juegos digitales para realizar práctica de la lengua (*) -Uso de sitios web para realizar práctica de la lengua (*)
Colaboración	Los estudiantes aprenden a través de la interacción y mediación entre pares, trabajando conjuntamente	-Uso de grupos en aplicaciones de mensajería instantánea -Uso de Wikis en plataformas virtuales de aprendizaje -Uso de murales o pizarras colaborativas (*)

	para alcanzar un objetivo en común	-Uso de redes sociales (*)
Creación/ Producción	Los estudiantes aprenden mediante la creación de contenidos basados en lo aprendido en clase	-Elaboración de videos tutoriales (*) -Redacción de documentos digitales -Creación de animaciones o videos -Diseño de posters, infografías, o presentaciones gráficas -Publicación de contenidos propios en distintos espacios de la Web 2.0 (*)

Nota 1. Los ejemplos marcados con un asterisco (*) han sido incluidos por la autora de este trabajo de investigación.

Laurillard (2012) denomina al primero de estos ciclos como *el ciclo comunicacional del profesor*. Este implica que el docente presente contenidos nuevos a los estudiantes, activando sus conocimientos y experiencias previas. Dicho esto, durante este ciclo los modos de aprendizaje que más fácilmente se pueden promover son los de exposición/ adquisición y discusión.

En cuanto al segundo, lo llama *ciclo de práctica del profesor*. Como su nombre lo indica, este se caracteriza por momentos de práctica realizada por los estudiantes que les permitan comenzar a aplicar lo aprendido a través de la adquisición y discusión, que los lleven a externalizar las representaciones de su conocimiento y los inviten a compartirlas con sus otros. De acuerdo a la autora, es fundamental que en este ciclo el profesor acompañe a los estudiantes a través de la retroalimentación y actuando como modelo o guía. Claramente, aquí se propicia el aprendizaje a través de la práctica y discusión.

Para finalizar, *el ciclo comunicacional del alumno* les otorga un rol central a los estudiantes ya que se enfoca en que ellos usen la tecnología para comunicarse, trabajar y construir conocimiento con otros (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2012). Aquí el rol del docente es principalmente el de mediar el conocimiento y actuar como facilitador. Dicho de otro modo, el profesor debe guiar a los estudiantes, aconsejarlos y apoyarlos cuando necesiten ayuda para aprender, monitorear sus intercambios y trabajos colaborativos, y ofrecer retroalimentación siempre que sea necesario (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Los modos de aprendizaje que se pueden suscitar en este ciclo son el de investigación, colaboración, y producción (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2012).

Laurillard (2012) aclara que estos ciclos no pretenden constituir una secuencia prescriptiva. Más bien, sugiere pensarlos como momentos de la enseñanza que fomentan distintos tipos de aprendizaje y que pueden ser aplicados en distinto orden, dependiendo de las necesidades de los estudiantes y las características del contexto (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2012; Laurillard, 2012).

2.3.3 Docentes y alumnos en la enseñanza del ILE con TIC: Roles

Teniendo en cuenta lo hasta aquí planteado, es posible ver que los modos de inclusión de TIC sugeridos requieren que tanto los docentes como los estudiantes asuman determinados roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales, como se advertirá en esta sección, se corresponden con los esperados desde un EC para la enseñanza del ILE.

Con respecto a los docentes, muchas veces deben asumir el rol de curadores de contenidos, es decir, tienen que participar de la búsqueda, selección y organización de materiales digitales respecto a una temática para presentarlos de manera filtrada a sus estudiantes (Flintoff, Mellow, y Clark, 2014). En general, al principio adoptan un rol central ya que deben actuar como organizadores y mediadores del aprendizaje. No obstante, cada vez deben centrar más la clase en el alumno para suscitar nuevos modos de aprendizaje (Laurillard, 2012), dando lugar a que usen las TIC para la creación, la colaboración, y la interacción. En estas últimas etapas, debería actuar como facilitador del aprendizaje, como guía y consejero, y como monitor (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Esto se puede apreciar tanto en el modelo de Laurillard (2012) como en el modelo de inclusión de las TIC de Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), el cual sugiere pasar de un uso adquisitivo a un uso transaccional de las TIC, que fomente las actividades emergentes del individuo (ver subapartado 2.3.2).

En cuanto a los estudiantes, resulta necesario aclarar que el término *nativos digitales* (Prensky, 2001), muy comúnmente empleado en educación, ya no resulta adecuado para referirse a ellos. Cabe recordar que las categorías *nativos* e *inmigrantes digitales* pretendían mostrar que aquellos usuarios que crecieron rodeados de la tecnología, los nativos digitales, podían usarla de manera natural y aprendían de manera diferente debido a la exposición recibida. Esto los distinguía de los inmigrantes digitales, quienes habían aprendido a usarla posteriormente y nunca desarrollarían habilidades digitales tan buenas como las de los nativos. Las limitaciones de este modelo son claras. Por un lado, pareciera sugerir que la edad es la única variable que incide en el desarrollo de competencias digitales, ignorando así diferencias socio-económicas y culturales entre las personas que pueden generar diferencias de acceso y uso de las TIC. Por otro lado, asume que a mayor uso de las tecnologías, mayores habilidades se estarían adquiriendo. Sin embargo, que los jóvenes estén rodeados de dispositivos y entornos en línea no es necesariamente un indicador de que estén aprovechando su experiencia digital para aprender (Frawley, 2017; Scolari, 2019b).

Dicho esto, más que preocuparse por buscar una nueva denominación para referirse a los alumnos, se resalta la necesidad de que los docentes se ocupen de generar instancias de uso de las TIC que demanden un rol activo de parte de ellos, que los ayuden a vincular los aprendizajes que han adquirido informalmente fuera del aula con lo estudiado en la clase, y que les permitan

desarrollar mayor autonomía en su proceso de aprendizaje (Sergo, 2018a). Sin embargo, para que los profesores de ILE logren esto, es de gran importancia interpelar sus creencias y percepciones, es decir, su cognición docente (Li, 2020), en relación al rol de las TIC en la enseñanza del ILE.

2.3.4 Percepciones docentes sobre la enseñanza del ILE mediada por TIC

Al explorar la cognición de los docentes respecto al uso de las TIC para la enseñanza de LE, Li (2020) encontró que normalmente los profesores de LE las consideraban útiles y las usaban para la realización de tareas administrativas, el desarrollo profesional docente, y el abordaje de objetivos pedagógicos en sus clases.

Respecto a la realización de tareas administrativas, abarca aquellas valoraciones de las TIC como herramientas para la carga de asistencia y notas de los alumnos, o como medios de contacto con los estudiantes y sus padres. En cuanto al desarrollo profesional docente, la autora se refiere a que los profesores ven a las TIC como espacios en los que pueden acceder a nuevos conocimientos tanto pedagógicos como específicos (Li, 2020). Algunas de las formas en que desarrollan nuevos conocimientos pedagógicos son la participación en seminarios en línea, y la búsqueda y aprendizaje del uso de herramientas digitales para el diseño de actividades. En referencia a los conocimientos específicos, principalmente mencionaron la oportunidad de expandir su vocabulario en inglés al seguir páginas o leer artículos en esa lengua. Por último, entre los objetivos pedagógicos que perseguían, Li (2020) se refiere a que las TIC pueden ser empleadas para a) facilitar la interacción, b) contextualizar el aprendizaje, c) constituir un espacio para el aprendizaje, d) mediar el aprendizaje, e) incrementar la motivación de los estudiantes, y f) ofrecer retroalimentación.

A diferencia de los resultados obtenidos por Li (2020), un trabajo de investigación realizado en San Juan identificó un continuum que recorría tres percepciones distintas entre los educadores (Morchio, 2014). Algunos docentes manifestaron que las TIC no favorecían la mediación pedagógica ya que las veían como una distracción, por lo que directamente no las incluían; otros asumieron una posición intermedia y mostraron un uso incipiente de las mismas; y otros demostraron tener una actitud favorable respecto al rol de las TIC para la enseñanza del ILE e intentaban incorporarlas en sus clases.

En relación con las ventajas derivadas del uso de las TIC, los docentes de ILE de la provincia de San Juan suelen hacer alusión a que su uso incrementa la motivación y el interés de sus alumnos, destacan que permiten cambiar el dinamismo de las clases (Leáñez et al., 2016) y reconocen que ofrecen nuevas posibilidades para que sus estudiantes comprendan y se expresen (Muñoz y Díaz, 2014). Sin embargo, también se ha observado que la forma en que las aplican suele limitarse a la realización de actividades que sirvan como complemento a las propuestas de

la clase, tales como escuchar audios o practicar gramática y vocabulario (Leáñez et al., 2016). Esto podría atribuirse al hecho de que no siempre cuentan con los dispositivos tecnológicos necesarios en las aulas para aplicarlas (Muñoz y Díaz, 2014).

De manera similar, un estudio realizado en Indonesia (Widiatmoko, 2018) mostró que las percepciones que muestran los profesores hacia el uso de las TIC tiende a ser positiva. No obstante, al igual que en los trabajos mencionados, se señaló que esta actitud no necesariamente lleva a los docentes a usarlas en su clase de manera crítica, o al menos a incorporarlas. Entre las razones que impiden muchas veces su inclusión para la enseñanza mencionaron una mala conexión a internet en las escuelas, la falta de competencias digitales que les permitan tanto planificar clases mediadas por TIC como solucionar los problemas técnicos que se puedan presentar, y la falta de tiempo para preparar materiales o actividades con TIC debido a la excesiva carga laboral.

En este sentido, otro trabajo de investigación llevado a cabo en México (Vega Animas, 2016) reveló que las características particulares del contexto escolar, tales como la falta de acceso a internet y a recursos, generalmente dificultaban la implementación de las TIC en las clases y, consecuentemente, su exploración y apropiación pedagógica por parte de los docentes. De este modo, se puede advertir que la cognición docente no sólo afecta las prácticas de enseñanza, sino que el contexto y las prácticas implementadas inciden a su vez en las percepciones y creencias de los profesores.

Hasta el 2020, en Argentina más de la mitad de las escuelas del país no contaba con conectividad y el 60% de los profesores latinoamericanos que trabajan en el nivel medio no disponían de habilidades pedagógicas para aplicar las tecnologías en el aula (Lugo en Wikimedia Argentina, 2020b). Dado este contexto, no resulta sorprendente que las TIC prácticamente no hayan sido empleadas, o que hayan sido incorporadas generalmente con fines lúdicos y anecdóticos, como complementos atractivos, sin perseguir un objetivo pedagógico ni transformar el formato de las instituciones, la organización de la clase tradicional ni los roles de los docentes y alumnos (Almirón, 2014; Maggio, 2012).

2.4 El uso de las TIC durante el proceso de continuidad pedagógica para la enseñanza del ILE

2.4.1 El proceso de continuidad pedagógica: Desafíos y oportunidades

Como se ha podido apreciar en el apartado 2.1, las tecnologías y las actividades de la vida cotidiana ya se encontraban entrelazadas desde hace varios años. Sin embargo, con la llegada de la pandemia y el consecuente anuncio del ASPO, las sociedades pasaron a depender de ellas para

hacer prácticamente todo: trabajar, comprar, comunicarse, y estudiar (Magnani, 2020), por lo que quienes ya se encontraban perjudicados por la brecha digital, se vieron inclusive más desfavorecidos.

En educación esto tuvo un gran impacto. Como explica Magnani (2020), dado el rol central del ámbito educativo como “organizador de la vida familiar, laboral, educativa y social, esta sacudida repercutió en todos los demás” (p. 85). Las TIC resultaron ser el único medio por el cual se podía sostener la enseñanza y el contacto con los estudiantes. Ante la urgencia de comenzar a dar clases usando un modelo puramente virtual, las instituciones educativas alrededor del mundo tomaron medidas acorde a los recursos humanos y materiales disponibles. Podría decirse que por primera vez la gramática escolar (Baquero y Terigi, 1996; Tyack y Cuban, 2001) de las instituciones escolares se vio totalmente interpelada y obligada a romperse, lo cual llevó a que reforzar aquellos núcleos duros como la gradualidad, la simultaneidad de la enseñanza, o la organización espacio-temporal (Baquero y Terigi, 1996; Tyack y Cuban, 2001) resultara una misión casi imposible para la escuela. Como planteaba Lion (2020) en ese momento,

las articulaciones conocidas entre el mundo educativo y el mundo del afuera de la escuela se han visto sacudidas. El espacio del “afuera” es enorme ahora (se ha expandido) y agrega una capa más de angustia al tener que salir a crear, prácticamente, una escuela/universidad distinta de la conocida (p.2).

Este escenario inesperado e incierto también representó un desafío para los profesores. Más allá de las percepciones que ellos tenían respecto al uso de las TIC o de sus experiencias previas, se vieron forzados a recurrir a la virtualización de la enseñanza casi a ciegas, teniendo que deconstruir tanto sus prácticas docentes como sus subjetividades (Chiecher, 2022; Maggio, 2021).

Entre las tensiones generadas por la pandemia en la educación más comúnmente identificadas se encuentran:

- a) *La falta de acceso a dispositivos e internet*: Como nunca antes se había dependido de las tecnologías para educar, las escuelas y los docentes desconocían si sus alumnos tenían dispositivos con acceso a internet. Muchos estudiantes que principalmente vivían en sectores vulnerables no contaban con las condiciones necesarias para continuar su aprendizaje a la distancia, por lo que resultó más difícil llegar a ellos, que realizaran las tareas, y que recibieran retroalimentación de parte de sus docentes (Maggio, 2021; UNICEF Argentina, 2020). Con el fin de dar respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación de Argentina ofreció un acompañamiento que involucró programas televisivos educativos para niños, adolescentes y adultos, un portal digital con recursos de acceso libre y gratuito, siete

horas diarias de programación radial y cuadernillos digitales que se podían imprimir y repartir en las escuelas (Maggio, 2021; Wikimedia Argentina, 2020a).

- b) *La profundización de los circuitos diferenciados de educación:* Inclusive para aquellos alumnos que sí pudieron acceder a clases virtuales, las propuestas educativas que recibieron fueron muy diferentes según la escuela a la que asistían, sus contextos familiares y sociales, y los recursos con los que contaban (Elisondo, 2021; Maggio, 2021). No obstante, considerar que todos los estudiantes que asistían a la escuela secundaria tenían el mismo punto de partida previamente a la pandemia sería ignorar la segmentación de nuestro sistema escolar (Tiramonti, 2004). Según su posición objetiva y subjetiva en la estructura social, los estudiantes ya accedían a distintos recursos de manera desigual dentro del mismo sistema educativo (Tuñón y Halperin, 2010). El problema es que, aunque estos circuitos diferenciados de educación ya representaban una problemática educativa antes de la pandemia, fueron profundizados en este contexto, limitando las oportunidades de quienes se encuentran en posiciones más desfavorecidas, y generando aún mayor distancia entre los sectores empobrecidos y los otros grupos sociales (Del Cueto y Luzzi, 2008).
- c) *El derrumbe de la diferenciación de espacios o el borramiento de fronteras entre la escuela y la casa:* La enseñanza-aprendizaje dejó de producirse en un lugar físico específicamente diseñado para esto y compartido con otros, y comenzó a llevarse a cabo en las casas de docentes y alumnos, espacio normalmente ocupado para otras actividades cotidianas (Dussel en Canal ISEP, 2020). Esto, a la vez, produjo que estudiantes y/o profesores tuvieran que hacerse cargo de acompañar a sus propios hijos en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual requería gran parte de su tiempo y energía (Banegas, 2020; Lion, 2020).
- d) *El derrumbe del aula como estructura comunicativa:* más allá de ser un lugar para aprender, el aula es el espacio donde los estudiantes se encuentran con otras voces e interactúan, es un entorno multi-sensorial de emancipación y autonomía. Durante la pandemia, este rol de las aulas raramente estuvo presente por dos motivos. Por un lado, las tecnologías priorizan lo escrito por sobre lo oral debido a que la interacción oral requiere el uso de más datos móviles y mayor organización en una video llamada, por ejemplo. Por otro lado, el aula virtual o la clase por video llamada se volvió una especie de panóptico (Foucault, 1976) ya que no sólo era observada por los alumnos, sino también por sus padres. Al volverse la clase en línea un espacio público, muchos docentes se sintieron evaluados y limitaron la clase a la enseñanza. Por último, cabe resaltar que inclusive hubo escuelas en las que los alumnos ni siquiera tuvieron la posibilidad de tener algún tipo de contacto con sus pares o con sus docentes (Dussel en Canal ISEP, 2020).

- e) *La dificultad para encontrarle sentido a la actividad escolar*: La angustia y ansiedad causadas por las situaciones vividas en el mundo a causa del COVID-19 llevaron a que los alumnos presentaran niveles muy elevados de contextualización emocional y una alta descontextualización cognitiva. Posicionándose en el lugar del alumno, Terigi (2020) se preguntaba por qué razón se pondría frente a una pantalla durante largas horas por otro motivo que no fuera la acreditación dada la difícil situación que se estaba atravesando en el mundo. De este modo, articular lo emocional y lo cognitivo para dar sentido a las propuestas educativas resultó muy complejo para los docentes (Terigi, 2020).
- f) *El debate sobre si la escuela debía continuar enseñando el programa establecido o adaptar los contenidos*: Como consecuencia de la economía o ausencia de encuentros entre docentes y alumnos, muchos profesores no podían saber si sus alumnos comprendían o hacían las tareas asignadas, ni encontraban cómo mediar los contenidos (Dussel en Canal ISEP, 2020). De esta manera, se debatía si los contenidos debían ser priorizados o si se debía dar el programa completo.
- g) *La descontextualización de los aprendizajes*: Durante la pandemia muchos docentes recurrieron a buscar recursos y materiales que ya se encontraban digitalizados para compartir con sus alumnos. Sin embargo, dada la vertiginosa migración de un modelo de educación presencial a otro virtual, esta selección de materiales y contenidos no siempre se hizo de manera crítica, sino que se sustituyeron “objetos de la cultura que la escuela tiene que enseñar por unas fabricaciones cualesquiera solo porque están disponibles en la web” (Terigi, 2020, p. 246).
- h) *La multiplicación de tareas docentes*: La mayoría de las instituciones no contaba con docentes preparados para la educación a distancia o el dictado de clases virtuales. Por este motivo, además de continuar planificando y dictando clases que nunca se habían imaginado, los profesores se vieron inmersos en plataformas que nunca habían usado, tuvieron que aprender a usar nuevas herramientas digitales de manera inmediata, y debieron buscar nuevas formas de comunicarse con sus estudiantes (Lion, 2020; Puiggrós, 2020). Por este motivo, muchos docentes vieron que su carga de trabajo se había incrementado de manera significativa (Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez, 2020). De manera similar, un estudio realizado en Argentina (Elisondo, 2021) mostró que los docentes se sentían sobrepasados debido a que la superposición de tareas personales, domésticas, de crianza y/o cuidado se les habían sumado a las tareas laborales.
- i) *El uso excesivo de videollamadas*: Las instituciones se sintieron presionadas para dar continuidad a la educación a través del uso de videollamadas. Aunque esto permitió establecer un vínculo entre docentes y alumnos, también afectó su bienestar emocional ya

que debían estudiar o trabajar, e inclusive socializar en línea (Banegas, 2020). Sumado a esto, considerando la economía de la atención característica de la sociedad actual, la presencia de burbujas de ocio (Igarza, 2009), y la interacción con contenidos snack (Scolari, 2019a), los estudiantes tuvieron grandes dificultades para mantener la atención a clases sincrónicas durante jornadas completas (Dussel en Canal ISEP, 2020), lo cual en ocasiones generó desmotivación en ellos, y frustración en sus docentes.

Aunque el proceso de continuidad pedagógica estuvo atravesado por todas estas tensiones y por la incertidumbre, también liberó el camino para que surgieran nuevas prácticas pedagógico-didácticas o de que, al menos, las vigentes pudieran ser replanteadas. De acuerdo a Chiecher (2022), la pandemia puede ser considerada como un punto de inflexión para los docentes ya que no sólo tuvieron que aprender a usar nuevas tecnologías, sino que debieron tomar decisiones respecto a qué resultaba conveniente enseñar con el soporte de las tecnologías de manera sincrónica y qué de manera asincrónica. También, se vieron obligados a decidir qué tecnologías emplear según los fines que perseguían y a cuestionarse cómo enseñar un nuevo tema de manera virtual, cómo motivar a sus estudiantes, y cómo vincular lo cognitivo con lo emocional, entre otros aspectos (Lion, 2020).

Además, la pandemia contribuyó al fortalecimiento de comunidades o redes virtuales de docentes que fueron creadas con el fin de compartir conocimientos, recomendar y enseñar a usar recursos digitales, e inclusive intercambiar materiales elaborados por ellos (Lion, 2020; Wikimedia Argentina, 2020a).

Por último, a pesar de que los esfuerzos desplegados durante el proceso de continuidad pedagógica no pudieron reemplazar los procesos de intercambio y aprendizaje tan complejos que se producen en la escuela, no significa que hayan sido en vano. Más bien, permitieron garantizar el derecho a la educación, enfocarse en fortalecer vínculos pedagógicos por sobre el cumplimiento de los programas curriculares, y atenuar el efecto de la ausencia de la escuela en la vida de los estudiantes (Arata, 2020).

2.4.2 Docentes en pandemia: Roles y percepciones

Sin lugar a dudas, la pandemia demandó nuevos roles de los docentes. A modo ilustrativo, un informe de la UNESCO (Rappoport, Rodríguez Tablado, y Bressanello, 2020) sugirió que los docentes en pandemia se encargaran del establecimiento de estrategias de colaboración con el equipo directivo, de la identificación de la situación familiar particular de sus estudiantes, de la priorización de contenidos, de la definición de las formas de comunicación con sus alumnos, de la selección y preparación de materiales didácticos que promuevan el aprendizaje autónomo en sus estudiantes, de la elaboración de propuestas de refuerzo educativo para los alumnos que las

necesitaran, y de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como fue indicado anteriormente, requerir que los docentes asumieran todas estas funciones llevó a que su carga laboral se aumentara enormemente y a que se sintieran sobrepasados de trabajo (Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez, 2020; Elisondo, 2021).

Al hablar de los docentes en pandemia, también es relevante mencionar que, en el marco de lo planteado en el apartado anterior, los profesores se contactaban con sus alumnos por motivos que iban más allá del envío de propuestas educativas, ya que buscaban comunicarse con sus estudiantes para saber cómo estaban sus familias y ellos e intentar establecer un vínculo (Narodowski, Volman, y Braga, 2020). Esto implicó que los docentes cumplieran nuevas funciones al usar las TIC que apuntaban a reforzar el vínculo con sus alumnos. Partiendo desde un enfoque humanista, un estudio realizado en Ecuador (Villafuerte Holguín, Bello Piguave, Pantaleón Cevallos, y Bermello Vidal, 2020) identificó ocho roles que los docentes podían asumir: 1) soporte para la contención, 2) promotor de la resiliencia, 3) guía académico, 4) contrario de la procrastinación, 5) escuchador empático y activo, 6) asesor emocional, 7) asesor institucional, y 8) motivador.

En cuanto a las percepciones de los docentes relacionadas al uso de las TIC para la enseñanza en pandemia, se evidencian actitudes tanto positivas como negativas. Entre las positivas, se destacó la flexibilidad que aportaron las TIC al proceso de enseñanza así como también el hecho de que promovieron la autonomía y autogestión del aprendizaje en los estudiantes (Chiecher, 2022). Sumado a esto, algunos docentes reportaron que sus prácticas en pandemia les permitieron aprender sobre TIC y plantear propuestas más innovadoras usando recursos que en una clase presencial no podrían haber aplicado (González, Fernández, Orgnero Schiaffino, Placci, Ponce, y Valsecchi, 2021).

Con respecto a las miradas negativas, las más comúnmente mencionadas son las que ya han sido detalladas: la fatiga mental y la falta de conectividad o de dispositivos. No obstante, inclusive en los casos en que sí se contaba con recursos, la falta de co-presencia física fue percibida como un problema ya que los docentes no podían contar con la retroalimentación no verbal de sus estudiantes. De esta manera, no podían saber si estaban aburridos o desorientados (Chiecher, 2022). Ofrecer retroalimentación también resultó trabajoso para los docentes ya que sus alumnos mandaban sus trabajos en formatos muy diversos y la corrección de los mismos se volvía un proceso muy lento. Por último, muchos docentes advirtieron que a pesar de sus esfuerzos, la participación sincrónica o asincrónica de sus alumnos fue realmente escasa, lo cual resultó muy frustrante (González et al., 2021).

2.4.3 La enseñanza del ILE durante la pandemia

En cuanto a las prácticas docentes llevadas a cabo en Argentina, los modos de trabajo y de comunicación asincrónicos fueron los más comunes, y sólo en algunos casos se produjo una combinación de modalidades asincrónicas y sincrónicas por medio de plataformas para videoconferencias. En la mayoría de los casos se identificó que las formas de enseñar consistieron en mandar tareas a los estudiantes por medio del correo o de WhatsApp, que los alumnos las realizaran en sus casas y las enviaran nuevamente a sus docentes. De manera menos frecuente, algunos docentes emplearon el uso de plataformas y sitios webs, o grabaron clases (Narodowski et al., 2020; UNICEF Argentina, 2020).

En el caso de la enseñanza de ILE, entre los recursos más comúnmente usados se identificaron las plataformas para el aprendizaje a distancia, el correo electrónico, WhatsApp y otras redes sociales en menor medida, herramientas para realizar videollamadas, aplicaciones para generar contenidos, videos y herramientas para jugar en línea (Atmojo y Nugroho, 2020; González et al., 2021). En cuanto a los fines perseguidos, fueron muy diversos. A través de las TIC, se priorizó el acceso al contenido, se apuntó al entretenimiento y la motivación, se apreció el progreso de los estudiantes, y se llevó a cabo la retroalimentación (Atmojo y Nugroho, 2020). En otras ocasiones, la búsqueda y selección de recursos se hizo con objetivos más específicos para la enseñanza de una LE, tales como fomentar la interacción y promover el desarrollo de las habilidades de recepción y producción (Altam, 2020).

En un estudio llevado a cabo en Argentina (Coolican, et al., 2020) se pudo apreciar que los docentes de inglés percibieron diversos cambios en sus prácticas docentes durante la pandemia. Por ejemplo, tuvieron que ser más flexibles con sus horarios laborales y con las fechas de entrega de los trabajos, trabajaron colaborativamente en la elaboración de proyectos con profesores de otras áreas, y estuvieron más comunicados con los directivos de las escuelas que otros años.

Para finalizar, los inconvenientes identificados tanto en Argentina como en otras partes del mundo, resultaron ser similares. Los mismos se derivaban principalmente de la falta de recursos por parte de los alumnos, o relacionados al aumento de trabajo ya que debían no sólo encargarse de hacer tareas docentes, sino también administrativas, tales como contactarse con las familias y elaborar nuevos informes sobre la situación en la que se encontraban sus alumnos (Atmojo y Nugroho, 2020; Coolican et al., 2020).

Síntesis del capítulo

En síntesis, comenzamos este capítulo intentando mostrar cómo la evolución de las tecnologías ha transformado las prácticas humanas cotidianas y las formas de conocer y aprender.

Sumado a esto, señalamos que el impacto de las TIC ha sido tan fuerte que, a pesar de la reticencia de las escuelas a incorporar las tecnologías, estas se hicieron presentes en las instituciones educativas tanto desde arriba como desde abajo (Dussel, 2011). No obstante, también resaltamos que el hecho de que una propuesta educativa implique el uso de las TIC no la hace necesariamente una buena práctica. Más bien, la potencia pedagógica de una actividad mediada por TIC se deriva del sentido didáctico perseguido por los profesores y de la forma en que las tecnologías contribuirían a la construcción del conocimiento de los estudiantes (Maggio, 2012). Al hablar de la inclusión de las TIC en educación, no pudimos dejar de lado el hecho de que uno de los mayores desafíos a la hora de incorporarlas para la enseñanza es la existencia de una brecha digital de acceso a las tecnologías y de uso de las mismas tanto por parte de los estudiantes como de sus profesores (SITEAL, 2014).

Luego, procedimos a describir la enseñanza del ILE desde distintos enfoques, teniendo en cuenta las visiones de lengua y de enseñanza de cada uno de ellos así como también los roles que asignan a alumnos y docentes. Principalmente, coincidimos con el EC ya que consideramos que para que nuestros alumnos aprendan una LE se debe promover su uso auténtico y significativo, ofreciendo oportunidades para interactuar en la LE, experimentar con ella y negociar significados (Díaz Maggioli, 2017; Duff, 2014; Littlewood, 2011; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Sin embargo, también nos posicionamos en la era post-método (Kumaravadivelu, 2006) ya que reconocemos la imposibilidad de que un único método de enseñanza universal responda a la amplia variedad de contextos de enseñanza y a sus problemáticas y necesidades específicas. De este modo, destacamos que el eclecticismo basado en parámetros pedagógicos específicos que puedan informar a la práctica docente es el camino a seguir para la enseñanza del ILE (Duff, 2014; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006).

Posteriormente, nos enfocamos en las formas en que las TIC podrían ser incluidas para mediar la enseñanza del ILE. Para hacerlo, expusimos las posibilidades que ofrecen (Li, 2020; Richards y Rodgers, 2014) y los fines pedagógico-didácticos (Laurillard, 2012; Shrum y Glisan, 2009) que pueden perseguirse al incorporarlas en una clase de ILE, abordando la enseñanza desde una perspectiva sociocultural y desde el EC (Díaz Maggioli, 2017; Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016; Richards y Rodgers, 2014). En línea con esto, hicimos referencia a los roles que tanto los docentes como los alumnos pueden asumir cuando se enseña y aprende ILE con el soporte de las tecnologías y resaltamos la importancia de que las propuestas educativas con TIC demanden un rol activo de parte de los estudiantes. Asimismo, aclaramos que para lograr una inclusión genuina de las TIC (Maggio, 2012) es necesario que los docentes tengan la posibilidad de interpelar sus percepciones acerca del rol de las TIC en la enseñanza del ILE (Li, 2020).

Por último, destinamos un apartado a la enseñanza del ILE mediada por TIC durante el proceso de continuidad pedagógica. Aquí señalamos la multiplicidad de desafíos que el ASPO

trajo aparejados en el ámbito educativo, desde la falta de acceso a recursos digitales hasta el derrumbe de las fronteras espacio-temporales que separaban a la escuela y a la casa antes de la pandemia (Lion, 2020; Maggio, 2021; Magnani, 2020), pero también remarcamos el valor de las prácticas producidas durante el proceso de continuidad pedagógica ya que permitieron reducir los efectos ocasionados por la ausencia de la escuela y generaron nuevas maneras de enseñar (Arata, 2020). En cuanto a la enseñanza del ILE concretamente, describimos los roles que los profesores de ILE asumieron en otras partes del mundo así como también sus valoraciones, tanto positivas como negativas, respecto a la enseñanza de esta LE en sus contextos particulares.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como objetivo explicar la manera en que se recolectaron los datos para cumplir con los objetivos planteados para esta investigación. Dejar registro del proceso que se siguió para acercarse y analizar el objeto de estudio no sólo otorga rigor a los resultados alcanzados, sino que también pretende dar cuenta de que el sujeto investigador ha tratado los datos de la manera más objetiva posible (Cubo, et al., 2011). Asimismo, se espera que textualizar los obstáculos encontrados en el proceso investigativo y las decisiones metodológicas tomadas pueda ser útil para futuras investigaciones.

En las primeras dos secciones de este capítulo, se plantearán los objetivos del trabajo y se especificará el diseño adoptado. Luego, se detallarán el objeto de estudio y la muestra. Posteriormente, se describirán el diseño de los instrumentos de recolección de datos y su aplicación. Por último, se explicará cómo se llevó a cabo el procedimiento de análisis de datos.

Como se indicó previamente, el objetivo general que animó esta tesis fue describir la enseñanza del ILE mediada por TIC antes, durante y después del ASPO, a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan.

3.1 Objetivos

Objetivo general de investigación: Describir las características de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO, a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan

Objetivos específicos:

- Categorizar los recursos digitales empleados en las clases de ILE de nivel medio en cada recorte temporal
- Establecer los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC en los diferentes momentos
- Examinar los fines para los cuales eran seleccionadas y aplicadas las TIC para la enseñanza del inglés en los tres cortes temporales
- Identificar la presencia o ausencia de cambios vinculados al uso de las TIC en enseñanza de ILE en el nivel medio a lo largo de los tres cortes temporales

3.2 Diseño de investigación

Dado que esta investigación se centra en conocer la perspectiva de sujetos que hayan experimentado el mismo fenómeno, en este caso la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO, se parte de un enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, et al., 2014). Dicho enfoque resulta adecuado ya que permite comprender cómo los participantes vivieron y percibieron la experiencia que tuvieron en común, así como también busca describirla desde su punto de vista (Hernández Sampieri, et al., 2014; Lester, 1999). De acuerdo a esta línea de investigación, es de gran importancia contextualizar la experiencia temporal, espacial y corporalmente, así como también considerar el contexto relacional (Hernández Sampieri, et al., 2014). Concretamente, en este trabajo las experiencias de los participantes serán enmarcadas en los tres cortes temporales ya explicitados, en los espacios de trabajo de los docentes informantes, y tanto en las percepciones individuales de los profesores participantes como en aquellas que son comunes entre ellos.

De acuerdo con los objetivos planteados, este estudio fenomenológico adopta un diseño de alcance exploratorio-descriptivo, de carácter cualitativo y de naturaleza no experimental o empírica (Cubo, et al., 2011; Hernández Sampieri, et al., 2014).

Por un lado, su profundidad es exploratoria (Cubo, et al., 2011) en tanto que, al tratarse de una problemática reciente y poco estudiada, la literatura respecto al tema abordado en este contexto es aún escasa. Por otro lado, su alcance descriptivo (Hernández Sampieri, et al., 2014) se atribuye a que se busca caracterizar el fenómeno en estudio desde el punto de vista de los profesores de escuelas secundarias de San Juan.

El carácter cualitativo (Hernández Sampieri, et al., 2014; Taylor y Bodgan, 1987) de este trabajo brinda un marco interpretativo para comprender los significados y percepciones de los participantes respecto al objeto de estudio en un contexto natural. Por último, su naturaleza es no experimental ya que los datos no son manipulados.

Con el objeto de otorgar validez interna (Creswell, 2013) a este estudio se ha decidido, por un lado, triangular (Creswell, 2013) los datos obtenidos a partir de dos instrumentos distintos: un cuestionario autoadministrado y entrevistas (ver subapartado 3.5). Se estima que comparar y contrastar estos resultados permita dar cuenta de las creencias implícitas y explícitas de los participantes y, así, obtener una visión integral de sus percepciones respecto al fenómeno estudiado. Por otro lado, se hará una descripción robusta del contexto y de los resultados (Creswell, 2013; Lester, 1999) para mostrar tanto la diversidad de experiencias y creencias como los aspectos comunes a ellas.

Teniendo en cuenta el enfoque y el diseño de este trabajo, resulta necesario aclarar que no se espera extrapolar los resultados a una población mayor ya que no serían representativos. Más bien, son específicos de la muestra de docentes sanjuaninos realizada en este estudio. Sin embargo, podría realizarse una transferencia parcial (Hernández Sampieri, et al., 2014) a otro contexto similar. Es decir, los resultados de esta investigación podrían ofrecer mayor comprensión del fenómeno así como también algunas pautas para abordarlo en contextos parecidos. Con esta finalidad, se hará una descripción extensa del contexto y de las características de la muestra.

3.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO. En particular, las categorías que se tienen en cuenta para su análisis son la presencia o ausencia de cambios en el uso de las TIC, los tipos de recursos digitales empleados, los fines perseguidos, y los roles de docentes y alumnos. Con respecto a la unidad de análisis, la misma está constituida por las experiencias de diez profesores de ILE de escuelas secundarias de gestión estatal y privada de San Juan.

3.4 Muestra

3.4.1 Selección de la muestra

Con el objetivo de delimitar la extensa población de profesores de inglés, se tomó una muestra propositiva (Hernández Sampieri, et al., 2014), es decir, guiada por las características de la investigación, y no probabilística, ya que no se espera que los resultados sean extrapolados a una población mayor. Más bien, se busca profundidad en la descripción del fenómeno en estudio (Hernández Sampieri, et al., 2014). Para esto, se empleó una estrategia de muestreo mixta que combinó muestras por conveniencia y de casos-tipo (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Las muestras por conveniencia facilitaron la selección de participantes ya que se tuvo acceso a ellos fácilmente y estos estuvieron de acuerdo con ser informantes. En cuanto a la estrategia de muestreo de casos-tipo, permitió definir cuatro características que los participantes debían tener en común: contar con título docente, haber ejercido dicha profesión en la misma institución desde comienzos del 2019 como mínimo, trabajar en una escuela secundaria de gestión estatal y/o privada que no fuera bilingüe ni se encuentre en zonas vulnerables, y desempeñarse en una institución educativa con una carga semanal de tres horas cátedras de inglés.

Teniendo en cuenta el primer criterio, no se abordó a aquellos profesionales que enseñan ILE en el nivel medio, pero que son traductores o licenciados en inglés. Esto se debe a que para

indagar tanto los fines detrás de la selección y uso de las TIC como los roles de los sujetos pedagógicos, se esperaba que la formación recibida en los profesorados permitiera a los docentes justificar sus decisiones y motivos.

En cuanto al segundo requisito, haber ejercido la docencia en la misma institución desde el 2019 como mínimo, este resultó fundamental ya que todos los participantes debían poder dar cuenta de cómo era la enseñanza del ILE mediada por las TIC antes y durante el ASPO, así como también en el último recorte temporal. Siguiendo este criterio, se dejaron de lado tres informantes que cumplían los otros requisitos, pero que habían estado de licencia por embarazo durante el 2020 o de licencia COVID durante el 2021.

Con respecto a la tercera característica, aquellos docentes que se desempeñaban en escuelas bilingües no fueron considerados para la muestra dado que, debido al elevado costo de las cuotas que perciben, a ellas sólo puede acceder un grupo social reducido de la población de alumnos sanjuaninos. Sumado a esto, estos colegios ofrecen mayor carga horaria de inglés que el resto de las escuelas, tienen menos alumnos por curso, y sus estudiantes cuentan con acceso a internet y a dispositivos digitales. Por lo tanto, era esperable que las TIC empleadas y las actividades propuestas por los docentes distaran significativamente de aquellas que los profesores de la mayoría de las escuelas habían podido proponer en los tres momentos. Con el propósito de ilustrar las diferencias entre este tipo de instituciones y la mayoría de las escuelas, cabe mencionar el caso de una docente que accedió a participar del estudio, pero no pudo ser incluida en la muestra. Ella trabaja en un colegio que no es estrictamente bilingüe, pero ofrece la opción de cursar horas extras de inglés a contraturno. El mismo cuenta con televisores en las aulas, acceso a Internet en la escuela, computadoras portátiles para los docentes, y plataformas educativas que servían de complemento a lo trabajado en la clase de inglés y que habían sido contratadas por la escuela. Asimismo, durante el 2021 los estudiantes tuvieron presencialidad plena desde comienzo de año ya que la institución contrató nuevos docentes y alquiló carpas que fueron equipadas para que las distintas burbujas de estudiantes pudieran tener clases simultáneas. Como es posible advertir, las prácticas llevadas a cabo por los docentes de esa escuela han sido casi exclusivas de esa institución. De este modo, describirlas no permitiría analizar el objeto de estudio en condiciones similares.

En relación con el segundo tipo de establecimientos, las escuelas ubicadas en zonas vulnerables, estos tampoco fueron tenidos en cuenta ya que, debido a los escasos recursos económicos de sus alumnos, el uso que se pudo hacer de las TIC en ellas fue prácticamente nulo. En línea con esto, es preciso aclarar que inicialmente se pretendía que la mitad de los profesores que constituyeran la muestra, se desempeñaran en escuelas de gestión estatal y la otra mitad, en escuelas de gestión privada. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para encontrar docentes de escuelas estatales que cumplieran con los criterios establecidos. Ocho profesionales que

accedieron a ser informantes debieron ser dejados de lado a causa de que no habían usado ningún recurso digital en ninguno de los tres momentos, sino que únicamente habían empleado guías escritas durante el 2020. Todos explicaron que habían adoptado esta forma de trabajo puesto que, aunque los estudiantes de esas instituciones vivían en zonas urbanas, no contaban con los recursos necesarios. A saber, los alumnos compartían el celular con sus padres y hermanos, no tenían acceso a internet, y en caso de tener datos móviles, sus familias sólo podían pagarlo cada quince días.

A propósito del último criterio, se partió del supuesto de que la misma carga horaria generaría condiciones similares de trabajo entre docentes y alumnos. Considerando que las escuelas que se rigen por el Ministerio de Educación de la provincia de San Juan tienen tres horas cátedras, es decir, dos horas reloj por semana de Lengua Extranjera Inglés, se especificó esa carga horaria como requisito. Algunas instituciones de gestión privada han establecido convenios con institutos de inglés y, por este motivo, sus alumnos acceden a más horas semanales de dicha asignatura y a clases más personalizadas. De este modo, aquellos profesionales que daban clases en este último tipo de escuelas fueron dejados de lado.

Tabla 3

Criterios de selección de la muestra

	Criterios	Motivos
1.	Contar con título docente	Los participantes debían justificar sus decisiones pedagógico-didácticas.
2.	Haber ejercido dicha profesión en la misma institución desde comienzos del 2019 como mínimo	Los participantes debían poder dar cuenta de cómo era la enseñanza del ILE mediada por las TIC en los tres recortes temporales.
3.	Trabajar en una escuela secundaria de gestión estatal y/o privada que no sea bilingüe ni se encuentre en zonas vulnerables	Al contar con recursos totalmente diferentes a los de la mayoría de las escuelas o no contar con ninguno, las propuestas realizadas por los docentes de estas instituciones resultan exclusivas de esos establecimientos, y se diferencian significativamente de aquellas que los profesores de la mayoría de las escuelas pudo proponer.
4.	Desempeñarse en una institución educativa con una carga semanal de 3 horas cátedras de inglés	Se partió del supuesto de que la misma carga horaria generaría condiciones similares de trabajo entre docentes y alumnos.

Nota. Esta tabla muestra los criterios establecidos para la estrategia de muestreo de casos-tipo.

Cabe señalar que durante la búsqueda de informantes se observó que, en general, cada escuela había establecido lineamientos de trabajo durante el ASPO que, en cierta forma,

orientaron las prácticas adoptadas por los docentes. En ocasiones se había exigido el uso de determinados recursos, tales como plataformas educativas, o se habían prohibido otros como WhatsApp. Dicho esto, abordar a distintos docentes que trabajaran en una misma institución representaría una limitación para este estudio, ya que sus resultados sólo darían cuenta de lo ocurrido en un único establecimiento educativo. Por este motivo, se decidió que sólo se tomaría un/a profesor/a por escuela para conformar la muestra.

3.4.2 Conformación definitiva de la muestra

La muestra quedó conformada por diez profesores de inglés que cumplen con los criterios ya mencionados. Seis de ellos trabajan en escuelas de gestión privada, cuatro de ellas son confesionales. Respecto a los otros cuatro docentes, se desempeñan en escuelas de gestión estatal, dos de estas últimas dependen del Ministerio de Educación de la provincia de San Juan y las otras dos, de la Universidad Nacional de San Juan. Es importante aclarar que todas estas instituciones se encuentran en zonas urbanas de la provincia de San Juan; cinco de ellas están ubicadas en la capital de la provincia, y la otra mitad, en dos departamentos aledaños, Rivadavia y Chimbas.

El número de informantes fue definido, por un lado, a partir de la saturación de categorías (Hernández Sampieri, et al., 2014), o sea, cuando los nuevos informantes dejaron de aportar datos novedosos y se logró un entendimiento integral del fenómeno. Por otro lado, la cantidad de informantes también fue determinada teniendo en cuenta el tamaño mínimo de muestra sugerido para estudios cualitativos fenomenológicos (Hernández Sampieri, et al., 2014).

En la Tabla 4 se puede observar la conformación de la muestra.

Tabla 4

Conformación definitiva de la muestra

Escuelas	Tipo de escuela	Profesores
Gestión privada	Confesional	Cuatro
	No confesional	Dos
Gestión estatal	Dependientes del Ministerio de la Provincia de San Juan	Dos
	Dependientes de la Universidad Nacional de San Juan	Dos
Total de participantes		Diez

3.5 Recolección de datos

3.5.1 Diseño de instrumentos de recolección de datos

Primeramente, se diseñó una entrevista semi-estructurada (Hernández Sampieri, et al., 2014), también llamada cuasi-estructurada (Scribano, 2008), que se aplicaría a todos los docentes. Este tipo de entrevistas se basa en una guía de preguntas o categorías a investigar, pero ofrece al investigador la libertad de agregar, quitar, o modificar algunas preguntas durante su aplicación para obtener mayor precisión o más información respecto a algún tema en las respuestas de los participantes (Hernández Sampieri, et al., 2014, Scribano, 2008).

Con el objetivo de probar este instrumento, se realizaron dos entrevistas de tipo piloto. Las mismas contaban con 45 preguntas, de las cuales 33 eran abiertas y 12 cerradas. En ellas se evidenció que su extensión y duración era excesiva. Por este motivo, la entrevista fue reconfigurada y las preguntas fueron divididas en dos instrumentos de recolección de datos diferentes que fueron aplicados a todos los participantes. Por un lado, se elaboró un cuestionario autoadministrado a través de los Formularios de Google. Esto no sólo llevó a economizar el tiempo de recolección de datos, sino que también ofreció a los participantes la posibilidad de responder algunas preguntas en los momentos que tenían disponibles. Por otro lado, considerando que los datos obtenidos de los cuestionarios no suelen ser suficientes para captar los significados de los participantes con profundidad, también se realizó una entrevista semi-estructurada (Hernández Sampieri, et al., 2014) a través de videollamadas por Google Meet o de manera presencial.

Dado el carácter cualitativo de este estudio, se eligieron las entrevistas debido a su flexibilidad y a que permiten acceder a un intercambio íntimo con los entrevistados en el que los participantes expresan sus significados y su propia interpretación del mundo (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Sin embargo, las entrevistas también tienen desventajas. Uno de los obstáculos que pueden presentar radica en que, por lo general, la obtención de los datos se limita al momento del encuentro con los entrevistados, lo cual puede impedir que se realicen reformulaciones o ampliaciones significativas una vez que se estén analizando los datos (Ruiz Olabuénaga, 2012). En el presente trabajo de investigación, se espera que esta limitación haya sido sorteada al haber aplicado dos instrumentos distintos de manera consecutiva. Esto será explicado con mayor detalle en las siguientes secciones de este capítulo.

Sumado a esto, la entrevista no permite acceder a una reproducción fiel de la situación experimentada por los participantes, sino que permite obtener una interpretación de la misma a través del relato fragmentario ofrecido por cada informante (Ruiz Olabuénaga, 2012). Esto se debe a que ante una misma situación vivida, cada sujeto tendrá distintas percepciones y

comprensiones del mundo (Schutz y Miguez, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006). Como explican Schutz y Miguez (2003), estas diferencias se desprenden de una combinación de las experiencias y contextos propios de cada actor social, y de las construcciones típicas de sentido común que el sujeto ha obtenido del mundo que lo rodea. No obstante, esto no representa un inconveniente para esta investigación ya que, al ser un estudio fenomenológico, se pretenden conocer las percepciones individuales de cada informante respecto del objeto de estudio.

Antes de proceder a explicar cómo se aplicaron estos instrumentos, es necesario aclarar que los participantes debieron firmar dos consentimientos (ver Anexo I), uno para cada instrumento, en los que reconocían participar de la investigación y aceptaban que los datos obtenidos a través de sus respuestas fueran empleados para este estudio de forma anónima.

3.5.2 Aplicación del cuestionario autoadministrado

Durante los meses de junio, julio, y agosto de 2021, se contactó a los participantes por medio de WhatsApp y se les envió el cuestionario autoadministrado (ver Anexo II²) para que lo respondieran cuando dispusieran de tiempo, a su propio ritmo. El mismo estuvo compuesto por cuatro secciones. En la primera debían completar algunos espacios con información personal y dar su consentimiento. Las siguientes tres secciones fueron organizadas según los recortes temporales estudiados en el presente trabajo. Esto es, en la sección dos los participantes debían responder preguntas referidas al momento previo al ASPO; en la sección tres se encontraron con interrogantes acerca del proceso de continuidad pedagógica; y la sección cuatro estuvo relacionada al momento posterior al ASPO.

Dejando de lado aquella sección que buscaba obtener datos personales, el cuestionario consistió en 21 (veintiún) preguntas, 18 (dieciocho) cerradas y 3 (tres) abiertas. Las mismas fueron planteadas teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación. Es decir, estuvieron orientadas a obtener información acerca de los recursos digitales empleados en los tres momentos, los fines para los cuales eran y son aplicados, y los roles de docentes y alumnos. Considerando que, en términos generales, se pretenden describir las características de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC en los tres recortes temporales, se repitieron las preguntas para estos tres momentos.

² No se adjunta el cuestionario en su formato original (Formulario de Google) por cuestiones de espacio.

3.5.3 Aplicación de la entrevista semiestructurada

Como ya fue mencionado, se recurrió a emplear una entrevista semi-estructurada ya que este tipo de instrumento ayuda al investigador a no perder de vista los ejes de su estudio durante la interacción con los participantes y, a la vez, le otorga libertad para llevarla a cabo (Scribano, 2008). Al igual que el cuestionario, las entrevistas fueron llevadas a cabo durante junio, julio y agosto de 2021 por medio de videollamadas o de manera presencial. La fecha resulta relevante porque hasta ese momento la bimodalidad continuaba siendo el sistema elegido para el dictado de clases en las escuelas de la provincia de San Juan.

En primer lugar, se diseñaron las preguntas que guiaron la entrevista semi-estructurada (ver Anexo III). Esta contó con 19 (diecinueve) preguntas abiertas, neutrales, y claras, que apuntaban a obtener la perspectiva y opinión de los participantes en sus propias palabras (Hernández Sampieri, et al., 2014). Al igual que las del cuestionario, estaban organizadas según los tres recortes temporales. Sin embargo, una vez recibido el cuestionario auto administrado, se revisaron las respuestas brindadas por los informantes y se modificaron, agregaron o quitaron preguntas que inicialmente habían sido propuestas en la entrevista. Este es el motivo por el que se considera, como se manifestó anteriormente, que la aplicación de ambos instrumentos de manera consecutiva permitió en cierta medida ampliar o reformular los datos obtenidos por los participantes.

Estos cambios también se fueron haciendo durante las videollamadas ya que a veces los participantes se adelantaron a responder algunos interrogantes o sus comentarios daban lugar a nuevos cuestionamientos. De la misma manera, el orden de las preguntas también fue adecuándose a cada entrevistado. De este modo, tanto la duración de las entrevistas como la cantidad de preguntas realizadas fueron flexibles y variables. Algunas entrevistas duraron alrededor de 30 (treinta) minutos, y otras un poco más de una hora.

Esta flexibilidad es característica y esperable en las entrevistas cualitativas ya que, como explican Hernández Sampieri et al. (2014), estas son principalmente anecdóticas y tanto el entrevistador como los participantes comparten la dirección y el ritmo de la entrevista.

3.6 Procedimientos de análisis de datos

Para facilitar el trabajo de sistematización de los datos, se decidió utilizar el programa de análisis de datos cualitativos, ATLAS.ti. Las herramientas que ofrece permitieron realizar un profundo trabajo de codificación, de identificación de citas relevantes, y de relación de categorías. Sumado a esto, algunos datos obtenidos del cuestionario autoadministrado han recibido un

tratamiento cuantitativo con el propósito de mostrar los fines y las valoraciones más comunes de los informantes al usar las TIC.

Con el objetivo de significar las percepciones particulares y colectivas (Lester, 1999) de los participantes respecto al fenómeno estudiado, el procesamiento de la información se realizó articulando los datos obtenidos a partir de ambos instrumentos con la teoría. Cabe destacar que se ha hecho una descripción densa de los datos (Lester, 1999), ilustrándolos con las voces de los informantes y contextualizándolos espacial y temporalmente, para poder acercarnos a la esencia de la experiencia compartida (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Respecto a los recursos empleados, las propuestas didácticas planteadas con ellos, y los fines perseguidos al aplicar las TIC, fueron comprendidos partiendo de las clasificaciones de actividades y usos propuestas por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2012; 2016), y fueron analizados teniendo en cuenta los modos de aprendizaje y los ciclos comunicacionales (Laurillard, 2012) y el rol de las TIC (Li, 2020). Además, para dar cuenta de cómo eran usados para la enseñanza del ILE concretamente, se consideraron las fases del continuo comunicativo (Littlewood, 2011) y los principios pedagógicos propuestos por Shrum y Glisan (2009).

Por último, al describir las percepciones de los informantes respecto al uso de las TIC, se partirá de las categorías identificadas por Li (2020) relativas a la cognición de los profesores de LE acerca del uso de las TIC, así como también se intentará entenderlas desde otros conceptos teóricos planteados en el Capítulo 2.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción

El presente capítulo pretende exponer el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Para la organización de este capítulo se ha seguido la estructura propuesta por Lester (1999) para los estudios fenomenológicos. La misma sugiere comenzar describiendo las categorías estudiadas de manera detallada e incluyendo citas para dar voz a los sujetos de la investigación, y terminar el análisis de datos haciendo inferencias y relaciones teóricas más profundas.

Siguiendo a Lester (1999), este capítulo consta de cuatro apartados. Los primeros tres se corresponden con los cortes temporales abordados en este trabajo. Es decir, el apartado 4.1 describe la enseñanza del ILE con TIC en el primer corte temporal, el 4.2 hace lo mismo enfocándose en el ASPO, y el 4.3 se centra en el momento posterior al ASPO. Cada uno de ellos, a su vez, está subdividido en cuatro secciones: los recursos digitales usados y los roles de docentes y alumnos; los fines pedagógicos perseguidos; las percepciones positivas respecto al uso de las TIC; y las percepciones negativas al usar las TIC. Respecto al cuarto apartado, constituye la discusión. En ella se retoma lo ya expuesto en los apartados anteriores y se establecen relaciones más profundas entre lo ocurrido en los tres cortes temporales y la teoría que informa a este trabajo.

Con el objeto de comprender cómo se produjo la enseñanza del ILE con TIC en los tres momentos, se ha hecho una descripción robusta de los datos (Lester, 1999). Sin embargo, es necesario recordar que dicha descripción resulta tentativa a la hora de ser extendida a una población mayor.

Por último, cabe hacer una aclaración: A lo largo del capítulo los participantes utilizan algunos términos en inglés para referirse a las distintas habilidades de la lengua. Se refieren a la habilidad de escucha como *listening*; a la habilidad de lectura como *reading*; a la habilidad de escritura como *writing*; y a la habilidad del habla como *speaking*.

4.1 La enseñanza del ILE mediada por TIC antes de la pandemia

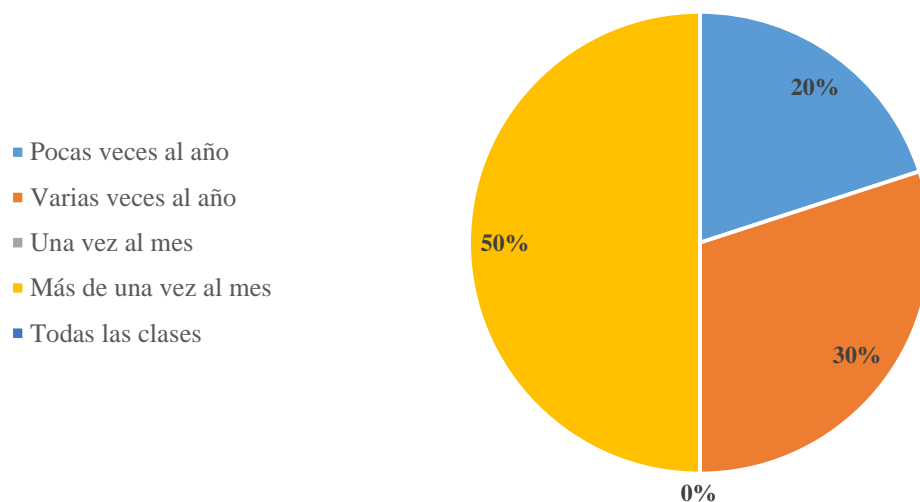
4.1.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles

Al analizar las respuestas obtenidas, se pudo advertir que a pesar de que todos los profesores participantes habían usado las TIC antes de la pandemia, la frecuencia con la que las habían implementado difería. Como se puede apreciar en la Figura 1, la mitad de los docentes

dijo haberlas aplicado más de una vez al mes, y la otra mitad indicó que las había aplicado varias o pocas veces al año.

Figura 1

Frecuencia de uso de las TIC antes del ASPO



A la hora de responder qué recursos habían empleado, algunos se enfocaron en el dispositivo tecnológico que habían adoptado, es decir, en el hardware, y otros en los programas o aplicaciones usadas, en otras palabras, en el software. Quienes se refirieron al hardware principalmente mencionaron el uso de proyectores y computadoras portátiles. Un número reducido de profesores también hizo referencia a los dispositivos de audio y video presentes en las escuelas así como también a las pantallas interactivas, y otros dijeron que usaban sus celulares personales para llevar los audios o videos que querían compartir con sus alumnos y los reproducían en sus propios parlantes portátiles. Respecto a este último recurso, algunos informantes indicaron que la escuela no les brindaba ningún medio para reproducir audios por lo que, por años, sus alumnos no habían podido practicar la habilidad de escucha. Es por esto que varios docentes decidieron comprarse parlantes portátiles con conexión Bluetooth cuando salieron al mercado.

En cuanto a los participantes que hicieron alusión al software, a continuación se consignan aquellos recursos mencionados tanto en el cuestionario como en la entrevista y, considerando que un mismo recurso digital puede ser empleado de diferentes maneras, se pretende también ilustrar cómo eran aplicados:

- a) *Plataformas asociadas a los libros de texto de ILE o libros digitales*: Muchas editoriales de libros destinados a la enseñanza de ILE vienen acompañados de un CD o una plataforma con un código para el docente y los alumnos. La mayoría de los informantes dijo que había hecho uso de las TIC usando este material ya que les ofrecía acceso a juegos y práctica extra

relacionados a los temas que estaban trabajando, lo cual les permitía complementar la ejercitación que los estudiantes debían hacer en papel.

La participante 5 inclusive destacó que el uso de estas plataformas fue una solución a la falta de Internet en la escuela ya que los estudiantes podían continuar trabajando desde sus casas. Esta docente también aclaró que este tipo de plataformas le resultó tan útil que se había comprado CDs de la misma editorial con temáticas generales, tales como los animales o las partes de la casa, que traían juegos y ejercitación, y había solicitado que los instalen en todas las computadoras del laboratorio de la escuela. De este modo, cada vez que lo necesitaba, podía ir con sus estudiantes a jugar ahí.

Otra informante señaló que los únicos recursos que había usado antes de la pandemia eran la plataforma del libro y su versión digital, pero en este caso, los había empleado para el desarrollo de casi todas las clases. Esto fue posible ya que la institución en la que se desempeñaba contaba con una sala con una pantalla interactiva. En palabras de la profesora,

“(…) era mucho más simple poder hacerlos trabajar a los chicos viendo el libro en pantalla grande, desde hacerlos notar algo como alguna estructura, hacer la lectura juntos o hacerlos pasar y completar. Para la parte de feedback, ellos se paraban y completaban. Era hasta muy interactivo y divertido” (P7).

Esta misma educadora luego agregó que a través del libro digital también podía reproducir los audios del libro para hacer actividades de escucha y hacer uso de distintas herramientas que la plataforma ofrece, como por ejemplo la posibilidad de resaltar o subrayar.

- b) *Power Point, Prezi, o Canva*: Estos programas que sirven para presentar contenido fueron señalados por dos profesoras participantes. De acuerdo a sus comentarios, puede apreciarse que eran principalmente empleados para que los estudiantes elaboraran presentaciones sobre distintos temas. A modo ilustrativo, algunos profesores manifestaron:

“El proyecto final se llamaba ‘This is me’ y los chicos de primer año tenían que hacer un póster digital de ellos. Eso se publicó en los medios digitales del colegio. Utilizamos Canva, en donde ellos diseñaron su póster y luego, con la otra profe de tecnología se encargaron de postearlo en los medios del colegio” (P1).

“Les pedía que hicieran una presentación describiendo una serie o película que más les haya gustado y dijeran por qué. Eso lo tenían que armar en una presentación ya sea Prezi, PowerPoint, lo que ellos prefirieran” (P2).

No obstante, resulta necesario destacar que una de las docentes aclaró que aplicaba esta propuesta didáctica con un solo curso en toda la escuela ya que los alumnos de este curso tenían buen manejo del inglés y buen nivel académico en general, lo cual podría sugerir que

el contexto áulico cumple un rol en la cognición del docente respecto al uso de las TIC para la enseñanza del ILE.

- c) *Quizizz o Kahoot*: Estas son aplicaciones o sitios web que permiten la gamificación del aula a partir de la elaboración y aplicación de juegos de preguntas y respuestas. Sólo dos participantes indicaron que las habían empleado antes del ASPO y explicaron que pocas veces las habían incorporado para complementar la práctica ofrecida por el libro o para repasar en clase, y que principalmente las habían usado para asignar deberes ya que se necesita conexión a internet para jugarlos. Destacaron que estos juegos los habían ayudado a cambiar la dinámica de la clase y hacerla más divertida. Sin embargo, la participante 7 aclaró que no la había aplicado tantas veces antes del ASPO, sólo 2 o 3 veces al año, debido a la falta de tiempo para completar el programa.
- d) *Sitios web con práctica (lyricstraining, eslcafe, blogs educativos, entre otros)*: Algunos docentes también mencionaron haber usado diversos sitios web para hacer práctica extra de gramática, vocabulario y pronunciación, para complementar lo trabajado en clase o para ofrecer explicaciones alternativas a sus alumnos. Respecto a esto, la participante 5 destacó que cuando les había asignado práctica en estos sitios para hacer en sus casas, les había tenido que mostrar a sus estudiantes cómo ingresar al sitio y explicar qué debían hacer ya que sino después no podían realizar las actividades por su cuenta. Esto podría dar cuenta de que, como planteaban Esteve Mon (2016), Frawley (2017) y Scolari (2019b), que los estudiantes sean jóvenes no necesariamente implica que sepan usar las tecnologías de manera intuitiva o que las empleen para su propia formación.
- e) *Padlet*: Una participante indicó que había usado el mural colaborativo Padlet para que sus alumnos hicieran un proyecto acerca de monumentos argentinos que fue expuesto en una feria escolar. Cabe destacar que para llevar a cabo el proyecto, les pidió a los estudiantes que eligieran algún monumento nacional y buscaran información acerca del mismo. Tuvieron que describir su historia haciendo uso de una estructura gramatical, la voz pasiva, y postearlo en formato texto junto a una imagen.
- f) *Audios y videos tomados de distintas páginas web*: Algunos docentes reportaron haber seleccionado audios tomados de distintos sitios para hacer ejercitación de escucha o para trabajar con canciones, y una participante dijo que solía llevar música para poner de fondo mientras los estudiantes trabajaban. Casi todos los participantes resaltaron la practicidad que implicaba poder trasladar los audios en sus celulares y reproducirlos a través de sus propios

parlantes portátiles. Inclusive la participante 4 dijo que tenía todos los audios en una nube y los reproducía ingresando a su carpeta en Google Drive.

En cuanto a los videos, tres docentes explicaron que los usaban principalmente como disparadores de distintos temas al comenzar alguna unidad para que los alumnos practicasen la habilidad de habla. Todos estos participantes aclararon, sin embargo, que no era un recurso que usaban con frecuencia debido a que las escuelas donde trabajaban no contaban con conexión a internet o porque no siempre podían disponer de la sala de video ya que había que reservarla. La informante 8 también señaló que ella usaba pocos videos ya que, dada la baja carga horaria del espacio curricular ILE, sus alumnos no solían practicar la habilidad de escucha y les costaba mucho comprender la lengua oral. De este modo, explicó que cada vez que llevaba un video tenían que verlo varias veces, lo cual implicaba que bastante tiempo debía ser destinado al video:

“Cuando he usado videos generalmente fue para introducir contenidos, por ejemplo, Global Warming. Les llevaba un pedacito de algún video, pero obvio que les costaba muchísimo porque no tenemos tanto tiempo, entonces las skills no se practican tanto como en un instituto. Así que bueno, era con mucha paciencia, con subtítulos, primero así solitos, después con subtítulos, escuchando varias veces, pero sobre todo para presentarles un tema de contenido” (P8).

- g) *Las redes sociales:* La participante 9 expresó que siempre había intentado tener algún medio de comunicación con los chicos y que antes del ASPO había recurrido a tener una cuenta de *Facebook* para sus alumnos. A través de esa cuenta, daba avisos y compartía videos o audios para que sus estudiantes pudieran trabajar desde sus hogares. Destacó que esto no sólo brindaba una solución a la falta de recursos de la escuela, sino que también permitía que muchos de sus alumnos que tenían dificultades con las actividades de Listening pudieran escuchar los audios o ver los videos tranquilos en sus casas, todas las veces que desearan. Otro docente indicó haber usado la red social *Instagram* a lo largo del año con alumnos de la orientación “economía” para contextualizar el uso del ILE:

“Ellos en la red social Instagram tenían que crear una empresa y publicitar los productos en inglés (...). Tenían que diseñar el logo de la empresa, crear y pensar los productos que iban a publicitar en la red social, pensar en los precios, en cómo llegar a la gente, cómo iban a hacerlos más atractivos para las personas y también utilizar imágenes, videos, todos estos contenidos que se usan en la vida real” (P3).

Este participante explicó que estas actividades estaban enmarcadas en un proyecto áulico personal que pretendía que los alumnos hicieran publicaciones en esa cuenta a lo largo de todo el año, así como también que se hicieran preguntas y comentarios entre las distintas

empresas ficticias, integrando los contenidos abordados a lo largo de todo el ciclo lectivo. El docente aclaró que pudo implementar este proyecto por dos años consecutivos antes de la pandemia, pero sólo en un curso de la escuela dado el tiempo extra que requería revisar las publicaciones de sus alumnos y el acompañamiento más personalizado que debía ofrecerles en clase.

- h) *Documentos de texto en formato Word*: La participante 8 también hizo alusión a que algunas netbooks del Plan Conectar Igualdad habían quedado en la escuela y los chicos las podían usar. Al consultarle para qué las empleaban, ella respondió que tuvo que enseñarles a usar Word de cero ya que nunca habían trabajado con este programa. De este modo, los chicos pasaban trabajos que ya tenían escritos en papel a formato Word, los guardaban, y les cambiaban la tipografía. Sin lugar a dudas, estas actividades no están vinculadas a la enseñanza del inglés, por lo que no serán analizadas.
- i) *Plataformas escolares*: La participante 10 también indicó que el colegio en el que trabajaba ya había contratado una plataforma antes de la pandemia. La misma era principalmente usada para que los docentes cargaran notas, pero también estaba estipulado que cada profesor asignara un determinado número de actividades a sus estudiantes a lo largo del año. Cuando se le consultó qué tipo de actividades subía, respondió que ella compartía videos, audios para trabajar la escucha comprensiva, y actividades de opción múltiple generadas dentro de la plataforma para que repasaran los contenidos vistos al terminar una unidad.

Siguiendo a Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), se puede apreciar que casi todos los recursos digitales eran usados para plantear actividades emergentes de la máquina ya que la lengua se les presentaba a los estudiantes de manera lineal y controlada, y las respuestas correctas estaban predefinidas. De este modo, el uso de las TIC promovido era más bien adquisitivo. Se identificaron sólo tres instancias de actividades emergentes del individuo que fomentaron un uso transaccional de las TIC, es decir, propuestas que promueven la producción de contenidos y la expresión de diversas intenciones comunicativas: la creación de exposiciones empleando Canva, Power Point, o Prezi, la publicación de un trabajo en Padlet, y la creación de una cuenta de una empresa ficticia en Instagram. Resulta llamativo que justamente al referirse a estas últimas tres propuestas pedagógicas, los docentes comentaron que eran tareas enmarcadas en algún proyecto o que sólo las llevaban a cabo con un solo curso debido al tiempo extra que les demandaba o al bajo nivel de inglés de los estudiantes en otros cursos.

Tanto en aquellos casos en que usaron audios y videos como en el uso de Facebook para compartir material, podría decirse que el uso de las TIC no fue ni adquisitivo ni transaccional, ya

que las tecnologías actuaron únicamente como material didáctico y los alumnos trabajaron en papel o de manera oral. Si bien es probable que la incorporación de las tecnologías haya resultado práctica y haya posibilitado la exposición a la lengua con otros recursos, continuó posicionándose al exterior del modelo pedagógico y, consecuentemente, no permitió transformar la propuesta didáctica (Martín Barbero, 2008).

Si se analizan estos mismos recursos considerando los modos de aprendizaje que promovían (Laurillard, 2012), los resultados que se obtienen son similares. Se observa que, a través del uso de estos recursos digitales, los docentes fomentaban el aprendizaje del ILE a través de la práctica y a través de la adquisición/exposición. También se ha podido identificar que aquellas tres tareas que incentivaban un uso transaccional de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) propiciaban el aprendizaje del ILE a través de la creación, la producción, y la investigación (Laurillard, 2012) y, en el caso concreto del uso de Instagram, se incitaba el aprendizaje a partir de la colaboración. Sin lugar a dudas, estos datos coinciden con lo advertido por Leánez, et al. (2016) en el contexto sanjuanino, es decir, con el hecho de que los docentes de ILE de San Juan mayormente usaban las TIC para complementar la gramática y el vocabulario trabajados en clase, pero no para transformar la enseñanza.

Asimismo, si pensamos las propuestas didácticas mencionadas desde el modelo comunicacional de Laurillard (2012), es posible notar que la mayoría de las actividades con TIC realizadas antes del ASPO podrían ubicarse en el ciclo comunicacional del profesor y en el ciclo de práctica del profesor (Laurillard, 2012). Esto se debe a que las TIC eran empleadas para activar conocimientos previos o para introducir temas a través del uso de videos, por ejemplo, o para comenzar a aplicar lo aprendido a través de la práctica. Puesto que estas propuestas apuntaban a que los estudiantes asociaran las formas con sus significados y funciones y a que practicaran esas formas de manera gradual para automatizarlas, se corresponderían a la dimensión analítica (Littlewood, 2011) de la enseñanza del ILE y entrarían en las categorías aprendizaje no comunicativo o práctica pre-comunicativa de la lengua dentro del continuo comunicativo planteado por Littlewood (2011). De este modo, pareciera que las prácticas con TIC solo apuntaban al desarrollo de algunos aspectos de la dimensión gramatical que constituye a la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980). Aunque este trabajo no busca describir los enfoques adoptados por los docentes para la enseñanza del ILE, es relevante mencionar que solamente dos principios del EC se encontraban presentes en las actividades con TIC propuestas antes del ASPO: incorporar materiales auténticos a las clases (Lightbown y Spada, 2013) e integrar las habilidades receptivas y productivas (Duff, 2014; Littlewood, 2011; Richards, 2006).

Sólo la minoría de las actividades podría enmarcarse en el ciclo comunicacional del alumno (Laurillard, 2012) y, consecuentemente, en etapas más avanzadas dentro del continuo comunicativo, tales como práctica comunicativa de la lengua, comunicación estructurada, y

comunicación auténtica (Littlewood, 2011), ubicándose en la dimensión experiencial (Littlewood, 2011) para la enseñanza del ILE. Una vez más, esto sucede con el uso de Instagram para simular una empresa ficticia y, en menor medida, con la producción de un póster en Canva o con el uso de Padlet para compartir la descripción de un monumento nacional. Sumado a esto, los docentes que plantearon estas propuestas parecían perseguir una diversidad más amplia de principios del EC. A modo ilustrativo, el docente que usó Instagram ofreció a sus alumnos la oportunidad de experimentar con la lengua y de negociar significados al promover la interacción y la colaboración en dicha red social (Díaz Maggioli, 2017; Duff, 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014) y alentó el uso significativo de la lengua mediante la realización de una tarea auténtica (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014).

Teniendo en cuenta los roles que las TIC pueden cumplir según Li (2020), se puede advertir que las tecnologías principalmente actuaban como herramientas de mediación del aprendizaje ya que los videos, audios, y documentos que se compartieron en las plataformas educativas e institucionales o en Facebook servían como un medio visual de representación de los contenidos de la asignatura. En segundo lugar, en aquellos casos en que los alumnos accedían a práctica con devoluciones inmediatas, tales como la ejercitación realizada en el libro digital o en las plataformas institucionales, los juegos, o los sitios de práctica en línea, se observa que las TIC asumían el rol de tutores para la retroalimentación individualizada. En línea con este rol, en todas las instancias en las que se ampliaban las posibilidades de práctica ofrecida por el libro a través de juegos, en sitios en línea, o en las plataformas, las TIC también actuaban como herramientas cognitivas.

En menor medida, las tecnologías eran usadas como un recurso lingüístico y como herramientas afectivas (Li, 2020). Por un lado, funcionaban como recursos lingüísticos cuando los docentes compartían y usaban audios y videos que favorecían la exposición de los alumnos a muestras auténticas de la LE. Por otro lado, cumplían el rol de herramientas afectivas cuando eran usadas para motivar a los estudiantes y otorgar dinamismo al proceso de aprendizaje (Díaz Larenas y Bruce, 2011). Esto sucede con los profesores que incorporaban juegos o música en la clase. Por último, el uso de Instagram para que los alumnos tuvieran una empresa ficticia fue la única instancia en la que las TIC eran incluidas como un espacio de aprendizaje para la interacción (Li, 2020). Cabe destacar que diversos entornos, como plataformas institucionales y educativas o Facebook, podrían haber sido usados de esta forma. No obstante, como se mencionó anteriormente, simplemente eran empleados para el envío de material didáctico o para dar avisos. Lo mismo ocurrió con el uso del mural colaborativo Padlet. A pesar de que se podría haber fomentado la colaboración una vez que los estudiantes compartieran sus producciones, su uso quedaba restringido a que diversos grupos de alumnos publicaran sus trabajos. De esta manera,

ni la iteración (Dussel y Quevedo, 2010) ni la colaboración (Ferreiro, 2006) que ofrecen estos entornos parece haber sido aprovechada al promover los procesos de escritura.

Poniendo en consideración lo hasta aquí expuesto, se observa que el principal principio pedagógico (Shrum y Glisan, 2009) que motivaba la enseñanza de ILE con TIC consistía en enfocarse en la forma para mejorar la interlengua de los estudiantes. Esto sucedía con quienes recurrían a los juegos y quienes asignaban la práctica controlada ofrecida por las plataformas de libros, libros digitales, o plataformas institucionales. Podría decirse que los docentes que dijeron que usaban videos y audios también pretendían usar materiales auténticos en la clase y exponer a sus estudiantes a muestras de lengua enriquecida. Por último, se observa que quienes esperaban que sus estudiantes produjeran diversas presentaciones probablemente apuntaban a la colaboración en el aprendizaje y que, nuevamente, el uso de Instagram fue la única instancia de uso de las TIC que personalizó el proceso de aprendizaje, promovió la colaboración, y fomentó el aprendizaje experiencial.

Sin lugar a dudas, estos resultados dan cuenta de que los docentes principalmente asumían el rol de organizadores y mediadores de aprendizaje al usar las TIC, pero la mayoría de las veces se quedaban en las etapas iniciales del modelo comunicacional de Laurillard (2012). De este modo, casi nunca ofrecían instancias de uso de las tecnologías que susciten otros modos de aprendizaje aparte de la práctica o exposición (Laurillard, 2012) y, cuando lo hacían, se trataba de propuestas didácticas realizadas sólo una vez al año o con una frecuencia muy baja. Consecuentemente, el rol del alumno al usar las TIC antes del ASPO era principalmente pasivo y los intercambios que se producían entre docentes y sus estudiantes carecían de horizontalidad (Aparici y Osuna Acedo, 2013).

Con el objeto de resumir el análisis hasta aquí realizado, se han elaborado las Tablas 5 y 6. Mientras que la Tabla 5 pretende retomar los usos de las TIC, la Tabla 6 está focalizada en mostrar los resultados relativos a la enseñanza del ILE específicamente. Ambas muestran que, partiendo desde cualquier marco de interpretación, el uso de las TIC que se hacía para la enseñanza del ILE antes del ASPO se encontraba en las categorías más bajas en la mayoría de los casos. Aunque es verdad que se identificaron instancias de un uso transaccional de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), este uso se producía en ocasiones específicas por lo que el caso del profesor que empleaba Instagram terminaría siendo el único ejemplo de uso transaccional frecuente. En cuanto a los modos de aprendizaje (Laurillard, 2012) incitados a través de las TIC, se observa que la exposición y la práctica eran los más comunes, lo cual coincide con el hecho de que la mayoría de las propuestas con TIC quedaban enmarcadas en el ciclo comunicacional del profesor o en el ciclo de práctica del profesor (Laurillard, 2012). Relacionado a esto, las propuestas didácticas mediadas por tecnologías principalmente consistían en actividades de aprendizaje no comunicativo o actividades pre-comunicativas (Littlewood, 2011).

En última instancia, generalmente las TIC asumían el rol de herramientas para la mediación del aprendizaje y de tutores para la retroalimentación individualizada (Li, 2020), y enfocarse en la forma para mejorar la interlengua de los estudiantes era el principio pedagógico para la enseñanza de LE que más frecuentemente se perseguía (Shrum y Glisan, 2009).

Para finalizar, mientras que los docentes asumían el rol de organizadores y mediadores del conocimiento (Laurillard, 2012 con las tecnologías, el uso que hacían de las TIC otorgaba un rol pasivo a sus estudiantes, quienes la mayoría de las veces tenían que completar espacios en blanco, o elegir opciones correctas, entre otras actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016).

Tabla 5

Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE antes del ASPO

Categorías de análisis		Recursos digitales
Tipo de uso y actividades (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016)	Uso adquisitivo y actividades emergentes de la máquina	Plataformas de libros o libros digitales; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; audios y videos; Facebook; plataformas escolares
	Uso transaccional y actividades emergentes del individuo	Canva/ Prezi/ Power Point; Padlet; Instagram
Modo de aprendizaje promovido (Laurillard, 2012)	Adquisición/ Exposición	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; audios y videos; Facebook; plataformas escolares
	Práctica	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; plataformas escolares
	Creación Investigación Colaboración	Canva/ Prezi/ Power Point; Padlet; Instagram Canva/ Prezi/ Power Point; Padlet; Instagram Instagram
Ciclo comunicacional (Laurillard, 2012)	Ciclo comunicacional del profesor	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; audios y videos; Facebook; plataformas escolares
	Ciclo de práctica del profesor	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; plataformas escolares
	Ciclo comunicacional del alumno	Canva/ Prezi/ Power Point; Padlet; Instagram
	Herramientas de mediación	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; audios y videos; Facebook; plataformas escolares

Rol de las TIC (Li, 2020)	Herramientas cognitivas	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; plataformas escolares
	Recurso lingüístico	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; audios y videos; Facebook; plataformas escolares
	Tutor para la retroalimentación	Plataformas de libros de texto/ libros digitales; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; plataformas escolares
	Herramienta afectiva	Aplicaciones para juegos; audios y videos; Instagram
	Espacio para la interacción	

Tabla 6

Enseñanza del ILE con TIC antes del ASPO

Ubicación de las propuestas en el continuo comunicativo (Littlewood, 2011)					
	Aprendizaje no-comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica
Principios pedagógicos (Shrum y Glisan, 2009)	Audios y videos; Facebook; Plataformas asociadas de libros de texto de ILE/ aplicaciones para juegos; plataformas escolares	Sitios con práctica en línea de libros digitales;	Canva, Prezi, Power Point; Padlet;		Instagram
	a) Mejorar la interlengua			Aprendizaje colaborativo	
	b) Uso de materiales auténticos y uso de muestras de lengua enriquecidas				Aprendizaje experiencial
	c) Personalización del proceso de aprendizaje				

4.1.2 Fines pedagógicos perseguidos

Antes de proceder a hablar de los fines, resulta interesante destacar que en la entrevista se les preguntó en qué se basaban para hacer la selección de recursos antes de la pandemia y se observó que, en gran medida, la elección y uso de las TIC estaban principalmente determinados por los recursos que tenían disponibles en las instituciones en las que trabajaban. Como resumen los participantes a continuación:

“En realidad me basaba en lo que teníamos en el colegio, por ejemplo, en la escuela tenemos esas pantallas y más que nada las usaba para que los chicos se entretengan” (P9).

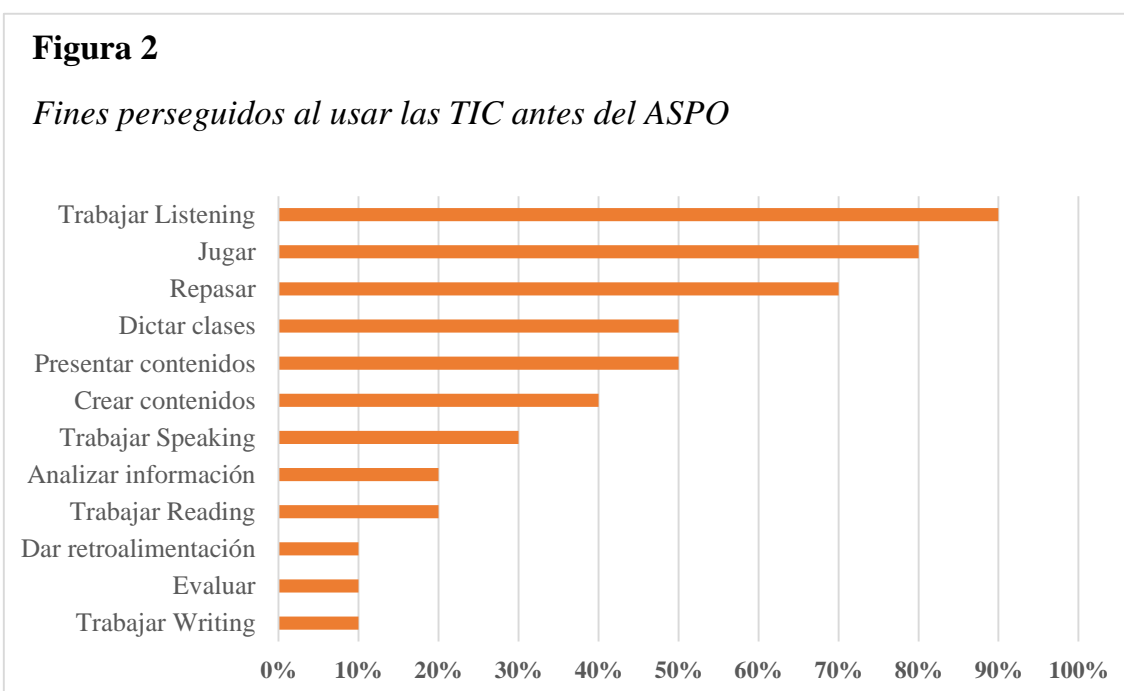
“Usaba la plataforma con pantallas interactivas porque no requiere de Internet y usaba Kahoot de deberes porque no había internet en la escuela y porque si los chicos se olvidaban del celular, qué sé yo, no podía depender de eso” (P6).

A partir de estos comentarios, se puede advertir que el contexto cumple un rol fundamental al incorporar las TIC así como también que estos profesores muestran cierta sensibilidad hacia las condiciones en las que desempeñan a la hora de decidir qué recursos emplear, lo cual podría revelar que practican el parámetro de particularidad de la era post-método (Kumaravadivelu, 2006).

Resulta importante recordar que, como se pudo apreciar en el subapartado anterior, el mismo recurso puede ser empleado de maneras muy diferentes según los objetivos pedagógicos que los docentes persigan. Es por esto que este apartado pretende dar cuenta de los fines para los cuales eran empleadas las TIC durante los años previos al ASPO.

Figura 2

Fines perseguidos al usar las TIC antes del ASPO



Como se observa en la Figura 2, antes de la pandemia, los recursos eran incorporados persiguiendo principalmente tres fines pedagógicos: practicar la habilidad de escucha, jugar, y repasar. Varios profesores explicaron que estos repasos se hacían principalmente a través de los juegos o mediante sitios web con ejercicios de gramática y vocabulario que se autocorregían. Es evidente que estos resultados se corresponden con los descriptos en el subapartado 4.1.1, los cuales indicaban que las TIC se usaban principalmente para practicar la forma de los componentes

de la lengua trabajados en clase (Shrum y Glisan, 2009) y que el aprendizaje del ILE con TIC era mayormente promovido a través de la exposición y la práctica (Laurillard, 2012):

“Siempre buscaba algo que fuera para complementar lo que hacíamos en la clase, sobre todo práctica extra. Hay un sexto en el que tengo las 3 horas seguidas, entonces era muy monótona la clase y lo solucionaba pidiendo la sala” (P1).

“Yo las usaba porque salís de la rutina del libro y de la gramática, y haces algo diferente y siempre resulta bien, obviamente” (P5).

“Seleccioné Quizizz porque es una plataforma que permite a los alumnos construir su conocimiento. Aparte también la elegí porque está en formato de juego. Entonces, los niños se divierten cuando están aprendiendo al mismo tiempo” (P3).

Como se pudo apreciar en el subapartado anterior, la participante 10 inclusive señaló que en su escuela habían adoptado una plataforma institucional antes del ASPO y que su uso era obligatorio para los docentes y alumnos. Estaba especificado cuántas actividades debía asignar cada docente por trimestre. No obstante, como las actividades allí realizadas no podían ser calificadas, muchos estudiantes no las realizaban. Consecuentemente, había decidido sólo usarla para reforzar lo trabajado en clase:

“Los trabajos que sí llevaban nota eran las evaluaciones escritas, los trabajos prácticos, pero todas estas otras actividades no, porque son para reforzar, repasar, practicar, cerrar la unidad. Entonces quedaban muchos chicos sin hacerlas y no pasaba nada. Quedaban incompletas y tenían un negativo” (P10).

Se advierte que esta institución tenía una clara postura respecto a las TIC; las consideraba herramientas para complementar lo trabajado en clase, pero no las veía como espacios de aprendizaje. Esto puede ser comprendido teniendo en cuenta la rigidez del formato escolar (Baquero y Terigi, 1996). Como planteaban diversos autores (Martín Barbero, 2008; SITEAL, 2014; Tyack y Cuban, 2001), los núcleos duros son tan difíciles de romper que inclusive cuando se introducen tecnologías nuevas, su uso suele ser determinado por lo que es aceptado según lo que dicta la gramática escolar.

Retomando la Figura 2, se observa que el 50% de los profesores de ILE también comentó haber usado recursos como el televisor, pantallas interactivas, plataformas de los libros, o libros digitales para presentar contenidos y para el dictado de clases. Tal como fue señalado en varias ocasiones, los docentes resaltaban el hecho de que tener una pantalla donde mostrar el libro o los contenidos trabajados resultaba más práctico y rápido, principalmente porque facilitaba la corrección grupal de las actividades llevadas a cabo:

“En la clase de cuarenta minutos, si tenés un Listening y Reading y querés controlar las dos cosas, no te da el tiempo. Entonces por ahí con la compu eso me era mucho más rápido, porque ellos solitos veían los errores y los anotaban” (P4).

“Cuando estábamos en el aula, con el libro atrás mío, gigante, todos podían mirar el mismo error o compartir lo que alguien hizo y todos verlo físicamente. Mostrado ahí queda más claro. Además, los chicos se olvidan del libro y se pierde mucho tiempo porque tienen que ir a sacar copias y la clase se interrumpe. Usando la pantalla entonces era muchísimo más rápido porque tenían el ejercicio ahí” (P6).

Por último, la Figura 2 muestra que menos de la mitad de los participantes recurría a las TIC para que los alumnos crearan contenidos, para que analizaran información, o para trabajar cualquier otra habilidad de la lengua que no fuera la escucha. Asimismo, se observa que sólo el 1% se refirió al uso de las TIC para evaluar, o para dar retroalimentación, lo cual no resulta sorprendente ya que, como fue indicado más arriba, algunas instituciones no consideraban que las TIC fueran entornos válidos para llevar a cabo esta tarea. Indudablemente, esto pone en consideración el rol institucional a la hora de indagar la enseñanza mediada por TIC.

Una vez más, ocurre que los pocos docentes que perseguían estos fines eran justamente los que usaban las TIC de manera transaccional (ver subapartado 4.1.1). Es decir, el profesor que usó Instagram y dos docentes que fomentaban el uso de Canva, Padlet, y Power Point para la creación de diversos contenidos. También se observó que estos informantes tenían una visión de la lengua más funcional (Halliday, 1973) ya que al incluir las TIC no esperaban que sus alumnos únicamente practicasen las estructuras de la lengua, sino que pusieran la lengua en uso de manera significativa (Richards, 2006). De este modo, podría decirse que su concepción de la enseñanza del ILE se enmarcaba mayormente en el EC (Richards y Rodgers, 2014). Resulta interesante destacar que dos de estos profesores también demostraron haber notado una disonancia digital (Castro y Lin en Scolari, 2018a) entre las actividades que se llevaban a cabo en el aula y lo que sus estudiantes hacían fuera de la escuela y, al usar las TIC, pretendían establecer un mayor vínculo entre el aula y el mundo real para contextualizar el aprendizaje:

“He utilizado la red social Instagram para incentivar que los niños utilicen o creen conocimiento contextualizado, es decir, que les sirva para el futuro. Al tener que crear una empresa y publicitar los productos en inglés, se esperaba traer el mundo real al aula.” (P3).

“Hay un desfase muy grande. Los chicos salen del aula y no están presentando amigos a otros amigos en inglés, pero, por ejemplo, ellos sí compran cosas online o se hacen perfiles. Entonces siempre he intentado meter algo de lo que ellos tienen

todo el tiempo en la mano como es el celular o la compu o de lo que hacen en alguna plataforma para que la clase sea más efectiva” (P10).

De esta manera, se puede apreciar que aquellos docentes que aplicaban las TIC de manera genuina (Maggio, 2012) y transaccional (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) también perseguían una gama más amplia de fines al incorporar las tecnologías, tenían una visión funcional de la lengua y podrían posicionarse dentro del EC débil para la enseñanza de lenguas. Además, en sus comentarios mostraron ser más reflexivos acerca de su propia práctica docente, lo cual podría indicar que la reflexión sobre la propia cognición docente influye de manera positiva en los usos que se hacen de las TIC y en los fines que se persiguen al incorporarlas.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí planteado, los resultados obtenidos en este trabajo coincidirían con los de Leáñez, et al. (2016), cuyo estudio sugería que las TIC eran principalmente aplicadas como complemento a lo trabajado en la clase de ILE en San Juan, sin generar una transformación en las prácticas educativas. Dicho esto, el uso de las TIC antes del ASPO consistía en una inclusión efectiva (Maggio, 2012) de las tecnologías al aula ya que, como se aprecia en los comentarios expuestos, las tecnologías eran incorporadas mayormente por presión de la institución, por el sólo hecho de estar disponibles, para hacer más entretenida o moderna la clase, o para efectivizar el desarrollo de la clase.

4.1.3 Percepciones docentes positivas

A pesar de que a lo largo de este capítulo han surgido distintas percepciones docentes respecto a diversos aspectos de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC, este subapartado pretende dar cuenta de los aspectos positivos que los profesores identificaron respecto al uso de las tecnologías para enseñar ILE antes de la pandemia.

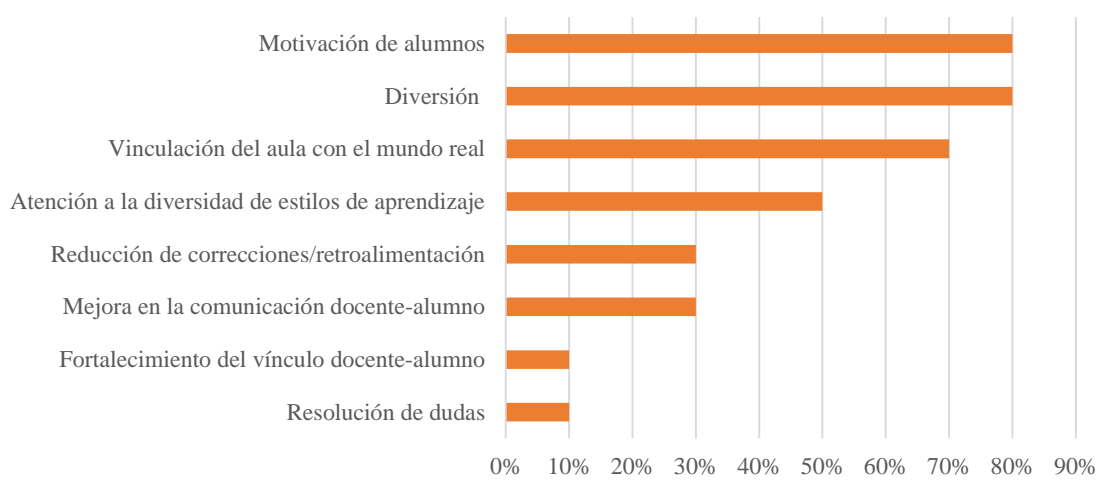
Como se advierte en la Figura 3, los informantes principalmente valoraban positivamente a las TIC antes del ASPO porque consideraban que su inclusión motivaba a los alumnos, permitía hacer la clase más divertida y facilitaba la vinculación del aula con el mundo real. Al consultarles en la entrevista por qué habían marcado estas opciones en el cuestionario autoadministrado, los docentes explicaron que las TIC motivaban a los estudiantes ya que su uso era algo novedoso:

“Por supuesto, no es algo a lo que los chicos estaban acostumbrados, entonces cuando yo les caía con todas esas ideas, ‘bueno chicos preparen una presentación’, y los iba guiando en el proceso, se motivaban mucho y les salían cosas muy bonitas, muy interesantes” (P2).

“Los notaba entusiasmados, porque siempre que les decís ‘vamos a realizar otra actividad y vamos a ir del aula a otro lugar’ de por sí, eso ya los moviliza. Es hacer algo completamente diferente” (P9).

Figura 3

Valoraciones positivas relativas al uso de las TIC antes del ASPO



Otros participantes atribuyeron la motivación generada por las TIC a las dinámicas de juego que algunos recursos digitales ofrecían así como también al vínculo que estas tecnologías permitían establecer con la realidad, lo cual llevaba a contextualizar la enseñanza del ILE:

“La plataforma Quizizz motiva a los alumnos a competir porque tienen que responder como un cuestionario en formato de juego. Por otro lado, la plataforma Instagram los motiva porque están siempre en contacto con esa red social, es algo que utilizan todo el tiempo con ese mismo fin” (P3).

“Y, ver las cosas en el papel o en un libro no es lo mismo que escuchar una entrevista, escuchar una canción, ver un video de algo donde aprovechás y trabajás la lengua o el vocabulario, o a través del juego que te involucrás tanto que creo que naturalmente estás aprendiendo, relacionando todo con la vida real” (P5).

“Una vez les llevé un videíto de Greta Thunberg y otro videíto de un chico argentino hablando en la ONU en una cumbre y les encantó. Vieron que ese tema se relacionaba con lo que estaban viendo en biología, por ejemplo, y eso los motivó después un poquito a trabajar con el vocabulary, grammar” (P8).

Retomando la Figura 3, se observa que la mitad de los participantes señaló que las TIC los habían ayudado a atender a la diversidad de estilos de aprendizaje. No obstante, al consultarles por qué habían señalado esto, se pudo constatar que muchos docentes consideraban que era un

potencial beneficio de las tecnologías, pero que en realidad ellos no las habían usado con esa finalidad ni habían logrado percibir esta ventaja al aplicarlas. Sólo el participante 3 quien, como ya se ha indicado antes, demostró ser el más reflexivo sobre su propia práctica, logró justificar esta elección:

“Considero que las TIC permiten apelar a otros sentidos. No favorecen solamente las habilidades de escritura, sino que muchos alumnos quizás sean más visuales a la hora de aprender, o aprendan mejor a través de la escucha o del movimiento. Entonces al trabajar con Instagram y pedirles que creen propagandas, que hagan videos publicitarios, creo que apelé a esos otros sentidos” (P3).

En menor medida, los informantes valoraban a las TIC porque los habían ayudado a reducir los tiempos de corrección y de retroalimentación, tanto dentro como fuera del aula. Al hablar de esto, los docentes explicaron que podían llevar a cabo evaluaciones o revisión de diversos ejercicios durante la clase, reduciendo la sobrecarga de trabajo extra áulico, o que los alumnos podían acceder a la versión correcta de sus respuestas de forma automática e inmediata, lo cual está relacionado a la opción de que las tecnologías facilitaban la resolución de algunas dudas:

“La ventaja que tenía trabajar y evaluar con las TIC era que vos podías hacer una devolución in situ. No te tenías que llevar el trabajo a tu casa, sentarte, perder el tiempo corrigiendo. El chico se iba ese día a su casa con una nota y con una devolución de su trabajo” (P2).

“Usar la pantalla para la parte de feedback era muchísimo más rápido. Se acortaba el tiempo de interrupciones porque la pantalla estaba ahí. Si no escuchaste o te perdiste, podías ver el ejercicio. También había más tiempo para ver el error y trabajarlo” (P7).

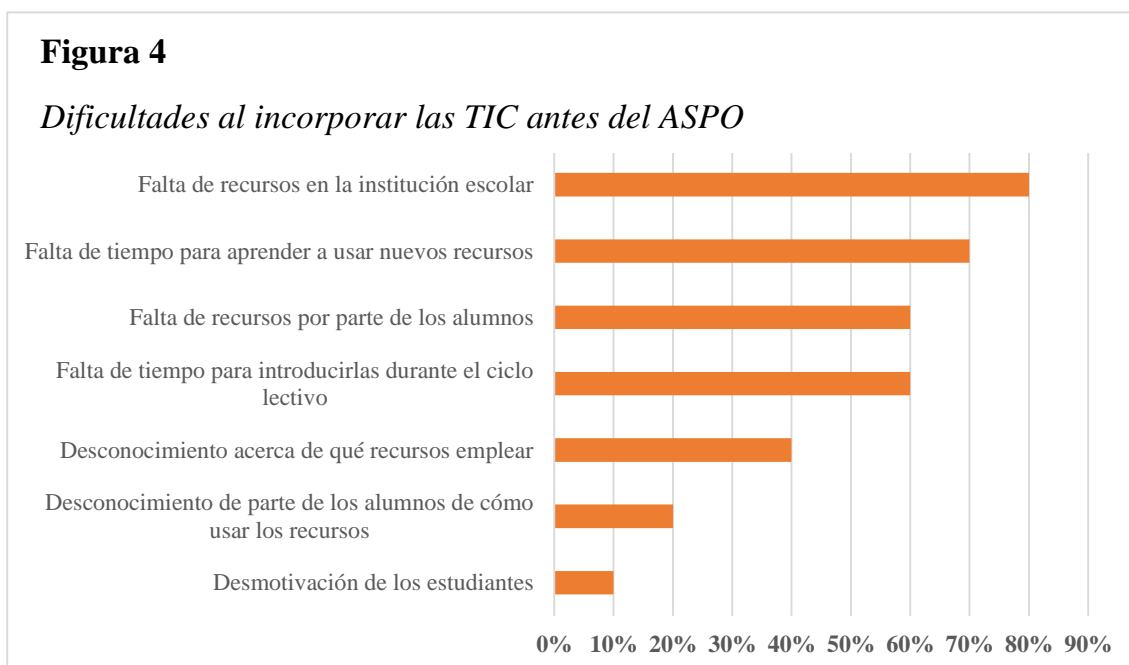
Por último, algunos participantes de este estudio indicaron que incorporar las TIC los había ayudado a mejorar la comunicación con sus estudiantes fuera del aula y a fortalecer el vínculo con ellos. Al respecto, el participante 7 indicó que al usar las tecnologías, los alumnos se relajaban y divertían, y él, al verlos así, también se ponía contento. Por lo tanto, esto mejoraba la relación docente-alumnos porque ambas partes estaban animadas y predispuestas a trabajar.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, y considerando las categorías identificadas por Li (2020) al indagar la cognición docente relativa al uso de las tecnologías para la enseñanza de LE, se advierte que los informantes principalmente encontraban útiles a las TIC para incrementar la motivación, mediar el aprendizaje, y ofrecer retroalimentación en sus clases. Sin embargo, otros objetivos pedagógicos que los docentes de ese estudio habían podido alcanzar con el soporte de las TIC, tales como facilitar la interacción, contextualizar el aprendizaje o constituir

un espacio para el aprendizaje (Li, 2020), no fueron advertidos en las respuestas de los participantes de este trabajo. Al igual que en el trabajo de Li (2020), los informantes de esta investigación pensaban que las tecnologías eran prácticas para la realización de tareas administrativas, como el intercambio de mensajes con los estudiantes fuera de la institución, pero no parecen haberlas empleado para su propio desarrollo profesional como educadores (Li, 2020).

4.1.4 Percepciones docentes negativas

Aunque todos los participantes dijeron que sí había resultado positivo incluir las TIC antes del ASPO en sus clases, también todos hicieron referencia a diversas dificultades que habían tenido que enfrentar a la hora de usar las TIC en ese recorte temporal.



Como se observa en la Figura 4, el principal obstáculo al incorporarlas era la falta de recursos en la institución escolar, lo cual no sólo abarcaba la ausencia de algún laboratorio o de computadoras, sino también la falta de conexión a internet en la escuela. Asimismo, la escasez de recursos en las instituciones muchas veces generaba frustración en los profesores de ILE debido a que tenían que recurrir a un plan B porque algo no funcionaba o porque, a pesar de haber reservado los espacios designados para usar las TIC en sus escuelas, en ocasiones no lograban disponer de ellos el día solicitado ya que tenían prioridad otras asignaturas o eventos:

“A veces yo había planificado mi clase teniendo en cuenta ese recurso y, como el salón de actos era para toda la escuela, a lo mejor por más que yo lo hubiese reservado, si había una actividad ‘X’ y lo necesitaban, bueno, yo no lo tenía disponible” (P1).

“Cuando estaba cortado internet no había manera de trabajar. O si un alumno tenía una compu rota, había un solo técnico de conectar igualdad en la escuela que las devolvía el día del arquero. Entonces había que recurrir a un plan B o un plan C: usar una cartulina, un afiche, o el cuaderno, buscar la manera de poder hacer las actividades sin la mediación de las tecnologías que no estaban disponibles” (P2).

Teniendo estas percepciones en cuenta, y poniendo en consideración las dificultades metodológicas de encontrar docentes participantes que cumplieran el requisito de haber usado las TIC en los tres momentos abordados en esta investigación (ver apartado 3.4), se podría resaltar el fuerte vínculo que existe entre el contexto institucional y la inclusión de las TIC. Las características de cada institución y los dispositivos y recursos con los que se cuentan en ella parecen incidir fuertemente en los usos que se han hecho de las tecnologías, así como también en la frecuencia en que eran aplicadas (ver Figura 1). De hecho, la participante 8 aclaró que ella se desempeñaba en una escuela estatal, pero que también había trabajado en escuelas de gestión privada y en institutos privados de inglés, y enfatizó que había aplicado las TIC de maneras muy distintas en cada institución debido a los diferentes recursos con los que contaba. Con este comentario queda claro cómo el principio de particularidad es el que mayormente guía a los docentes al practicar el eclecticismo (Kumaravadivelu, 2006).

Además, el rol institucional parece cumplir un papel importante en el uso de las TIC. El participante 3 señaló de manera explícita que las instituciones en las que trabajaba no habían fomentado la inclusión de las tecnologías ni tampoco habían ofrecido las condiciones necesarias para su inclusión. A pesar de haber sido el único que hizo referencia directa al rol de las instituciones, resulta llamativo advertir que ningún otro participante mencionó que sus escuelas hayan promovido la incorporación de las tecnologías al aula de alguna forma. Implícitamente, estas omisiones podrían indicar que en las instituciones no había voluntad para su uso y que existía cierta desconfianza hacia la capacidad mediadora de las TIC. Aquí cabe recordar que la participante 10 había mencionado que, aunque su escuela sí había adoptado una plataforma y el uso de la misma era obligatorio, las actividades que se planteaban en ese medio no podían ser calificadas y debían ser usadas como práctica extra (ver apartado 4.1.2). Sin lugar a dudas, todo esto da cuenta de la falta de confianza en la potencia pedagógica de las tecnologías a la que nos referíamos arriba y muestra una visión de las TIC como complementos (Morchio, 2014) para la enseñanza, lo cual puede haber incidido en las decisiones pedagógico-didácticas de los educadores.

Volviendo a las dificultades nombradas por los participantes, el 70% se refirió a la escasez de tiempo para buscar nuevos recursos y aprender a usarlos. En línea con esto, casi la mitad de los docentes indicó que desconocía qué recursos emplear y la participante 5 expresó que este desconocimiento le había generado cierto temor a la hora de usarlas.

Entre las otras respuestas más comunes, el 60% marcó la falta de recursos por parte de los alumnos y el poco tiempo para introducir las TIC durante el ciclo lectivo.

“Al igual que yo, muchos docentes están también muy ocupados. Tienen muchísimas horas, tienen que planificar clases y tienen que corregir actividades. Entonces, a veces se dificulta mucho el tiempo para indagar acerca de nuevos recursos” (P3).

“Cuando les pedía que trabajaran en la casa, las madres me decían ‘mire, es que me gasto todos los paquetes de datos en el jueguito que usted quiere’. Entonces bueno, era una complicación realmente” (P4).

Un grupo reducido de participantes también señaló dificultades vinculadas a los estudiantes, el desconocimiento de parte de ellos y la desmotivación. Como explica la siguiente participante:

“Previo a la pandemia cuando les decía que íbamos a usar la plataforma para hacer unas actividades o un juego para repasar la unidad, me decían que no tenían ganas o que no sabían cómo usarla. Entonces ves que a los chicos les encanta la tecnología, pero no para aprender. Les encanta la tecnología para estar en las redes sociales o para pasar su tiempo libre” (P10).

Por último, en las entrevistas también se advirtió que los informantes habían adoptado una actitud reticente a incorporar las tecnologías debido a que el nivel de inglés de los materiales digitales que encontraban era muy elevado en comparación al nivel de sus estudiantes. Esto se pudo apreciar en el comentario de la participante 8 en el apartado 4.1.1, quien explicaba que cada vez que había llevado un video, había tenido que destinar mucho tiempo de clase ya que sus alumnos no solían practicar la habilidad de escucha y les costaba mucho. De manera similar, la participante 9 expresó:

“Lo que puedo nombrar como negativo es haber usado videos que hayan sido muy difíciles, o que no eran del nivel de ellos. Los alumnos se sorprendían de la rapidez con la que hablan los native speakers y sentían que no entendían nada” (P9).

Para finalizar, la mayoría de las valoraciones negativas de los participantes respecto a las TIC no se desprendían de malos resultados que habían tenido en sus prácticas. Más bien, se derivaban de problemas que encontraban en el contexto y que dificultaban su aplicación, tales como la ausencia de recursos en la institución y la falta de recursos de parte de sus estudiantes. A estas problemáticas se les sumaba el hecho de que muy pocos participantes habían recibido capacitaciones para aplicar las tecnologías. Por lo tanto, no sabían qué recursos emplear y a veces no disponían del tiempo para buscarlos y aprender a usarlos por su cuenta. Poniendo esto en consideración, se puede notar que el contexto institucional ejerce un rol clave en las prácticas mediadas por TIC.

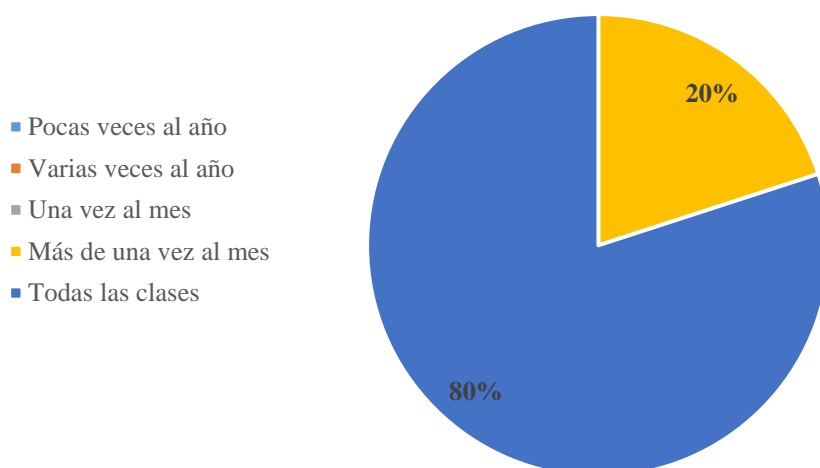
4.2 La enseñanza del ILE con el soporte de las TIC durante el ASPO

4.2.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles

El 100% de los docentes participantes indicó que durante la pandemia había conocido y aplicado nuevos recursos digitales durante sus clases y, como se puede observar en la Figura 5, el 80% dijo que las empleó todas las clases y el 20% afirmó que las usó más de una vez al mes. Si tenemos en cuenta los datos que habíamos advertido en la Figura 1, se identifica un incremento significativo en la frecuencia con que fueron usadas. No obstante, esto no debería resultar llamativo considerando que los entornos digitales eran el único medio por el cual se podía sostener la enseñanza.

Figura 5

Frecuencia de uso de las TIC durante el ASPO



Antes de describir los recursos digitales aplicados, es importante recordar que la enseñanza en pandemia fue principalmente llevada a cabo asincrónicamente (Narodowski et al., 2020; UNICEF Argentina, 2020) por medio de guías pedagógicas. En el caso de San Juan, estas eran solicitadas por el Ministerio de Educación de la provincia y, consecuentemente, por las instituciones escolares. Como ya fue señalado en el Capítulo 3, en algunas escuelas la continuidad pedagógica consistió únicamente en el envío y devolución de estas guías por medio del correo electrónico, pero no se usaron otras herramientas TIC más que este medio de intercambio debido a la falta de recursos de los estudiantes. En otras, las guías se complementaron con otros recursos digitales que fueron aplicados de manera tanto sincrónica como asincrónica. En este trabajo sólo se han abordado docentes que se desempeñaron en estas últimas instituciones.

Al hablar sobre las guías con los participantes, comentaron que tuvieron que adaptar el material que usaban antes del ASPO a un formato específico que fue asignado por el Ministerio de Educación o por la escuela en la que trabajaban. Como señalan la siguientes informantes,

“No podíamos pasarnos de las 6 páginas. Había que tratar acomodar lo que trabajamos en el libro a un año con pandemia, con un tiempo muy acotado, y a un formato totalmente distinto. Las explicaciones las teníamos que poner en un video o armar en un cuadro comparativo. Teníamos que rebuscárnosla para que esos contenidos pudiesen llegar a los chicos y que, al mismo tiempo, les resultaran fáciles de entender” (P2).

“En las guías nos pedían que le colocáramos el título en inglés y en castellano. No debía ser muy difícil y tenía que tener las explicaciones escritas en español” (P4).

“Siempre comenzaban con una introducción donde presentabas el tema de alguna manera, con un videíto, alguna canción, algún juego o alguna pregunta disparadora. Después seguías con la presentación de la gramática. Ahí ponía muchos vídeos tutoriales, y práctica” (P5).

Esto, por un lado, da cuenta de que las instituciones escolares y el Ministerio de Educación ejercieron cierta influencia en la forma en que fue llevada a cabo la enseñanza, determinando tanto aspectos generales como específicos. Entre los generales, se advierte que se dieron indicaciones respecto a la cantidad de páginas y a las partes que debían tener las guías, así como también al formato en que debían presentarse las explicaciones. Entre los aspectos específicos, se observa que en algunas escuelas se pidió que las consignas fueran traducidas al español, por ejemplo.

Por otro lado, los comentarios expuestos permiten ver que los contenidos normalmente trabajados en la clase de ILE fueron recortados y sólo se dictó aquello que era considerado más importante. Aunque las escuelas solicitaron de manera explícita la priorización de contenidos, pareciera que cada departamento o, en algunos casos, cada docente estuvo a cargo de decidir en qué enfocarse y qué dejar afuera del programa. Al indagar sobre esto, se pudo percibir que los informantes hicieron hincapié en el componente gramatical de la lengua. A modo de ejemplo, el participante 7 explicita que eligió los tres temas gramaticales más relevantes para cada curso:

“En el contexto del año pasado, con 30 o 35 alumnos por curso y una clase que, por cuestiones pedagógicas, no podía durar más de una hora, uno decía, a ver, tengo estos cinco temas gramaticales, vamos a trabajar los tres que me parecen más importantes” (P7).

En cuanto a los recursos digitales implementados durante el ASPO, los profesores hicieron referencia nuevamente, por una parte, a dispositivos físicos como la computadora y el

celular y, por otra parte, a programas y aplicaciones. Respecto a estos últimos, a continuación se detallan las TIC mencionadas por los informantes y se ilustra cómo fueron empleados.

a) *Plataformas educativas y plataformas institucionales:* Durante el ASPO, las plataformas educativas como Google Classroom, Edmodo y Moodle, y diversas plataformas adoptadas por las instituciones o asignadas por el Ministerio de Educación, como TICMAS, fueron los recursos más comúnmente usados para sostener la enseñanza. De acuerdo a lo comentado por los participantes, las clases fueron llevadas a cabo mayormente de manera asincrónica a través de guías. Estos espacios funcionaron principalmente para compartir dichas guías, así como también audios o videos con los estudiantes. También fueron empleados para enviar comunicados a los alumnos y para que los estudiantes subieran los trabajos que sus docentes les habían solicitado. Como resume el participante 3:

“Durante el aislamiento, utilicé Google Classroom como plataforma asincrónica para mantenerme comunicado con los alumnos así como también para adjuntar material de estudio y trabajo, audios, videos, entre otros recursos para dictar las clases” (P3).

Resulta interesante destacar que las instituciones educativas parecen haber adoptado un rol un poco más activo durante la pandemia ya que muchas de ellas solicitaron el uso de estas plataformas a los docentes. No obstante, en casi todos los casos los participantes comentaron que aprendieron a usarlas gracias a la ayuda de sus colegas, sus alumnos, o por cuenta propia. Es decir, aparentemente las escuelas no ofrecieron capacitaciones ni sugirieron qué usos hacer de estos entornos, sino que se limitaron a recomendar su aplicación.

“¿Viste que nos pidieron usar TICMAS desde el Ministerio de Educación? Ahí te salía un tutorial al principio. Entonces investigué por mi cuenta y nos explicábamos entre compañeros como podíamos” (P8).

“Muchos recursos fueron nuevos para mí. Por ejemplo, yo no conocía Classroom. Con la ayuda de compañeros, de los alumnos también que me iban guiando, y buscando tutoriales aprendí a usarlo” (P9).

En los casos en que se dieron indicaciones respecto a las plataformas, estas estaban más que todo vinculadas a aspectos formales de su uso, tales como cuándo enviar las guías o en qué rango horario responder las consultas de los alumnos, así como también a cuestiones relativas a la organización general de la enseñanza. Como expresa la siguiente participante,

“En el colegio te armaban un cronograma para que por curso no se superpusieran las materias y no mandáramos 12 guías de materias distintas un lunes. Por ejemplo, inglés iba a tener los días martes. Después de unos 8 o 10 días de mandar

la guía se podía dar una clase virtual, y a los 15 días del envío inicial había una fecha final que era para que los alumnos publicaran el trabajo” (P6).

- b) *Plataformas para videollamadas:* Todos los profesores dijeron que durante la pandemia aprendieron a usar y emplearon distintas aplicaciones para realizar videollamadas con sus alumnos. Entre ellas, mencionaron Zoom, Google Meet, Skype y Discord. Es necesario aclarar que, aunque esta opción fue una de las más comúnmente señaladas, la mayoría de los participantes indicó que había recurrido a las videollamadas con una frecuencia bastante reducida y que, en general, había realizado estos encuentros durante la segunda mitad del 2020.

“Durante el año, hice un par de videollamadas por Google Meet y la verdad que me fue muy bien, pero lo que me pasaba es que me decían ‘teacher, uso el teléfono de mi mamá’ o ‘mi mamá está trabajando y no me puedo conectar’. Entonces, los chicos no podían unirse muy seguido” (P4).

“En la institución se dijo al principio que cada uno use los recursos que ya conocía y después pidieron que usáramos Google Meet con una cuenta institucional” (P7).

“El año pasado tuvimos 2 etapas, la primera mitad de año las clases eran con guías que se subían a la plataforma. En la segunda mitad de año sí teníamos clases con videollamadas por Meet, y esas sí eran obligatorias, teníamos que tomar asistencia y todo” (P10).

Como se puede observar en los comentarios expuestos, el hecho de que se realizaran videollamadas recién a partir de mitad de año o con muy poca frecuencia se atribuye mayormente a decisiones institucionales o a la falta de recursos de los estudiantes, lo cual podría indicar que el rol institucional y las características contextuales ejercieron una fuerte influencia en la selección y el uso de las TIC. La participante 2 aclaró que, por voluntad propia, llevó a cabo un sondeo para saber si sus alumnos contaban con dispositivos y si tenían acceso a internet. A partir de los datos que obtuvo, advirtió que en uno de sus cursos el 70% de sus estudiantes “tenía una realidad diferente” y sí podía conectarse a videollamadas semanalmente. Es por esto que, con el permiso de los directivos, decidió realizar un encuentro por semana únicamente con ese curso desde mayo hasta fin de año. A diferencia de esta informante, a la participante 8 el contexto de sus estudiantes le impidió realizar encuentros por videollamada, lo cual da cuenta de que ya existía una brecha digital (SITEAL, 2015) de acceso a las tecnologías en las instituciones sanjuaninas:

“Intenté hacer videollamada por Meet y la mayoría me decía que cargaban datos una vez a la semana o cada quince días, cuando los papás cobran. El problema es que tenían que ocupar esos datos en todas las materias” (P8).

Al igual que con las plataformas educativas, en algunas instituciones se enviaron indicaciones claras respecto a la duración o frecuencia de las videollamadas, las cuales, en ciertos casos, se volvieron obligatorias a mediados del 2020.

“En la institución dieron unos lineamientos para la videollamada sincrónica. Debía tener 30 minutos y realizarse al menos una vez por semana. Yo opté por mezclar las dos metodologías. Trabajaba con videollamadas sincrónicas donde, por ejemplo, controlábamos las guías que yo les asignaba asincrónicamente a los alumnos, y también explicaba los temas principales” (P3).

Sin embargo, en pocas de estas escuelas se brindaron capacitaciones u ofrecieron orientaciones didácticas o metodológicas respecto a qué hacer en una videollamada. En general, los informantes fueron aplicándolas a prueba y error y las usaron como ellos consideraron que era más efectivo. La mayoría de los profesores que participaron de este estudio hizo lo mismo que el participante 3, es decir, trabajó combinando clases sincrónicas por videollamadas y clases asincrónicas a través de las plataformas escolares o educativas. Sólo dos participantes reportaron que recibieron lineamientos pedagógicos concretos de parte de sus establecimientos educativos:

“En mayo o junio el colegio dijo que debía haber un encuentro virtual y también empezaron a dar algunos cursos que estaban muy buenos para aprender a usar las videollamadas y otros recursos dentro de Meet” (P6).

“La obligación era tener una clase quincenal, usando el aula invertida. Es decir, previamente los chicos ya tenían que tener visto un video o haber hecho una lectura con algunas actividades. La clase no era solamente para controlar, sino que había que aprovechar más para la producción y dejar un espacio para las dudas” (P7).

Teniendo en cuenta todos los comentarios hasta aquí presentados, se advierte que las videollamadas fueron principalmente empleadas para resolver dudas, practicar la habilidad del habla, tomar exámenes finales, y establecer un vínculo afectivo con los estudiantes. En el subapartado 4.2.2 estos fines serán desarrollados e ilustrados con mayor detalle.

- c) *WhatsApp*: Este fue otro de los recursos mencionados por el 100% de los participantes, lo cual se corresponde con los datos obtenidos en los estudios de Atmojo y Nugroho (2020) y González et al. (2021). Aunque al principio varias escuelas lo prohibieron ya que preferían que la comunicación entre profesores y alumnos se produjera en un espacio más formal, muchas instituciones flexibilizaron esta regla y terminaron permitiendo su uso. Pareciera que

la elección de WhatsApp de parte de los docentes respondió principalmente a una fuerte demanda de padres y alumnos. A veces este pedido se derivaba de que los estudiantes tenían dificultad para usar el medio asignado para el intercambio de materiales, ya sea el correo electrónico o una plataforma educativa, debido a que desconocían cómo manejarlos o porque necesitaban datos móviles para acceder a ellos. Otra de las razones por las cuales solicitaban la implementación de esta aplicación era que la comunicación en las plataformas y el correo electrónico no era tan inmediata ni efectiva como en WhatsApp. Respecto a este último motivo, puede ser entendido considerando que la aceleración es un rasgo característico de este momento histórico y ha generado una preferencia por estos formatos de comunicación inmediata (SITEAL, 2014):

“La mayoría obviamente prefería WhatsApp porque los padres y los chicos se resistían a aprender a manejar Hotmail. No te quedaba otra” (P4).

“Al ver que la plataforma no era completamente efectiva y que era muy tediosa la comunicación entre el docente, el preceptor y los delegados de cada curso, fue más accesible usar WhatsApp. Yo pedí permiso a los directivos y me autorizaron. Igual, de antemano aclaré que todo lo formal quedaría por la plataforma” (P10).

“La directora me decía ‘bueno, estos 5 chicos no tienen conectividad, no tienen conexión en su casa’. Entonces hice un grupo de WhatsApp con ellos” (P4).

Como se puede advertir en los comentarios arriba, WhatsApp resultó ser de gran utilidad ya que, además de ser gratuito y ser conocido por casi todos, ofrece la opción de crear grupos cerrados. Estos grupos fueron comúnmente empleados para la comunicación de diversos avisos a los estudiantes y/o padres, así como también para el envío de audios y videos explicativos y guías. En general, podría decirse que los grupos fueron usados como repositorio de materiales, como espacio de consultas, para enviar explicaciones escritas o audiovisuales, o para que los estudiantes practicasen las habilidades de producción. Respecto a esto último, algunos docentes les pedían a sus alumnos que enviaran audios respondiendo consignas concretas para practicar la habilidad del habla, y un participante indicó que había usado esta aplicación para que sus estudiantes escribieran párrafos informales en formato de mensaje de WhatsApp. Los comentarios a continuación ejemplifican los usos mencionados:

“En los grupos de WhatsApp trabajé mayormente enviando guías pedagógicas en formato PDF y explicando a través de mensajes, videos y audios” (P8).

“Utilicé WhatsApp para el envío de videos y audios para practicar speaking” (P6).

“Yo decidí ese año hacer con suerte 2 o 3 writings y cosas muy cortitas a nivel de párrafo por WhatsApp, tratando de conectar el aula con la realidad” (P7).

“Entonces hacía un grupo y les mandaba la guía en PDF y les decía ‘bueno, miren, yo de 9 a 12 estoy por si necesitan consultarme’” (P4).

El último comentario también muestra que, en ocasiones, WhatsApp constituyó un espacio para el dictado de clases. Estas se producían en un día y horario determinados, que generalmente coincidían con el de la clase presencial, y adoptaban un formato concreto. El mismo consistía en que el profesor enviara la guía con las explicaciones y las actividades, y los alumnos mandaran sus dudas al grupo. Así, es posible ver cómo el entretendido de las prácticas sociales y escolares (Igarza, 2009) causado por los teléfonos móviles se profundizó inclusive aún más en este recorte temporal.

Para finalizar con la descripción de este recurso, cabe mencionar la forma particular en que una participante usó WhatsApp. Ella explicó que, para motivar a los alumnos, decidió crear *challenges*, es decir, desafíos para distintos cursos en sus estados de WhatsApp:

“En mis estados ponía algún challenge y mis alumnos tenían que participar. Si estábamos viendo irregular verbs, les publicaba un gap filling, una canción para que completaran la letra. O trabajábamos vocabulario, ‘name five sports’, ‘five types of food’. Los primeros 3 que lograban el challenge, tenían positivo” (P8).

d) *Quizizz, Kahoot, o Wordwall*: Al igual que en el momento previo a la pandemia, durante el ASPO varios docentes incorporaron diferentes recursos para incluir juegos de preguntas y respuestas en sus clases. Esta vez todos los participantes señalaron que los habían usado, menos una profesora que trabajaba en una escuela con estudiantes que tenían datos móviles limitados. Además de incrementarse el número de educadores que recurrió a estos recursos, los docentes señalaron que aumentó significativamente la frecuencia con la cual los implementaron.

“Al mismo kahoot lo usé mucho más. Tuvimos siete guías y yo lo usaba en cada guía a modo de evaluación” (P6).

“Yo hacía seguido un jueguito en un Kahoot o en un Wordwall. Te llevaba mucho, mucho tiempo, pero bueno, al final te sacaba el tiempo de corrección” (P5).

“Usé Kahoot y Wordwall muy seguido para hacer chequear el tema que se explicó en la guía, ya sea un tema gramatical o de vocabulario” (P7).

Los comentarios de estos informantes también permiten ver que el principal uso de los juegos no fue complementar la práctica ofrecida por el libro, como antes de la pandemia. Más bien, gracias a los informes o reportes que estas aplicaciones generan al corregir automáticamente las respuestas, fueron empleados mayormente de forma asincrónica para llevar un registro de quiénes iban realizando las guías, a modo de evaluación procesual. Inclusive algunos

docentes explicaron que, dado que el ASPO se produjo a dos semanas de haber comenzado las clases, la mayoría de sus alumnos no había podido comprar el libro o cuadernillo de inglés. Entonces, estos profesores solían pasar los ejercicios del material de clases al formato de estos juegos para que los alumnos los hicieran al finalizar la guía o la unidad.

e) *Programas para grabar videos y audios*: Los participantes de este estudio afirmaron haber usado diversas aplicaciones para grabar videos o audios. Para hacer los videos, los más comúnmente mencionados fueron Screencast-o-Matic, AZ Recorder, grabadores de pantalla, la función “video” de Power Point, así como también las cámaras de sus celulares y, para grabar audios, normalmente recurrieron a WhatsApp.

En general, los docentes se filmaban o grababan pantalla mientras explicaban diversos temas. Combinaron diversos recursos para dar un soporte visual a sus explicaciones: mientras que algunos emplearon pizarras digitales o presentaciones Power Point, otros usaron editores de videos o papel.

En algunas escuelas, les pidieron explícitamente que las explicaciones fueran por audio o video para facilitar la comprensión de las guías. No obstante, fue solo una la institución que dio una capacitación para enseñar cómo grabar videos. En la mayoría de los casos, los docentes aprendieron a hacerlo gracias a sus colegas, familiares o videos de YouTube.

“Me volví experta en hacer videos de YouTube. Me pareció genial cuando nos lo explicaron en el colegio. Aprendí a editar los videos de tal forma que yo decía un ejemplo y salía escrito acá (señala al costado)” (P6).

“En los videos, por ejemplo, explicaba el verb to be y también les mandaba la explicación en la guía. Además, los viernes teníamos la videollamada y el que quería se conectaba si no entendía el video” (P4).

“Ponía el celular en un lugar e iba explicando el tema en una hoja con marcadores de colores. Vi esa idea en un video de YouTube y me gustó para explicar un tema de gramática. Se ve que eso les ayudó más que el audio solo” (P8).

Los comentarios de las participantes 4 y 8 muestran que la mayoría de los informantes explicó temas gramaticales en los videos y audios, lo cual nuevamente indicaría que la gramática fue el componente de la lengua priorizado.

Retomando el uso de estas aplicaciones, la participante 6 también recurrió a los grabadores de pantalla para dejar constancia de los exámenes que se tomaron por videollamada, lo cual se correspondería a un uso más protocolar o técnico que pedagógico.

Por último, tres docentes también destacaron que durante la pandemia les habían pedido a sus estudiantes que hagan videos o audios para practicar la habilidad del habla. A modo

ilustrativo, la participante 8 les asignó la elaboración de un video currículum a sus estudiantes como trabajo final de fin de año. La participante 1 les pidió que grabaran audios o videos para trabajar todas las producciones orales del año, y la participante 9 les indicó que elaboraran una presentación animada de un producto en un video con PowToon.

- f) *Formularios de Google*: Estos formularios fueron empleados por el 80% de los informantes y, como se detalla en el subapartado 4.2.3, fueron valorados de manera positiva por todos sus usuarios debido a su practicidad. Dado que estos formularios permiten insertar todo tipo de contenidos, obtener las respuestas de cada alumno de manera ordenada y ofrecer retroalimentación rápidamente, los docentes los usaron mayormente para evaluar tanto de manera sumativa como formativa.

“En las evaluaciones en Google Forms les daba actividades con distintos formatos, desde completar con una palabra hasta contar una historia basada en imágenes. Siempre tuve en cuenta que los alumnos pudieran poner en uso lo aprendido en la clase, trabajando más con el significado que la forma” (P3).

La participante 5 también creó formularios que reemplazaron las guías pedagógicas. Es decir, en vez de enviar una guía en formato PDF, incluía en el formulario una sección con el saludo y la explicación del tema, otra con las lecturas o actividades que se autocorregían, y una última actividad de producción que ella revisaba.

A pesar de que estos dos participantes usaron este recurso de manera variada, la mayoría de los otros informantes recurrió a la función de opción múltiple de los formularios y fue pasando el material del libro a este formato para enviarles ejercitación a sus alumnos.

- g) *Correo electrónico*: En casi todas las instituciones, este recurso cumplió un rol esencial ya que luego del anuncio del ASPO el correo electrónico resultó ser el único medio de contacto entre los profesores y los estudiantes. Cabe recordar que esto también había sido advertido en otros estudios (Atmojo y Nugroho, 2020; González et al., 2021). En algunos casos, el correo continuó siendo usado a lo largo de todo el año para el envío y devolución de las guías y, en otras escuelas, fue reemplazado por grupos de WhatsApp o por plataformas educativas. Asimismo, el correo electrónico fue el medio designado para que los estudiantes mandaran sus consultas y, en menor medida, constituyó el espacio donde los alumnos únicamente enviaban sus producciones escritas. En general, quienes tomaron esta decisión revisaban el resto de las actividades por videollamada o asignaban ejercitación que se autocorregía en distintos sitios de internet o a través de Google Forms. Esto se debía principalmente a la imposibilidad de revisar todas las producciones por videollamada o a la sobrecarga de trabajo que generaba corregir todos los ejercicios de las guías de cada estudiante. Como aclara la participante a continuación,

“Los chicos me enviaban las producciones por correo porque, al ser un curso de aproximadamente 37 alumnos, no podía hacer todas las devoluciones por videollamada” (P2).

h) Sitios de ejercitación en línea: Otros de los recursos más comúnmente empleados fueron las páginas de internet con ejercitación que se autocorregía. Varios informantes destacaron la utilidad del sitio Liveworksheets. Esta es una página que ofrece una gran variedad de fichas interactivas creadas por otros docentes y que brinda la posibilidad de darle interactividad a cualquier material que se cargue, permitiendo que el alumno pueda unir, completar espacios en blanco, escribir palabras, elegir opciones en un archivo que originalmente tenía un formato PDF, por ejemplo. Sumado a esto, corrige las tareas automáticamente y al docente le llega un informe con la nota de cada estudiante. Considerando estas características, las fichas de Liveworksheets solían ser asignadas en reemplazo de las guías o eran incluidas como ejercitación dentro de las mismas, al igual que los formularios de Google. Sumado a esto, los participantes 1,6 y 7 destacaron que usaron Lyricstraining para que sus alumnos hicieran actividades recreativas con música, y otros expresaron que recurrieron a sitios variados para asignar actividades de lectura o escucha comprensiva que se autocorrigieran.

Para finalizar, resulta necesario recordar que muchos estudiantes no habían podido comprarse el libro o material de trabajo antes de anunciarse el ASPO, por lo que la ejercitación en estos sitios de internet les ahorró a los informantes el trabajo de pasar las actividades del libro al formato de la guía o a los formularios de Google, por ejemplo.

i) Videos de YouTube: La mitad de los participantes indicó que recurrió a los videos de YouTube. En el apartado 4.1.1, se mencionó que antes de la pandemia algunos docentes los habían empleado para introducir temas, pero el tipo de video que se usó durante el ASPO fue distinto ya que principalmente se trató de videos tutoriales. En algunos casos, los docentes crearon sus propios videos explicando algún tema y los subieron a sus canales de YouTube y, en otros, seleccionaron videos tutoriales elaborados por otros usuarios. Normalmente, incluían los links en las guías pedagógicas o en las plataformas educativas para que los estudiantes pudieran acceder a las explicaciones de los temas cuando lo desearan:

“Usaba un grabador de pantalla y la pizarra digital OpenBoard para hacer videos. Luego, usé YouTube para subir los videos explicativos que había hecho y les compartía el link a los alumnos por Classroom” (P3).

“En YouTube buscaba algún profe. Eso te lleva tiempo también porque tenía que estar viendo si explicaba bien, que entendieran, que no fuera todo en inglés porque les iba a ser imposible, y que no fuera tan largo” (P8).

- j) *Padlet*: Los participantes 1,3 y 9 también afirmaron que usaron Padlet durante el ASPO. Dos de ellos señalaron que la habían usado para trabajar la habilidad de escritura; incluían el link de este muro colaborativo al final de la guía y les pedían a los alumnos que publicaran sus trabajos escritos allí. Al igual que en los años previos a la pandemia, dos de estos docentes también decidieron aplicar Padlet para proyectos integradores o interdisciplinarios. En estos casos, el uso de esta aplicación no fue tan frecuente, sino que se produjo en momentos específicos del año.

“A fin de año nos pidieron que hiciéramos un trabajo integrador entre historia, geografía e inglés. Tuvieron que crear un folleto virtual sobre los monumentos de San Juan, hacer un breve párrafo en inglés de lo que habían escrito en historia y geografía, y subirlo a Padlet” (P1).

Como ilustra este comentario, a pesar de que Padlet pretende ser un espacio de colaboración, las tareas propuestas no la fomentaban. En otras palabras, Padlet solo fue empleado como mural donde los estudiantes publicaban sus trabajos, pero no se producían intercambios ni se promovía la co-creación de contenidos. No obstante, es importante destacar que estos docentes encontraron en este entorno la posibilidad de que sus alumnos practicasen la habilidad de escritura en ILE, la cual, en la mayoría de los casos, fue dejada de lado debido a la carga de trabajo que implicaba corregir tantas producciones en formatos digitales.

- k) *Power Point o Canva*: Durante el 2020, estas aplicaciones fueron mayormente empleadas para la creación y presentación de contenidos por parte de los docentes en vez de los estudiantes. Los participantes de este trabajo señalaron que estos recursos les habían sido de gran utilidad para poder explicar temas. Las usaron principalmente para crear presentaciones que luego compartían en las videollamadas, que proyectaban en los videos tutoriales que grababan, o que enviaban acompañadas de un audio con explicaciones sobre el tema.

“Usé Power Point para hacer videos y poder explicarles algún tema gramatical. Insertaba el audio o directamente se los proyectaba durante una videollamada, y les daba acceso a ese material para que ellos lo pudieran ver de nuevo” (P9).

De este modo, como señaló el informante 7, estos recursos cumplieron la función de ser “una pizarra en la virtualidad”.

l) *Pizarras digitales*: Los informantes 2 y 3 reportaron haber usado las pizarras digitales ActiveInspire y OpenBoard. Básicamente fueron aplicadas con la misma finalidad que PowerPoint y Canva, para brindar un soporte visual a las explicaciones realizadas en videos tutoriales y en videollamadas:

“Al momento de dar las explicaciones no sabía cómo explicar que AM va con I y que ARE va con YOU sin la pizarra. Esto de ActiveInspire me lo solucionó” (P2).

Una de las docentes que recurrió a estas pizarras señaló que usó la función de interactividad que ofrece este recurso para que los estudiantes hablaran de sus emociones:

“Les ponía unas diapositivas donde nos saludábamos, otra donde les preguntaba ‘how are you?’ y ellos tenían que mandar la respuesta escrita. Y al final les preguntaba cómo se sintieron durante la clase. Salían caritas con la palabra ‘bored, frustrated, motivated, happy’ y ellos contestan haciendo click” (P2).

Considerando lo hasta aquí planteado, se observa que la mayoría de los participantes aumentó la frecuencia con la que usaba las TIC así como también amplió la gama de recursos que usaba. Además, dado que la enseñanza era puramente virtual, es posible ver que los informantes solían combinar recursos en una misma clase, guía, o secuencia didáctica. A pesar de que esta combinación se evidencia en múltiples ejemplos a lo largo de esta sección, resulta útil destacar el siguiente comentario ya que lo expone de manera muy clara:

“Primero había un saludo en la guía en español, por supuesto, y un mensaje como ‘no se preocupen, ya va a estar todo bien’. Después venía el link del video explicativo con la pregunta ‘What’s your teacher talking about?’. Luego, había una actividad integradora corta, como darles los principios de oraciones para que completen con sus ideas. Y al final, incluía como ejercicio un Kahoot” (P6).

Además, es posible advertir que los docentes recurrieron a la mayoría de los recursos ante una fuerte necesidad de reemplazar el libro de textos, el cual parece haber cumplido un rol central en las clases de ILE. Los participantes no sólo buscaban sitios con práctica similar a la propuesta por el libro, sino que también usaban recursos para pasar lo que aparecía en el libro a un formato digital.

Teniendo en cuenta las categorías propuestas por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016), los recursos digitales usados para plantear actividades emergentes de la máquina fueron las aplicaciones para juegos, los sitios de ejercitación en línea, los formularios de Google cuando se proponían actividades de opción múltiple, completar espacios en blanco o elegir la opción correcta, y el uso de los estados de WhatsApp para generar desafíos que incentivaban el trabajo con la lengua al nivel de la palabra únicamente. Dado que en todos estos casos la lengua era presentada de manera controlada y las respuestas eran, en mayor o menor medida, predefinidas,

el uso de las TIC era adquisitivo. Respecto a las actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), los ejemplos encontrados son el uso de WhatsApp para la producción de textos orales y escritos, la aplicación de Google Forms para que los estudiantes crearan historias basadas en imágenes, la publicación de trabajos en Padlet, y la elaboración de videos. Como en estas tareas los estudiantes eran incentivados a poner la lengua en uso y a perseguir un propósito comunicativo, el uso que se hacía de las TIC era transaccional.

Al observar la cantidad de recursos señalados para cada tipo de actividad, se advierte que el número es el mismo, por lo que se podría deducir que hubo un balance entre el uso adquisitivo y transaccional de las tecnologías. Sin embargo, es importante señalar que no fue así ya que, al igual que en el momento previo al ASPO, las actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) fueron propuestas por un número reducido de participantes, quienes indicaron que llevaron a cabo este tipo de tareas con baja frecuencia a lo largo del año.

También se han identificado casos que no se corresponden a ninguna de las categorías propuestas por Díaz Maggioli y Painter-Farrell (2016). Tal es el caso del uso de plataformas educativas o plataformas escolares, de WhatsApp cuando fue aplicado en reemplazo de dichas plataformas, del correo electrónico, y de las videollamadas, ya que prácticamente funcionaron como espacios de intercambio de materiales y de consulta. Algo similar ocurre con los audios explicativos, los videos tutoriales, y las presentaciones hechas por los profesores. Como estos recursos fueron empleados por los docentes para crear material didáctico para sus estudiantes, los alumnos únicamente tuvieron que interactuar de manera receptiva con estos materiales, escuchándolos, viéndolos, o leyéndolos.

Considerando estos últimos recursos, el modo de aprendizaje más comúnmente favorecido con la mediación de las TIC parece haber sido la adquisición o exposición (Laurillard, 2012). Este resultado podría indicar que los participantes mayormente usaron las TIC para poder reemplazar las interacciones producidas anteriormente en una clase presencial, las cuales, aparentan haber sido explicaciones que el docente daba al alumno. Es importante aclarar que aun cuando los videos y los audios puedan ser categorizados como maneras de fomentar el aprendizaje a través de la exposición al ILE, no todos los casos constituyeron muestras auténticas de esta lengua ya que a veces los materiales didácticos estaban en español y pretendían brindar una explicación sobre algún tema gramatical.

En segundo lugar, se identifica que los docentes que recurrieron a las aplicaciones para crear juegos, a las videollamadas para revisar las guías, a los sitios de ejercitación en línea, a los formularios de Google, y a WhatsApp para crear desafíos incitaron el aprendizaje del ILE a través de la práctica (Laurillard, 2012). Por último, la minoría de los participantes usó las TIC para mediar el aprendizaje a través de la creación. Esto ocurrió únicamente con aquellos informantes

que usaron WhatsApp para la producción de textos orales o escritos, los formularios de Google para la creación de historias basadas en imágenes, PowToon para la elaboración de un video, y Padlet para la publicación de producciones escritas.

Es posible advertir algo similar si analizamos estos datos con el modelo comunicacional de Laurillard (2012) y con el continuo comunicativo de Littlewood (2011). Casi todos los usos de las TIC señalados por los participantes se enmarcaron en el ciclo comunicacional del profesor (Laurillard, 2012) ya que, en general, las tecnologías eran empleadas para explicar temas y presentar contenidos. En línea con esto, estas propuestas educativas con TIC parecen haber estado mayormente orientadas a desarrollar la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) y, consecuentemente, el aprendizaje no comunicativo (Littlewood, 2011). Especialmente, como ha sido destacado reiteradas veces en este subapartado, los participantes de este estudio priorizaron la enseñanza de las formas de la lengua. Dicho esto, nuevamente la subcompetencia gramatical (Canale y Swain, 1980) fue la dimensión de la competencia comunicativa a la que más se apuntó.

Aquellas propuestas didácticas que promovieron el aprendizaje mediante la práctica (Laurillard, 2012) se corresponden, justamente, al ciclo de práctica del profesor debido a que abarcaban ejercicios mayormente controlados que pretendían la automatización gradual de las formas. Nuevamente este tipo de actividades se enmarcan en la dimensión analítica (Littlewood, 2011) de la enseñanza del ILE y, dentro del continuo comunicativo, podrían ubicarse en las primeras categorías: aprendizaje no comunicativo y práctica pre-comunicativa (Littlewood, 2011). Hasta aquí, se observa que la mayoría de los principios del EC no se encontraban presentes en las clases de ILE mediadas por TIC durante el ASPO. Las únicas características del EC que se identificaron en las propuestas de estos informantes fueron: generar las condiciones para que los alumnos usen la lengua de manera precisa (Richards, 2006), lo que parece haber sido el foco a lo largo del 2020; y usar la retroalimentación como instancia de aprendizaje (Lightbown y Spada, 2013; Richards, 2006), lo cual se produjo en los espacios sincrónicos y asincrónicos de intercambio de materiales entre docentes y alumnos.

De manera similar a los años anteriores a la pandemia, la minoría de las actividades son parte del ciclo comunicacional del alumno (Laurillard, 2012) o apuntan al desarrollo de la dimensión experiencial de la lengua (Littlewood, 2011). De este modo, las etapas más avanzadas del continuo comunicativo están prácticamente ausentes (Littlewood, 2011). Entre las propuestas que entran en estas categorías podrían destacarse el uso de WhatsApp para producir textos orales y escritos, la publicación de trabajos en Padlet, la creación de videos, y la redacción de historias basadas en imágenes en los formularios de Google. A propósito de los principios del EC presentes en estas tareas, se advierte que los participantes que implementaron estas propuestas pretendían fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua de manera

auténtica y significativa (Díaz Maggioli, 2017; Duff, 2014; Richards y Rodgers, 2014) e integrar las habilidades productivas y receptivas (Duff, 2014; Littlewood, 2011; Richards, 2006).

En cuanto a la clasificación que hace Li (2020) sobre los roles de las TIC en la enseñanza de una LE, es posible observar que las tecnologías actuaron principalmente como herramientas de mediación durante el ASPO. Todas las instancias en que las TIC fueron empleadas para explicar temas o resolver dudas, como el uso de videos tutoriales o de presentaciones elaboradas por los docentes, permiten ilustrar este rol.

En segundo lugar, se advierte que las TIC cumplieron los roles de herramientas cognitivas y de tutores para la retroalimentación individualizada (Li, 2020). Por una parte, actuaron como herramientas cognitivas cada vez que ampliaron las posibilidades de práctica ofrecidas por el libro o las guías. Esto ocurrió, por ejemplo, cuando se realizaron juegos y práctica en línea, cuando una profesora proponía desafíos en sus estados de WhatsApp, cada vez que se aplicaron formularios de Google y se interactuó a través de las videollamadas, así como también cuando los docentes crearon videos tutoriales en los que lo que iban explicando aparecía ilustrado en la pantalla. Por otra parte, fueron tutores para la retroalimentación cada vez que se realizaron devoluciones en línea o cuando se asignaron tareas que se autocorregían, ya sea juegos, ejercitación en línea, o actividades en los formularios de Google.

En ciertos casos, las TIC también asumieron el rol de herramientas afectivas (Li, 2020). Tal fue el caso de la docente que propuso desafíos en sus estados de WhatsApp ya que su objetivo principal era motivarlos. Lo mismo ocurrió con la participante que abordaba las emociones de sus estudiantes y tenía en cuenta su opinión a través de imágenes en las pizarras interactivas. Otras instancias en que las tecnologías cumplieron este rol fueron la aplicación de juegos en línea o de actividades con música, y el uso de videollamadas para crear un vínculo con los alumnos. Por último, las TIC funcionaron como recursos lingüísticos (Li, 2020) en pocas ocasiones. A modo de ejemplo, esto se dio mediante el uso de sitios de internet en los que los estudiantes tenían que trabajar con canciones y actividades de escucha o lectura comprensiva que los exponían a muestras auténticas de lengua.

Al igual que en los años previos al ASPO, las TIC no cumplieron el rol de espacios de interacción. A pesar de que durante la pandemia todas las interacciones se producían virtualmente, los entornos como las plataformas o el correo no fueron empleados para fomentar la comunicación de mensajes auténticos en ILE. Más bien, como ya fue señalado reiteradas veces, se usaron para el intercambio de materiales, avisos o consultas que tendrían a hacerse en español.

Además, apuntar a mejorar la interlengua continuó siendo el principal principio pedagógico (Shrum y Glisan, 2009) que motivó la enseñanza con TIC durante el ASPO puesto que la mayoría de las propuestas didácticas con TIC se enfocaban en practicar la forma de manera

controlada. El uso de materiales auténticos y la exposición a muestras de lengua enriquecidas (Shrum y Glisan, 2009) también fueron principios fomentados por aquellos participantes que recurrieron a diversos sitios de internet para que sus estudiantes trabajaran la escucha y lectura comprensiva. Las únicas participantes que parecen haber promovido el aprendizaje experiencial fueron las docentes que les pidieron a sus alumnos que crearan videos.

Si nos detenemos aquí para comparar estos resultados con los obtenidos respecto al momento anterior al ASPO, es posible notar cambios en los recursos empleados, ya que la variedad de estos es mayor, así como también en la frecuencia en que eran aplicados. Sin embargo, como se resume en la Tabla 7, el tipo de actividades, los usos, y los modos de aprendizaje prácticamente no se modificaron. Más bien, continuaron ubicándose en las etapas más bajas de cualquier marco de interpretación. A lo largo del 2020, siguieron predominando las actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) enmarcadas en el ciclo comunicacional del profesor o el ciclo de práctica del profesor (Laurillard, 2012), que representaban un uso principalmente adquisitivo de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Los principales modos de aprendizaje suscitados continuaron siendo la exposición y la práctica (Laurillard, 2012) y las TIC continuaron asumiendo mayormente el rol de herramientas para la mediación del aprendizaje (Li, 2020).

Tabla 7

Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE durante el ASPO

Categorías de análisis		Recursos digitales
Tipo de uso y actividades (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016)	Uso adquisitivo y actividades emergentes de la máquina	Desafíos de WhatsApp; aplicaciones para juegos; formularios de Google; sitios con práctica en línea;
	Uso transaccional y actividades emergentes del individuo	Producción de textos en WhatsApp; creación de videos; redacción en formularios de Google; Padlet
Modo de aprendizaje promovido (Laurillard, 2012)	Adquisición/ Exposición	Plataformas educativas; WhatsApp; correo electrónico; videos/audios; tutoriales de YouTube; Power Point/Canva; pizarras interactivas
	Práctica	Videollamadas; desafíos en WhatsApp; aplicaciones para juegos; formularios de Google; sitios con práctica en línea
	Creación	Producción de textos en WhatsApp; creación de videos; redacción en formularios de Google; Padlet

Ciclo comunicacional (Laurillard, 2012)	Ciclo comunicacional del profesor	Plataformas educativas; WhatsApp; correo electrónico; videos/audios explicativos; tutoriales de YouTube; Power Point/Canva; pizarras interactivas
	Ciclo de práctica del profesor	Videollamadas; sitios con práctica en línea; desafíos en WhatsApp; aplicaciones para juegos; formularios de Google;
	Ciclo comunicacional del alumno	Producción de textos en WhatsApp; creación de videos; redacción en formularios de Google; Padlet
Rol de las TIC (Li, 2020)	Herramientas de mediación	Plataformas educativas; videollamadas; WhatsApp; correo electrónico; videos y audios; tutoriales de YouTube; Power Point/Canva; pizarras digitales
	Herramientas cognitivas	Videollamadas; desafíos en WhatsApp; aplicaciones para juegos; sitios con práctica en línea; videos explicativos; formularios de Google; tutoriales de YouTube; Power Point/Canva; pizarras digitales
	Tutor para la retroalimentación	Videollamadas; WhatsApp; correo electrónico; aplicaciones para juegos; formularios de Google; correo electrónico; sitios con práctica en línea
	Herramienta afectiva	Videollamadas; sitios con práctica en línea; desafíos en WhatsApp; aplicaciones para juegos; pizarras digitales
	Recurso lingüístico	Sitios de ejercitación en línea

Asimismo, como demuestra la Tabla 8, casi todas las propuestas didácticas continuaron siendo actividades de aprendizaje no comunicativo o actividades pre-comunicativas (Littlewood, 2011) y el objetivo pedagógico más comúnmente perseguido también fue que los estudiantes mejoraran la interlengua (Shrum y Glisan, 2009).

No obstante, esta vez el rol de los docentes no se limitó a actuar como mediadores y organizadores de la enseñanza con las TIC (Laurillard, 2012). Como se puede apreciar a lo largo de este subapartado, los participantes tuvieron que encargarse de priorizar contenidos y de seleccionar y preparar materiales didácticos para sus estudiantes (Rappoport et al., 2020). En ocasiones, también se tomaron el trabajo de identificar la situación familiar particular de sus estudiantes y de definir cuál era la mejor forma para comunicarse con sus estudiantes (Narodowski et al, 2020; Rappoport et al., 2020). Sumado a esto, se ha podido observar que la mayoría de los participantes tuvo que aprender a usar nuevos recursos por su cuenta ya que, aunque algunas instituciones recomendaban el uso de ciertas aplicaciones, solo dos escuelas ofrecieron algunas capacitaciones explicando cómo usarlas. De esta manera, los docentes tuvieron que recurrir a la ayuda de sus colegas, familiares, estudiantes o internet. Dicho esto, y teniendo en cuenta las categorías propuestas por Villafuerte Holguín et al. (2020), los informantes

cumplieron nuevos roles durante el ASPO. Por una parte, actuaron como soportes para la contención y como motivadores ya que buscaron establecer un vínculo con sus estudiantes y buscaron diversas formas de incentivarlos. Por otra parte, asumieron el rol de guías académicos puesto que no sólo estaban a cargo del proceso de enseñanza de sus alumnos, sino que a veces fueron el nexo entre la escuela y la familia.

Para finalizar, es relevante aclarar que, pese a que el rol docente se amplió significativamente, el rol asignado a los estudiantes mediante las actividades con TIC siguió siendo pasivo. Esto se debe a que, como ya fue explicado, el tipo de propuestas didácticas y las formas de aprendizaje promovidas no sufrieron alteraciones. De este modo, a pesar de que la enseñanza fue sostenida por medio de la virtualidad, las relaciones horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013) y la cultura de la participación (Jenkins, et al., 2009) que son promovidas en los entornos digitales no estuvieron presentes en estas clases.

Tabla 8

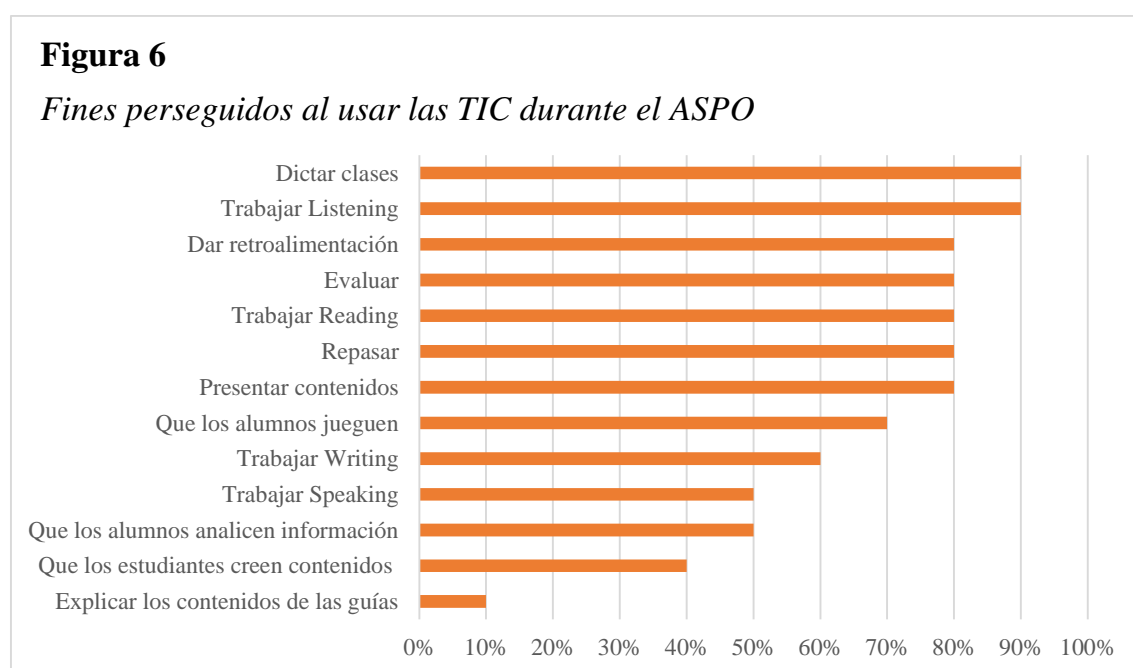
Enseñanza del ILE con TIC durante el ASPO

Ubicación de las propuestas en el continuo comunicativo (Littlewood, 2011)				
Aprendizaje no-comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica
Plataformas educativas; videos/ audios explicativos; tutoriales de YouTube; correo electrónico; Power Point/Canva; pizarras digitales WhatsApp	Videollamadas; aplicaciones para juegos; formularios de Google; sitios con práctica en línea	Producción de textos en WhatsApp; redacción de textos en formularios de Google; Padlet;		Producción de videos
	a) Mejorar la interlengua b) Uso de materiales auténticos y uso de muestras de lengua enriquecidas		Aprendizaje	experiencial

Principios pedagógicos (Shrum y Glisan, 2009)

4.2.2 Fines pedagógicos perseguidos

La Figura 6 muestra los fines pedagógicos que los informantes persiguieron al usar las TIC para la enseñanza del ILE en pandemia. Si comparamos los datos de la Figura 6 con los de la Figura 5 (ver subapartado 4.2.1), es posible observar que, a pesar de que los fines mencionados son prácticamente los mismos antes y durante el ASPO, los porcentajes son mucho más elevados en el segundo momento. Esto indicaría que la mayoría de los participantes tendió a ampliar la gama de finalidades que procuraba alcanzar.



La Figura 6 muestra que durante la pandemia el 90% de los participantes usó las TIC para el dictado de clases, lo cual resulta esperable considerando que la enseñanza únicamente fue llevada a cabo de manera virtual durante el 2020. Como ya se ha planteado en el subapartado anterior, la continuidad en el dictado de clases se produjo principalmente de manera asincrónica, a través del uso de guías que eran enviadas a los grupos de WhatsApp, las plataformas educativas o escolares, el correo electrónico, y que a veces eran revisadas o consultadas en las videollamadas.

Otro de los objetivos que guió a casi todos los informantes durante el ASPO fue fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua con el soporte de las TIC. Al observar la Figura 6, se advierte que las habilidades receptoras, la escucha y la lectura, fueron más favorecidas que las productivas, el habla y la escritura. Al respecto, el 90% de los participantes señaló que intentó trabajar la habilidad de escucha y el 80%, la lectura comprensiva mientras que el 60% abordó la escritura y el 50% hizo referencia al habla.

Los informantes parecen haber favorecido las habilidades receptoras ya que resultaba más práctico y rápido trabajarlas y revisarlas de manera asincrónica. Como fue explicado en el

subapartado 4.2.1, las actividades de comprensión lectora y la escucha comprensiva eran incluidas en las guías que se enviaban por diversos medios y luego se podían revisar en las videollamadas. Si bien las tecnologías permitían desarrollar estas habilidades de esta manera, el potencial pedagógico de las TIC no parece haber estado siendo aprovechado por estos informantes. La secuencialidad serial (SITEAL, 2014) típica de los textos escritos continuaba estando presente en estas propuestas didácticas, y se dejaba de lado la pluralidad de rumbos que caracteriza a la lectura transmediática (Dussel y Quevedo, 2010). De este modo, como sugeriría Cuban (2001), las TIC actuaban como un mero reemplazo de otras tecnologías que suelen estar presentes en las aulas, como los libros o los grabadores.

En otros casos, los profesores mandaban actividades de comprensión lectora o escucha comprensiva a través de diversos sitios de internet a los que los estudiantes podían acceder cuando lo desearan y obtener retroalimentación inmediata. Como resume la siguiente participante,

“Para reading muchas veces usaba algunas páginas donde el reading tenía autocorrección y vos podías chequear que el alumno hubiese entrado ahí; y para listening, que es mucho más difícil de trabajar en una clase presencial, aprovechaba y también les enviaba el audio o enlaces a estas páginas” (P1).

Sin embargo, esto no quiere decir que no hayan considerado necesario abordar las habilidades de producción o que hayan creído que son menos importantes que las receptoras. Por el contrario, varios informantes reconocieron que tendrían que haberles dado otro lugar, pero que habían tenido dificultades a la hora de corregir estas producciones en línea o de intentar tener una comunicación fluida por videoconferencia, lo cual será retomado en el subapartado 4.2.4.

Retomando la Figura 6, se advierte que un número significativo de informantes usó las TIC para evaluar y ofrecer retroalimentación a sus estudiantes, lo cual coincide con lo identificado por Atmojo y Nugroho (2020). Cabe recordar que la forma de evaluar durante el ASPO fue principalmente procesual y se llevó a cabo a lo largo de todo el año, ofreciendo retroalimentación. Por este motivo, estos dos fines van de la mano. En el subapartado anterior ya se pudo ver que las tareas de evaluar y retroalimentar a veces se realizaban a través de las videollamadas. Como explica la participante 2,

“Nos conectábamos para ver cómo resolvían las guías. Y obviamente ahí había una etapa de evaluación y retroalimentación porque los chicos tenían que exponer cómo habían resuelto las actividades” (P2).

“En las videollamadas uno también podía hacer una evaluación informal en la clase. Veías si los chicos iban entendiendo o no el tema” (P7).

Pareciera que las videollamadas constituyeron uno de los recursos más comúnmente usados para ofrecer retroalimentación. En ocasiones, las correcciones se llevaban a cabo de manera grupal y en otros casos, los docentes les hacían comentarios particulares a sus alumnos:

“Compartíamos lo que habían escrito, las escuchábamos, y dábamos feedback. La videollamada no tenía una estructura de clase, sino que era para revisar. Los chicos compartían pantalla y mostraban lo que iban escribiendo y entre ellos mismos se decían ‘bueno, fijate acá’” (P6).

“Las videollamadas se utilizaban básicamente para corregir las guías de trabajo y también para solventar cualquier tipo de dudas que los alumnos hayan tenido a la hora de realizar esos trabajos” (P3).

“En el colegio usé Meet para dar retroalimentación o para corregir guías que ya habían sido enviadas o para reafirmar algún tema gramatical que se había visto antes y que quedara más claro digamos” (P5).

Sumado a esto, varios participantes señalaron que habían empleado las videollamadas para tomar exámenes finales, lo cual había sido definido por las autoridades escolares.

Algunos informantes también se refirieron a los formularios de Google para cumplir estos dos fines. A diferencia de las videollamadas, los formularios permitían que los estudiantes trabajaran de manera asincrónica y que obtuvieran retroalimentación inmediata sin necesidad de que el docente corrigiera cada trabajo individualmente. Sin lugar a dudas, advertir que estas evaluaciones se enfocaban principalmente en la forma de la lengua y que, en su mayoría, presentaban ejercicios cerrados al nivel de la palabra u oración, se encuentra en consonancia con el hecho de que el principio pedagógico más frecuentemente perseguido haya sido mejorar la interlengua (Shrum y Glisan, 2009).

“Descubrimos herramientas que nos permiten tener un feedback casi instantáneo y que aceleran la tarea del docente. Entonces el alumno hace y casi se estaría autocorrigiendo todo” (P10).

“Para evaluar usé Google Forms. Fue el más práctico y útil, principalmente por la opción de tomar cuestionarios múltiple choice o textos de respuesta corta” (P7).

Sólo la participante 1 aclaró que también había usado estos formularios para evaluar su propia práctica docente. Es decir, lo aplicó para obtener retroalimentación de parte de sus alumnos.

Además, una informante explicó que empleó las herramientas del mural Padlet para comentar los trabajos escritos de sus alumnos por medio de audios o de textos:

“En Padlet les mandaba un audio o texto arriba de lo que ellos habían hecho con las herramientas que te provee la misma plataforma. Les podés marcar, señalar, introducir un comentario o resaltar las palabras que estaban mal escritas” (P9).

En otros casos, como ya se pudo apreciar en el subapartado 4.2.1, los participantes ofrecieron retroalimentación a través de las plataformas escolares, del correo electrónico, y de los grupos de WhatsApp. Dicho esto, es importante dejar en claro que la mayoría de los docentes usó más de un recurso para retroalimentar y evaluar, y que los mismos fueron cambiando a lo largo del año.

Volviendo a la Figura 6, el 80% de los informantes también señaló que usó las TIC para presentarles contenidos a sus estudiantes, lo cual también fue advertido en otro estudio (Atmojo y Nugroho, 2020), y para que sus estudiantes repasaran. Estos resultados coinciden con el hecho de que los principales modos de aprendizaje promovidos hayan sido la exposición y la práctica (Laurillard, 2012) y con que el rol más comúnmente asignado a las TIC fuera el de herramientas de mediación (Li, 2020) (ver subapartado 4.2.1). Por un lado, para presentar contenidos, los participantes usaron casi todos los recursos que mencionaron: pizarras digitales, videos de YouTube, audios explicativos, presentaciones en Power Point o Canva, entre muchos otros. Por otro lado, para repasar, emplearon los formularios de Google, las páginas con ejercitación en línea, los juegos virtuales, y los desafíos en estados de WhatsApp.

El 70% recurrió a ellas para que sus estudiantes jugaran. Respecto a esto, los participantes indicaban que intentaban motivar a sus alumnos presentando las actividades y contenidos de manera más atractiva para ellos. Sólo la mitad de los informantes indicó que las usó para que sus alumnos analizaran información y el 40% expresó que las empleó para que sus estudiantes crearan contenidos. Entre las producciones que mencionaron se encontraron la creación de videos por parte de los alumnos y distintas publicaciones en Padlet.

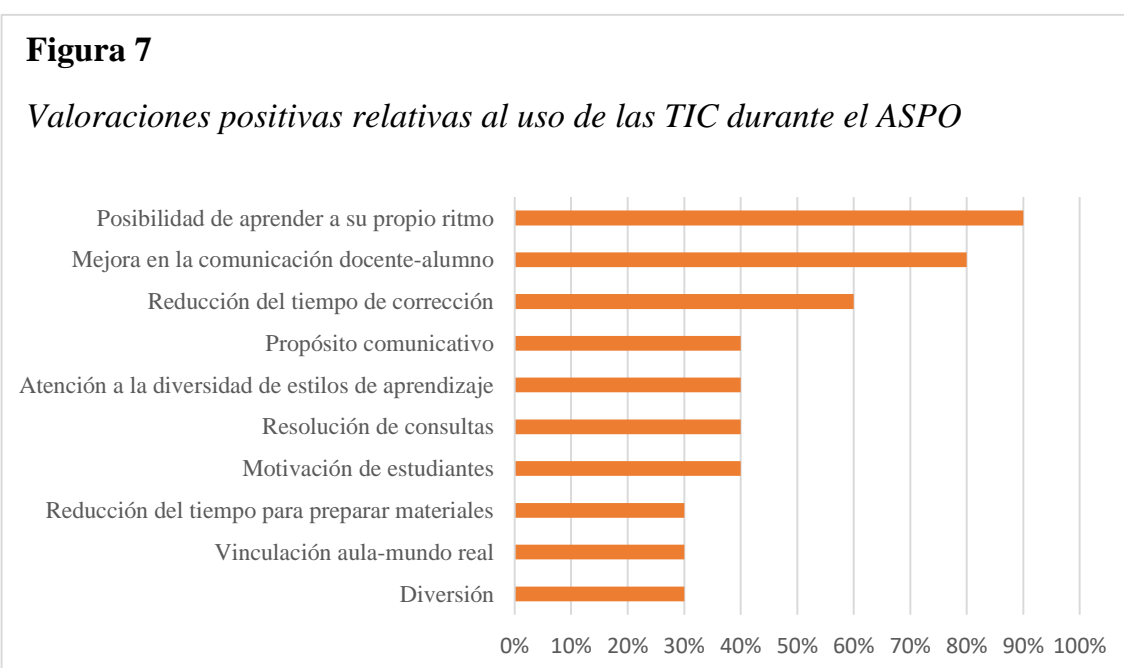
Para finalizar, el participante 7 agregó que su principal objetivo al usar las TIC fue construir una herramienta asincrónica a la que sus alumnos pudieran recurrir en cualquier momento y, así, promover la autonomía en sus alumnos. Además, la informante 5 indicó que su finalidad había sido explicar los contenidos de las guías y mantener el contacto con sus alumnos. A propósito de esto último, para alcanzar estos fines la mayoría de los participantes recurrió a las plataformas educativas y escolares, al correo electrónico, o a los grupos de WhatsApp.

Teniendo en cuenta lo hasta acá expuesto, se evidencia que los fines que perseguían los docentes se corresponden con la manera en que usaron las TIC durante el ASPO y con los roles que terminaron asumiendo y asignando a sus estudiantes (ver subapartado 4.2.1). Asimismo, si comparamos estos resultados con los obtenidos en relación a los años previos al ASPO, se observa que, aunque cambiaron algunos fines o la gama de objetivos pedagógicos buscados por los

participantes al implementar las TIC, no hubo cambios notables en la forma en que fueron aplicadas. En este segundo momento, los resultados nuevamente muestran que la inclusión de las TIC fue efectiva (Maggio, 2012) ya que esta incorporación se llevó a cabo a la fuerza, y que los estudiantes actuaron de manera pasiva al usarlas. De este modo, a pesar de que para muchos docentes estas prácticas fueron innovadoras porque nunca habían sostenido la enseñanza por medio de las TIC, no se produjo una transformación significativa en las enseñanzas del ILE (Leáñez, et al., 2016). Esto puede entenderse desde lo brusco que fue el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, lo cual implicó que cada participante continuara dando clases como podía, a prueba y error, sin haber recibido algún tipo de formación para llevar esto a cabo.

4.2.3 Percepciones docentes positivas

Al llegar a este subapartado del segundo momento, se han hecho múltiples referencias a las percepciones que los participantes tuvieron respecto a la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC durante el ASPO. No obstante, explicitar sus valoraciones tanto positivas como negativas (ver subapartado 4.2.4) de manera ordenada permite hacer archivo de esta experiencia única y, tal vez, irrepetible.



Todos los participantes de este trabajo señalaron que emplear las TIC durante el ASPO resultó positivo. Como se advierte en la Figura 7, la principal razón señalada por los participantes fue que las TIC le brindaron a cada alumno la oportunidad de aprender a su propio ritmo. Sin embargo, a pesar de que casi todos los profesores indicaron esto en la encuesta, al consultarles cómo las tecnologías habían posibilitado esto, la mayoría no pudo ejemplificar a qué se refería.

Solo dos informantes explicaron que esto se produjo a raíz de que sus alumnos tuvieron que asumir mayor autonomía en su proceso de aprendizaje al trabajar de manera asincrónica:

“Siempre les quedaba un repositorio a los alumnos, una explicación de un tema o muchos ejercicios en una plataforma que ellos podían volver a consultar. Podían acceder a los videos y a las explicaciones de los temas cuando quisieran, y o retrocederlos cuantas veces lo necesitaran” (P3).

“El colegio hacía hincapié en que la clase con videollamada no fuese para dar contenido, que fuese para reforzar un lazo o un vínculo que nunca estuvo o que estuvo muy debilitado. Tratábamos de hablar con ellos, de preguntarles cómo estaban, cómo se sentían, cosas más ligadas a lo emocional que a la clase. El contenido estaba en la guía y a eso lo veían solos” (P10).

Otras de las valoraciones positivas más frecuentes fueron que las tecnologías facilitaron la comunicación docente-alumno, y que redujeron el tiempo destinado a la corrección. De este modo, los informantes sanjuaninos coincidieron con los profesores participantes del estudio de Li (2020) al considerar que las TIC eran útiles para el cumplimiento de tareas administrativas, en este caso el contacto con los estudiantes y el abordaje de la retroalimentación.

Con respecto a la primera percepción, los participantes aclararon que las TIC fueron fundamentales ya que representaron la única forma de comunicarse con sus estudiantes durante el ASPO. Ocasionalmente, esta comunicación era formal y se enfocaba en las tareas o aspectos académicos y, como se pudo apreciar en el comentario de la participante 10 arriba, otras veces la comunicación estaba orientada a conocer a los alumnos, saber cómo estaban atravesando la pandemia, e intentar forjar un vínculo con ellos que no se había podido desarrollar de manera asincrónica. La participante 4 señaló que sintió que el mensaje de las escuelas había sido confuso para los estudiantes ya que hasta el año anterior solían retar a los alumnos si usaban el celular y durante el 2020 les pedían que por favor lo usaran para realizar absolutamente todo.

En cuanto a la reducción del tiempo de retroalimentación, la mayoría de los participantes hizo especial énfasis en este aspecto durante la entrevista. En términos generales, manifestaron que antes de la pandemia destinaban una gran cantidad de horas fuera de la escuela para corregir, pero que se habían dado cuenta de que diversos recursos, como los formularios de Google o las fichas interactivas Liveworksheets, les ofrecían una solución a este inconveniente. Los siguientes comentarios pretenden ilustrar un sentimiento que la mayoría de los informantes compartía:

“Pensaba en la cantidad de horas que pasábamos corrigiendo evaluaciones comunes, en papeles. Ahora podés poner toda la parte de gramática y vocabulario como múltiple opción y te corrige todo. Es una gran reducción en horarios de trabajo, un gran beneficio” (P9).

“Las Liveworksheets fueron súper útiles. Te corregían todos los trabajos” (P6).

“El Google Forms me pareció fantástico porque te soluciona la hora de corregir. Podés meter hasta un video o un audio. Yo creo que a los chicos también les gustaba que les mandaras esas actividades porque eran más prácticas. Les llegaba e inmediatamente desde el teléfono podían ir haciendo las actividades” (P5).

Poniendo esto en consideración, pareciera que la retroalimentación ofrecida por la mayoría de los informantes consistió más que todo en brindar la respuesta correcta a sus estudiantes. Es decir, se limitó a una corrección o autocorrección de las actividades. Tres participantes, sin embargo, aclararon que no pudieron llevar a cabo esta tarea como les hubiera gustado debido a que no contaban con el tiempo para realizar las devoluciones como lo hacían normalmente, a que desconocían las herramientas para hacerlo, o a que no había lineamientos claros respecto a cómo ni por qué medio realizar esta tarea. Lo mismo será retomado más tarde en el subapartado 4.2.4 cuando se aborden las dificultades.

Volviendo a la Figura 7, a pesar de que casi la mitad de los docentes valoró a las TIC favorablemente ya que les otorgaron un propósito comunicativo a las tareas, casi ningún informante pudo justificar esto en la entrevista. Sólo el participante 3 explicó que tuvo en mente distintos propósitos comunicativos a la hora de evaluar con TIC, por lo que elegía recursos como los formularios de Google que permitían respuestas abiertas para que sus estudiantes pudieran producir, enfocándose en las funciones y significados de la lengua (Celce-Murcia et al., 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Al respecto, podría decirse que la cognición docente de este informante es que las TIC permiten contextualizar el aprendizaje (Li, 2020). Como ha sido expuesto reiteradas veces, el resto de los participantes optó por enfatizar en practicar las formas de la lengua a través de ejercicios controlados en línea que se autocorregían.

El 40% de los informantes también afirmó que el uso de las TIC había sido positivo debido a que motivó a muchos estudiantes, lo cual se corresponde con lo advertido por Li (2020). Considerando las razones que dieron los informantes, pareciera que esta motivación se desprendía de la posibilidad que ofrecen ciertos recursos para aprender a través del juego, de la competencia, o de manera más interactiva, lo cual divertía a los estudiantes. De este modo, este porcentaje podría estar ligado al 30% que manifestó que las tecnologías habían divertido a sus alumnos. A modo ilustrativo, la participante que implementó los desafíos en sus estados de WhatsApp (ver subapartado 4.2.1) señaló que, en ese caso, el uso de las TIC había logrado aumentar la participación de sus alumnos debido a que era una competencia y que no llevaba nota. Por otro lado, la informante 6 aclaró que la escuela aplicó dos cuestionarios para conocer cómo les estaba yendo a los estudiantes, cómo se sentían, y qué actividades les gustaban. Respecto a esto, dijo:

“Me contestaron que estaban muy contentos con el Kahoot porque era mucho más simple y más divertido de resolver, que sentían que aprendían un poco más, ya que en otras materias casi todo era en PDFs con muchas hojas y cosas para leer” (P6).

Algo similar se puede apreciar en los comentarios a continuación:

“Es favorable y se enganchan porque les propones una actividad diferente, como algún juego de competencia y naturalmente se enganchan” (P5).

“Sirvió muchísimo el tema de lo recreativo. Al Kahoot lo usamos un montón, y el tema de Lyricstraining también los entusiasmó un montón” (P7).

Asimismo, otro participante indicó que la motivación de sus alumnos aumentó cuando se empezaron a llevar a cabo las videollamadas porque estas permitieron comenzar a desarrollar un vínculo y generaron mayor compromiso de parte de los estudiantes:

“Luego de la segunda mitad del año, con las videollamadas se empezaron a sumar más chicos y mejoró mucho el tema de la asistencia. Estuvieron más entusiasmados, preguntaban más, y cumplían con las tareas” (P7).

Otros aspectos favorables de las TIC, según los informantes, fueron que permitieron a sus estudiantes resolver sus dudas y aprender según sus propios estilos de aprendizaje. Indudablemente, el primer aspecto puede atribuirse a que las videollamadas, el correo, los grupos de WhatsApp y las plataformas educativas o escolares fueron los espacios designados para responder consultas respecto a las guías (ver subapartado 4.2.1). Teniendo en cuenta las categorías planteadas por Li (2020), esta percepción podría sugerir que los participantes valoraban a las TIC para mediación del aprendizaje. En cuanto al segundo aspecto, nuevamente los informantes no pudieron ilustrar cómo las TIC habían posibilitado esto con ejemplos concretos obtenidos de sus experiencias. Más bien, pareciera tratarse de una creencia sostenida por ellos.

Para finalizar con la Figura 7, solo el 30% de los profesores también marcó que el uso de las TIC llevó a reducir el tiempo destinado a la preparación de materiales, lo cual muestra que las valoran positivamente como herramientas administrativas (Li, 2020); o a conectar el aula con el mundo real, lo que indica que las conciben útiles para contextualizar el aprendizaje (Li, 2020). A propósito de esto último, los participantes 3 y 7 consideran que esta conexión con la realidad se pudo establecer por el solo hecho de usar tecnología. Por un lado, un informante explicó que las tecnologías le permitieron implementar tareas que no realizaba nunca antes en el aula presencial debido a la falta de recursos, lo cual sugiere que este docente notaba una disonancia digital en la escuela (Castro y Lin en Scolari, 2018a). Por otro lado, otro participante aclaró que como los alumnos estaban acostumbrados a usar estos recursos, este acercamiento había sido posible:

“Pude utilizar más imágenes, recortes de películas o series, videos. Al no poder hacer eso en las clases presenciales, donde el alumno tiene que trabajar sólo con el pizarrón y lo que escribe el profesor, haber usado todo eso en las clases virtuales produjo un tipo de acercamiento mayor a la vida real” (P3).

“Al usar las TIC ellos se sentían a gusto, familiarizados con lo que ellos manejan habitualmente, el teléfono o la compu. La diferencia fue que ahora los usaban para una cuestión educativa. Ahí vieron que pueden aprender con la tecnología” (P7).

Considerando lo hasta acá planteado, se advierte que durante el ASPO los participantes valoraron a las TIC de manera positiva al realizar tareas administrativas (Li, 2020), como preparar materiales didácticos o comunicarse con sus estudiantes, y al abordar ciertos objetivos pedagógicos, como ofrecer retroalimentación, contextualizar el aprendizaje, motivarlos y mediar el aprendizaje (Li, 2020). Sin embargo, a diferencia de los profesores que participaron del estudio de Li (2020), no parecían considerarlas útiles para la interacción o como espacios para el aprendizaje. Así, las percepciones positivas que tenían antes del ASPO no cambiaron significativamente durante el 2020.

4.2.4 Percepciones docentes negativas

Demás está decir que no todas las percepciones de los docentes fueron positivas, más que todo considerando que el ASPO estuvo signado por la incertidumbre. La Figura 8 muestra las dificultades más comúnmente mencionadas por los participantes en la encuesta. A pesar de ser prácticamente las mismas que tenían antes de la pandemia, los porcentajes en que fueron señaladas sufrieron algunos cambios. Por ejemplo, antes del ASPO la mayor problemática al usar las TIC era la escasez de recursos en las instituciones y el problema menos frecuente era la desmotivación de los alumnos (ver Figura 4). A diferencia de este período, durante la pandemia la desmotivación del estudiantado fue percibida como el principal inconveniente. La mayoría de los informantes advirtió esta falta de motivación en la baja participación de los alumnos en las clases tanto sincrónicas como asincrónicas, y a partir de conversaciones que tuvieron con ellos o sus familias.

Por un lado, los participantes atribuyeron esta desmotivación al hecho de que, como no había evaluaciones formales con calificación, los estudiantes no encontraban una razón para esforzarse y trabajar:

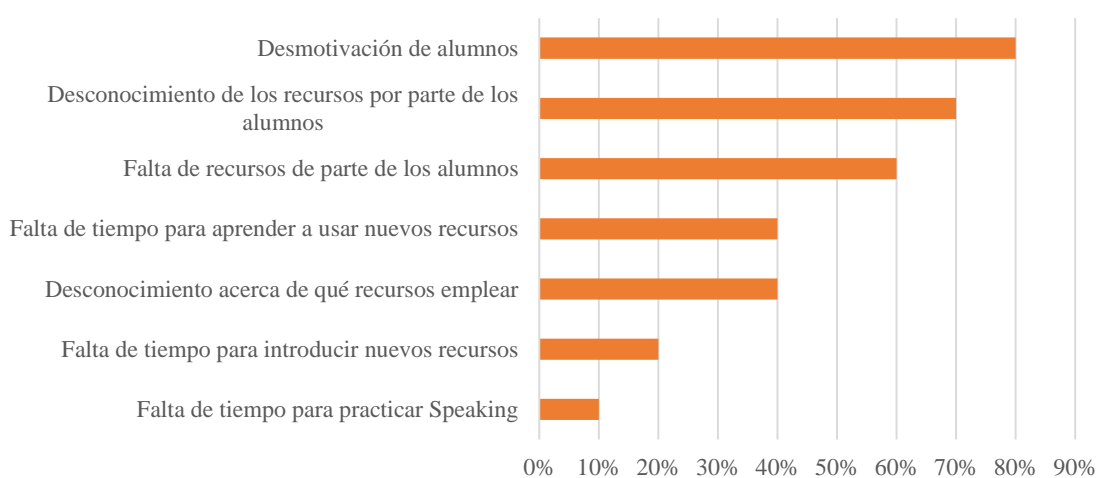
“Cuando se largó la noticia de que todos aprobaban el año, se acabó la motivación y la energía. Eso perjudicó un montonazo nuestro trabajo” (P5).

“Hubo que transmitirles a los chicos el para qué. Más allá de que vaya a haber una nota o no, es importante que lo hagan porque es importante aprender” (P6).

“Fue complejo ayudarlos a mantener la motivación para realizar las tareas debido a que les costaba encontrar el para qué, sabiendo que no había notas para alcanzar. No había claridad en cuanto a las instancias de evaluación, y fue difícil cambiar la perspectiva de los alumnos” (P7).

Figura 8

Dificultades al incorporar las TIC durante el ASPO



Por otro lado, otros informantes consideraban que esta “falta de ganas” era mayormente el resultado de cuestiones emocionales ocasionadas por la situación sanitaria:

“Los chicos tenían cero motivación. Varios me dijeron que estaban bajoneados. No tenían ganas ni de cambiarse. Me decían ‘profe, no prendo la cámara porque estoy con el pijama’ o ‘estoy despeinada. No quiero que me vean’” (P10).

“Existía mucha incertidumbre. Los chicos todo el tiempo me preguntaban ‘¿profe, vamos a tener que seguir así?, ¿vamos a volver a la presencialidad?’. Yo no soy psicólogo, pero creo que a los chicos también les debe haber afectado esta situación, el ‘¿qué hago?, ¿cómo lo hago?’” (P7).

“Hubo chicos que no se conectaron nunca, que no se engancharon. Para mí, el factor común que los atravesaba era la tristeza, la incertidumbre, el no verse, el no tener contacto. Algunos vivían situaciones que no podíamos llegar a ver a través de una pantalla, pero estaban cuidando a la abuela, estaban preocupados porque el padre se había quedado sin trabajo o por la salud de algún familiar. Y bueno,

también estaba el hecho de estar horas sentados. Me decían que pasaban más de 17 horas en su habitación conectados” (P9).

Por último, otros participantes percibieron que esta desmotivación y la poca participación en clases eran causadas por los problemas económicos que distintas familias estaban atravesando durante el ASPO. Inclusive, como explican las participantes 2 y 8 a continuación, esto en ocasiones llevó no sólo a que los alumnos participaran menos, sino a que abandonaran la escuela:

“Muy pocos cumplieron con todas las guías y para aprobar con el 60%, no llegamos ni a la mitad. Muchos chicos se desconectaron y algunos incluso dejaron, y empezaron a trabajar” (P2).

“Tuve muchos alumnos que atravesaron la enfermedad y muchas dificultades económicas. Algunos de ellos comenzaron a trabajar ya que veían la escuela como una pérdida de tiempo” (P8).

Sin lugar a dudas, todo esto puede explicarse desde la alta contextualización emocional y la elevada descontextualización cognitiva a las que hacía referencia Terigi (2020). Como planteaba la autora, la angustia generada por la complicada situación que estaba atravesando el mundo dificultó que los estudiantes le pudieran dar sentido a las propuestas pedagógicas.

Retomando la Figura 8, otra de las problemáticas más comúnmente señaladas por los informantes fue el desconocimiento de sus alumnos acerca de cómo usar los recursos digitales. Al respecto, los participantes manifestaron que se sintieron sorprendidos al ver que sus alumnos no sabían manejar ciertos recursos o que tenían serias dificultades para hacerlo, tales como crear un archivo Word, pasar una imagen a formato PDF, o usar la plataforma de la escuela, entre otros:

“Te planteás el término ‘nativos digitales’ porque ¿son nativos digitales para qué? Sabrán jugar al Counter Strike, pero no saben armar un archivo de Word” (P1).

“No todos conocían los recursos ni sabían cómo usarlos. Yo creo que por ser nativos digitales, tienen un manejo natural de la tecnología. Por eso di por sentado que iban a acceder a la plataforma y a hacer esto y lo otro, pero no sabían” (P7).

De modo similar, al hablar del correo electrónico en las entrevistas, las informantes 4 y 8 enfatizaron que sus alumnos nunca antes lo habían usado y que les había costado mucho comprenderlo, lo cual les había llamado la atención. De hecho, ambas señalaron que tuvieron que explicarles diversos aspectos relativos a su funcionamiento, tales como las partes del correo y cómo adjuntar archivos:

“Hice un video explicando cómo mandar un email con varios archivos adjuntos, qué significa asunto, qué colocar acá arriba. Algunos me decían ‘pero, ¿Cómo puede ser que usted me esté diciendo que el teléfono tiene un correo?’” (P4).

“La mayoría de los alumnos manifestó dificultad para usar el email como forma de comunicación porque no cuentan con los conocimientos básicos para manejarlo. Así que a fin de año, para una guía de saberes integrados, nos propusimos con los otros profes que nos mandaran ese trabajo por mail” (P8).

Esto podría indicar que, como explican Frawley (2017) y Scolari (2019b), a pesar de estar rodeados de tecnologías y de desarrollar diversas competencias a partir de su interacción con ellas, no todos los jóvenes advierten que las TIC pueden facilitar y favorecer sus procesos de aprendizaje académico. Además, el hecho de que nunca hayan usado el correo electrónico u otras plataformas que en otras instituciones ya eran frecuentes permite visibilizar que antes del ASPO el sistema escolar ya estaba segmentado (Tiramonti, 2004) así como también da cuenta de la existencia de una brecha digital (SITEAL, 2015). Indudablemente, este resultado reafirma la necesidad de dejar atrás el término nativos digitales (Prensky, 2001). Más bien, coincide con la idea de que el acceso diferenciado a los recursos genera distintos usos de las TIC (Frawley, 2017; Scolari, 2019b; Tuñón y Halperin, 2010), lo que consecuentemente incide en el capital cultural que se necesita para emplearlas (SITEAL, 2014).

En líneas generales, quienes tuvieron estas dificultades las resolvieron creando tutoriales. En algunos casos, como se pudo ver en el comentario de la participante 4 más arriba, los docentes elaboraban videos explicando cómo usar el recurso y se los compartían a sus alumnos. En otros casos, las explicaciones se realizaban a través de audios y capturas de pantalla, y eran compartidas por grupos de WhatsApp. De cualquier manera, esto multiplicó la tarea docente ya que, como indicó el participante 7, no sólo tuvieron que enfocarse en enseñar los contenidos de sus asignaturas, sino también en dar explicaciones acerca de cómo usar los recursos. Cabe recordar que esta sobrecarga laboral ya había sido identificada en otros estudios (Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez, 2020; Coolican, et al., 2020; Lion 2020; Puiggrós, 2020).

Volviendo a la Figura 8, la tercera problemática señalada fue la falta de acceso a recursos digitales de parte de los alumnos. Esto ya pudo ser advertido en el subapartado 4.2.1 cuando se observó que las clases habían sido desarrolladas principalmente de manera asincrónica ya que pocos estudiantes podían conectarse a las videollamadas. Aquí es relevante recordar que al plantear los requisitos para conformar la muestra, se esperaba que los participantes se desempeñaran en instituciones que hubieran posibilitado el uso de las TIC en los tres recortes temporales (ver subapartado 3.4.1). Por lo tanto, es probable que el porcentaje de informantes que enfrentó este desafío no resulte representativo. Más bien, puede que se trate de uno de los principales obstáculos al que tuvieron que hacer frente los docentes en pandemia ya que causó que muchos educadores no pudieran usar más que guías y tuvieron serias dificultades para alcanzar a sus alumnos (Maggio, 2021; UNICEF Argentina, 2020).

Resulta importante aclarar que hablar de que estos estudiantes no contaban con los recursos necesarios no quiere decir que no tuvieran ningún dispositivo en sus casas. A veces ocurría que, a pesar de tener una computadora, debían compartirla con sus hermanos e incluso sus padres, quienes trabajaban desde sus hogares. En ocasiones, el ancho de banda de internet no era suficiente para que tantos dispositivos estuvieran conectados y, en el caso de los alumnos de menor edad, a veces no contaban con un celular propio. Este mismo obstáculo también constituyó un desafío para los propios participantes y sus familias. Como explican los docentes a continuación, ellos también tenían que compartir recursos con sus hijos o ayudarlos con las tareas escolares, lo cual implicó que su tiempo estuviera repartido entre las tareas laborales y domésticas:

“Se complicaba la situación ya que tengo 3 hijos en edad escolar y compartíamos los recursos. Además debía administrar mi tiempo para ayudarlos a ellos” (P8).

“Vida personal no tuve. Yo tengo 3 hijos y tenía que estar apoyándolos como mamá y como maestra también. Así que, con respecto a mi tiempo, me sentía estrujadísima y muy agotada” (P5).

Como respuesta a la falta de acceso a recursos, las escuelas tomaron la decisión de que el dictado de clases sería principalmente asincrónico y que usarían las videollamadas u otros medios sincrónicos de comunicación en horarios acordados con los estudiantes para resolver dudas (ver subapartados 4.2.1 y 4.2.2). No obstante, esto nuevamente representó una carga extra de trabajo para los docentes ya que, sin horarios asincrónicos fijados, parecía que debían estar todo el día disponibles. Como se podrá apreciar en las citas a continuación, tuvieron que ser más flexibles respecto a sus horarios laborales y las fechas de entrega (Coolican, et al., 2020) y, a veces, esta situación causó una sensación de malestar y de pérdida del espacio privado entre los participantes:

“Sentir ese nivel de invasión no fue nada positivo. Los límites entre el trabajo y el tiempo privado de la persona se perdieron. Que un alumno te mande sus guías a las 4 de la mañana o que un fin de semana un directivo se esté contactando me pareció un avasallamiento. Que la virtualidad sea parte de nosotros no significa que estemos 24 por 7 disponibles” (P1).

“Me pasó también que estábamos las 24 horas prácticamente conectados porque te decían por privado que no habían tenido crédito en ese horario o que habían estado trabajando. Al principio les puse un límite de horario, pero los directivos nos pidieron que tengamos en cuenta esas situaciones, y sí les contestaba” (P8).

En relación con este exceso de carga laboral que experimentaron los informantes, otras dificultades que reportaron fueron el desconocimiento acerca de qué recursos emplear y la falta de tiempo para buscar nuevas herramientas y aprender a usarlas. A propósito de no saber qué recursos aplicar, ya fue señalado que la mayoría de los docentes no recibió capacitaciones sobre

el uso de las TIC ni antes ni durante la pandemia y, en el caso de quienes sí accedieron a las mismas, generalmente habían recibido recomendaciones de recursos en vez de sugerencias acerca de para qué emplearlas (ver subapartado 4.2.1). Además, es relevante recordar que antes del ASPO las experiencias con TIC que estos docentes habían tenido eran mayormente adquisitivas (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) y menos frecuentes, ya que contaban con muy pocos recursos en las escuelas. Dadas estas condiciones, no resulta sorprendente que no se hayan sentido preparados a la hora de definir los recursos a implementar.

A pesar de que durante el 2020 surgieron múltiples webinars y capacitaciones virtuales gratuitas, muchos participantes no encontraron el tiempo para asistir a ellos o poner en práctica lo aprendido considerando que tenían que cumplir un horario laboral extendido sin dejar de lado las cuestiones domésticas y familiares. Esta superposición de tareas de crianza, de tareas personales y laborales ya había sido identificada en otro contexto argentino en el estudio realizado por Elisondo (2021), y se atribuye al desdibujamiento de fronteras entre la escuela y la casa (Banegas, 2020; Dussel en Canal ISEP, 2020; Lion, 2020). Específicamente los informantes de este trabajo explicaron que esta sobrecarga generó sensaciones negativas en ellos, las cuales son ilustradas en los siguientes comentarios:

“Al principio me sentí con muchas tareas porque en cada escuela te pedían distintas cosas. Hay algunas que te pedían más recursos y tenías que quedarte como hasta las 2 de la mañana buscando y aprendiendo” (P5).

“A veces estaba hasta tarde preparando algo y cuando quería subirlo al campus de la escuela, no se podía. Entonces tenía que irles preguntando a otras profes cómo hacían. La verdad que fue un poco desesperante ver cómo llegar con los tiempos. No tenía el tiempo de aprender y de aplicarlo a la vez, tan rápido” (P9).

“Me sentí pésimo, abrumada. Dormí mal los primeros 2 meses, primero, para aprender un montón de cosas y, segundo, para administrar la cantidad de datos que recibía por email, por el preceptor, por la plataforma. Las devoluciones que antes se hacían en el aula para 25 o 30 alumnos juntos, las tenía que hacer ahora 30 veces, una por una. Me sentía poco entrenada” (P10).

Para finalizar con la Figura 8, aunque en la encuesta una sola docente señaló que tuvo dificultades para hacer práctica de la habilidad del habla, en la entrevista muchos otros informantes reconocieron que también se les había presentado este obstáculo. En general, como fue mencionado en el subapartado 4.2.1, las causas más comunes de este problema fueron la mala conexión a internet de los alumnos o profesores, la falta de acceso a recursos ya que muchos alumnos no podían ingresar a las videollamadas, y la economía de los encuentros sincrónicos entre educadores y estudiantes (Dussel en Canal ISEP, 2020). Esto, por un lado, está relacionado

con el hecho de que las tecnologías priorizan lo escrito sobre lo oral y, por otro, se corresponde directamente con el derrumbe del aula como estructura comunicativa (Dussel en Canal ISEP, 2020) que se produjo durante el ASPO. Los siguientes comentarios permiten profundizar estas problemáticas desde el punto de vista de los participantes:

“Fue difícil practicar speaking en una hora cada 15 días porque tenés actividades para controlar, temas para explicar, ejercitación que hacer. Entonces, speaking quedaba supeditado a un momentito final para pedir opinión” (P7).

“La guía tenía actividades tipo contar alguna anécdota o experiencia en la videollamada, pero no era muy efectivo. Si bien estaba planteado muy bonito, en la vida real te encontrabas que cuando le tocaba hablar a alguien, se le caía la conexión u otra persona estaba hablando. No se podía compartir mucho” (P9).

“Las actividades de speaking fueron difíciles porque la calidad de conexión que tenía yo era pésima y la de los alumnos también. Lo de reading y listening era más fácil; enviabas audios o textos y ellos resolvían las actividades” (P10).

Sumado a esto, pareciera que lo difícil fue abordar las habilidades de producción en general. Esto se puede advertir en el comentario del participante 3, quien expresó disconformidad con la manera en que había trabajado la escritura en proceso, ya que no había hecho un seguimiento de las producciones de sus alumnos ni saber si habían podido mejorar sus trabajos siguiendo los lineamientos sugeridos:

“Se practicó más o menos la escritura porque muchas veces los alumnos cometían muchos errores a la hora de redactar, pero la retroalimentación no fue suficiente. No se disponía de mucho tiempo y los alumnos estaban sobrepasados de actividades para hacer. Entonces cuando uno mandaba las correcciones, no recibía luego una respuesta. No se podía hacer una escritura en proceso ni evaluar sinceramente si el alumno aprendió o no aprendió, si pudo enmendar o corregir los errores, si hubo realmente aprendizaje” (P3).

De manera similar, la participante 10 se refirió a lo trabajoso que había sido ofrecer una retroalimentación apropiada de manera virtual puesto que muchos alumnos enviaban sus trabajos en formato de imagen, lo cual implicó que las devoluciones realizadas no fueran exhaustivas:

“El feedback fue mucho más general. Te mandaban imágenes y había muchos errores, pero no podías hacer un feedback apropiado porque todo era una imagen, muy difícil de corregir. Los comentarios eran ‘bien, muy bien, excelente, algunos errores, cuidado con el tiempo o con la tercera persona’, todo muy general” (P10).

A pesar de estas dificultades a la hora de trabajar las habilidades de producción, varios docentes sintieron que lograron hacer frente a estos obstáculos proponiendo actividades de escritura más cortas y trabajando la habilidad del habla asincrónicamente, a través de audios o videos que los estudiantes enviaban al medio de comunicación designado. Lo mismo puede ser apreciado en los comentarios a continuación:

“El WhatsApp terminó siendo una herramienta para writing informal, que los conecta con la realidad, que es práctico y que no lleva tanto tiempo” (P7).

“Hubo una guía que consistió en que me mandaran video diciendo trabalenguas por WhatsApp. Yo hice eso para divertirnos y que tengan un poco de fluidez” (P6).

En las conversaciones que se entretajeron en las entrevistas surgieron otras valoraciones de las TIC que no habían aparecido en las encuestas. Por ejemplo, algunos participantes aclararon que aunque sí habían podido aplicar distintos recursos y habían tenido respuesta de sus alumnos, consideraban que la presencialidad era necesaria para la enseñanza y que las TIC no podían reemplazar los encuentros que se producen en el aula:

“A pesar del amplio campo que ofrecen las TIC, me parece que el estar en clase con el alumno es algo que no se puede reemplazar con nada” (P1).

“Durante la pandemia usé muchas más imágenes o videos, pero realmente no es igual. Si bien utilicé más tecnología, no tuve la misma llegada que antes” (P4).

“No es que crea que las TIC sean pobres, sino que las TIC son muy enriquecedoras siempre y cuando esté la presencialidad; y al revés, la presencialidad es fantástica siempre y cuando se complemente con las TIC” (P7).

Además, varios informantes se reportaron preocupados por la autoría de los trabajos que sus estudiantes hicieron durante el ASPO. Como resume la participante 10:

“Ellos resolvían todo y después te enviaban el trabajo o te llegaban los resultados. Siempre uno espera lo mejor de los alumnos, pero no sé qué tan real fue eso. No sé quién escuchó y completó el cuestionario ni quién copió” (P10).

Por último, los participantes hicieron alusión a diversos problemas que más que tratarse del uso de las TIC, se desprendían de la experiencia de enseñar en pandemia en general. Entre ellos, los docentes se refirieron a la incertidumbre que sintieron puesto que al principio no sabían si se trataba de una modalidad temporal o continua para el dictado de clases, a la necesidad de reinventarse prácticamente sin ayuda, y al hecho de que tuvieron que hacer frente a las quejas de los padres sin intermediarios institucionales. Esta última problemática puede ser entendida desde la idea de que el aula, en este caso virtual, se volvió un espacio público (Dussel en Canal ISEP, 2020) y una especie de panóptico (Foucault, 1976), a la que ya no sólo los alumnos tenían acceso.

“La primera mitad del año todos estábamos un poco desorientados en cuanto a qué hacer por el tema de la incertidumbre. Al principio pensábamos que eran 15 días. Entonces uno usaba recursos que ya conocía, pero después se extendía y veías que necesitabas recursos nuevos que no sabías de dónde sacarlos” (P7).

“Una vez mandé un Reading y una madre me mandó un audio diciéndome que cómo le iba a mandar un texto todo en inglés a su hijo” (P4).

Al hablar de estas percepciones, algunos profesores aclararon que esa sensación de desorientación fue desapareciendo a medida que transcurrió el año, ya que en las escuelas se fueron estableciendo modalidades de trabajo y comunicación más específicas, y los alumnos y docentes se fueron familiarizando con los recursos seleccionados.

Pese a esta extensa descripción de problemas y percepciones negativas que los participantes expresaron, la mayoría destacó que la experiencia de enseñar en pandemia tuvo varios aspectos positivos. Por una parte, algunos informantes manifestaron que atravesar el 2020 los ayudó a continuar formándose y adquirir nuevos aprendizajes. Dicho esto, se advierte que comenzaron a percibir a las TIC como herramientas para el desarrollo profesional docente (Li, 2020). Esto, a la vez, llevó a que se sintieran más seguros y cómodos al usar las tecnologías para la enseñanza del ILE:

“Fue como una vorágine. Todos los días aprendí algo nuevo, desde pasar un archivo a PDF a aprender cómo grabar un video” (P8).

“Tal vez antes no pasábamos de una presentación Power Point o de publicar los trabajos en un blog, pero en la pandemia tuvimos que ponernos a ver qué alternativa nos ofrecía internet para poder llegar a nuestros alumnos” (P2).

“Con la pandemia aprendí muchísimo y también me puse más cómoda al trabajar con estos recursos. Como ya armé tanto contenido, lo puedo seguir usando y siento que es mucho más fácil seguir armando” (P6).

Los informantes también identificaron cambios en sus propias percepciones de las TIC para la enseñanza. En general, estos consistían en que su valoración de las tecnologías era más positiva que antes del ASPO. Por ejemplo, les parecían más interesantes, divertidas y prácticas; consideraban que estaban más accesibles o que eran más fáciles de usar de lo que esperaban; y creían que resultaban muy útiles para trabajar de manera asincrónica y aprovechar el tiempo de clase de otra forma, o que eran útiles para los procesos de autoformación:

“Descubrí que la tecnología era más útil de lo que yo pensaba, y que es muy interesante para una clase sincrónica o para trabajar asincrónicamente. Además, me di cuenta de que la autoformación viene de la mano de la tecnología” (P7).

“La pandemia me enseñó que son mucho más útiles y más divertidas porque podés utilizar otras aplicaciones para practicar listening o pronunciación” (P10).

“Ahora también noté que están más accesibles, que no eran tan difíciles de usar y, para mí, fue la oportunidad de amigarnos un poco con la tecnología” (P9).

“Yo creo que la interacción presencial es fundamental, pero también vi que en la virtualidad hay un montón de cosas que se pueden hacer y que te ahorras un montón de tiempo y que no hace falta hacerlas de manera presencial” (P5).

Para finalizar, en este recorte temporal nuevamente se observa que las dificultades que se les presentaron a los informantes al emplear las TIC estuvieron íntimamente vinculadas al contexto temporal y social en el que se desarrollaron sus prácticas docentes. Durante el 2020, algunas problemáticas que ya existían se intensificaron y, en ocasiones, representaron un gran obstáculo para dar continuidad a la enseñanza del ILE en general. Tal fue el caso de los participantes cuyos alumnos no contaban con los recursos necesarios para acceder a las clases o al material. Sumado a esto, dado que la pandemia trajo aparejada el ASPO, nuevas problemáticas se sumaron a las ya existentes: se incrementó la desmotivación de los estudiantes y los docentes se vieron sobrecargados de tareas.

4.3 La enseñanza del ILE luego del ASPO

4.3.1 Uso de las TIC en las clases de ILE: Recursos y roles

Durante el 2021, los alumnos y profesores de San Juan volvieron a las aulas bajo un sistema bimodal con burbujas estudiantiles. El mismo consistía en dividir a los alumnos en dos o más burbujas, y organizarlos de modo tal que una semana asistiera un grupo de estudiantes a la institución y el/los otro(s) grupo(s) trabajara(n) de manera asincrónica. A la semana siguiente se invertía la modalidad de trabajo para cada grupo. Considerando que en este último recorte temporal las clases tendían a combinar la sincronía y la asincronía, todos los participantes expresaron que continuaron usando las TIC. Como se observa en la Figura 9, a diferencia del momento anterior, la frecuencia de uso fue mucho más variable y, comparándolo con los años previos a la pandemia, parece haberse incrementado levemente. Respecto a esto, algunos participantes explicaron que habían reducido su uso de las tecnologías en el 2021 porque había tareas que podían llevar a cabo en las clases presenciales y ya no las necesitaban tanto, o porque al volver a las aulas no contaban con los recursos necesarios para trabajar:

“Las uso un poco menos que el año pasado porque justamente en la presencialidad se han podido realizar algunas tareas que teníamos que resolver el año pasado

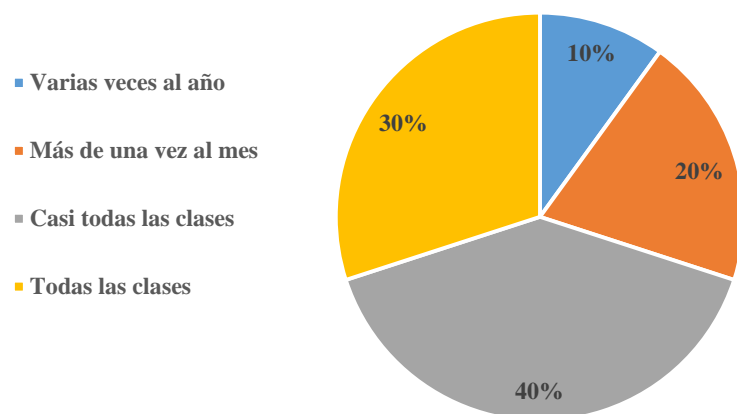
con las TIC. Entonces, si usaba 5 recursos el año pasado, ahora sigo usando 3 porque a los otros 2 los cubro desde la presencialidad” (P7).

“Siento que necesito todo el apoyo de los recursos. Me gustaría tener la pantalla acá, lo audiovisual, pero tenemos que adaptarnos a la realidad de que el aula no avanzó, quedó igual a como estaba antes, y otra vez acomodarnos” (P9).

“Por ahí los recursos de la escuela no andan o no existen. Entonces se complica mucho usar la TIC en la presencialidad, y perdés tiempo de la clase” (P2).

Figura 9

Frecuencia de uso de las TIC después del ASPO



En cuanto a los recursos que los informantes usaron, a continuación se presentan ordenados teniendo en cuenta la frecuencia en la que fueron mencionados:

- a) *Plataformas educativas y plataformas institucionales*: La mayoría de los participantes expresó que el recurso que aplicaba más seguido eran las plataformas educativas, como Google Classroom, u otras plataformas que las escuelas habían contratado o decidido usar. Por lo general, estos eran los medios asincrónicos para trabajar con los estudiantes que se encontraban en la(s) burbuja(s) que no asistía presencialmente así como también con alumnos que habían optado por la virtualidad por diversos motivos. Al igual que en los otros dos recortes temporales, las plataformas educativas se usaban mayormente para compartir materiales, tales como guías, imágenes, videos, links a otros sitios de ejercitación, e inclusive el libro de textos en formato digital:

“Optamos por Google Classroom donde los chicos pueden encontrar el material de clase ahí, sin necesidad de ir a la fotocopiadora o intercambiar papeles” (P2).

“Estoy utilizando Classroom para subirles las guías de trabajo, los links a Liveworksheets, y todo lo que voy diseñando. A veces también les subo una imagen para que la traigan a la clase presencial” (P3).

Aparte de subir materiales, algunos docentes las empleaban para asignarles trabajos a sus alumnos, como espacios de consulta, o como espacios de autoevaluación:

“Por el Classroom van algunos trabajos que me interesa que me manden, todas las guías y cualquier mensaje o comentario que les tenga que enviar” (P5).

“Seguimos usando la plataforma para enviar tareas, para que los chicos consulten durante la semana no presencial, para hacer algún cuestionario que sirva como autoevaluación” (P7).

Por último, las plataformas fueron usadas por los participantes para recibir y corregir los trabajos de aquellos estudiantes que habían optado por cursar virtualmente.

- b) *Grupos de WhatsApp:* Al igual que en el 2020, los grupos de WhatsApp siguieron empleándose para enviar materiales a los estudiantes o mantener el contacto con ellos, más que todo considerando que no los veían todas las semanas o que algunos directamente cursaban desde la virtualidad. En este sentido, estos grupos fueron aplicados prácticamente de la misma forma que las plataformas:

“A WhatsApp lo sigo utilizando como back up de lo que vamos haciendo en clase. Les mando las guías, links de distintas aplicaciones para practicar pronunciación, páginas con juegos o con actividades interactivas” (P10).

“En la semana virtual les mando actividades de refuerzo o algunas cosas que ellos tienen que ir trabajando en su cuaderno y, a la clase presencial siguiente, me consultan las dudas” (P8).

“Se les manda por WhatsApp de todas las materias la información de qué semana asiste cada burbuja. Si bien ya lo tienen, se les recuerda” (P8).

- c) *Formularios de Google:* Este recurso fue empleado para asignar actividades o tomar evaluaciones, ambas principalmente enfocadas en la práctica controlada de la gramática. En general, los participantes reciclaban aquellos formularios que habían preparado el año anterior, y los enviaban a sus alumnos durante la semana de cursado asincrónico por medio de las plataformas o grupos de WhatsApp.

- d) *Sitios con ejercitación en línea:* Al igual que lo ocurrido con los formularios, los participantes volvieron a aplicar la ejercitación en línea que habían seleccionado, editado, o

creado durante el 2020. Esta práctica también apuntaba al desarrollo del componente gramatical y normalmente era asignada durante la semana asincrónica ya que se autocorregía:

“Envié muchos ejercicios de gramática que antes les daba en fotocopia. Hemos reducido muchísimo la cantidad de papel. Les mando el link y cuando lo terminan, me llega un mail donde me sale cómo lo hicieron, con una nota numérica” (P9).

- e) *Kahoot y Quizizz*: Distintas aplicaciones para crear o reutilizar cuestionarios en formatos de juego continuaron siendo aplicados. Nuevamente los informantes indicaron que los estaban reciclando y que los usaban durante la semana de clases asincrónica debido a que en la escuela no contaban con internet. Por lo general, los participantes optaron por usarlos como actividades de refuerzo que se autocorregían, y los informes que recibían les permitían ir llevando un registro del trabajo que sus alumnos realizaban en casa. Como resume la participante 6:

“Estoy usando los mismos kahoots que preparé el año pasado. Estoy reciclando todo porque fue mucho, muchísimo trabajo. Al trabajar de forma bimodal, la burbuja que no viene a la escuela se lleva el Kahoot de tarea. Entonces reciclo el kahoot, pero ya no es una evaluación, es el trabajo de la semana” (P6).

- f) *Plataformas para videollamadas*: Al haber vuelto a las aulas, estas plataformas casi no fueron empleadas. Los participantes mencionaron únicamente que habían recurrido a ellas para tomar exámenes a los alumnos que optaban por la virtualidad o que las habían usado para el dictado de clases durante una semana que la provincia de San Juan tuvo que volver al confinamiento estricto.

- g) *Correo electrónico*: El correo cumplió básicamente las mismas funciones que las plataformas educativas y que los grupos de WhatsApp. En otras palabras, fue usado para el envío de guías y distintos materiales que los alumnos debían consultar durante la semana asincrónica o llevar a la clase presencial. Solo una participante explicó que también lo estaba empleando para trabajar la escritura con el fin de que sus alumnos se familiarizaran con su uso:

“En las guías tenemos writings, y les salen los pasos para que me lo manden por correo. Lo que pasa es que no todos lo manejan bien. Entonces estamos trabajando en distintas materias para que aprendan a usarlo” (P8).

h) *Videos de YouTube*: Algunos informantes se refirieron a que también usaban los videos de YouTube que habían creado o enviado el año anterior para explicar temas durante la semana asincrónica. Otra participante dijo que, como no tenían recursos en la escuela para ver los videos, aprovechó la bimodalidad para introducir una unidad sobre la rutina con un video que los alumnos debían ver en sus casas:

“Usé YouTube para que vean una rutina de una chica. De ahí sacábamos el vocabulario. Estaba bueno porque era con dibujitos, entonces podían ver la acción y decir como se decía en inglés. Después, en clase revisamos las actividades” (P8).

i) *Presentaciones Power Point*: Tres informantes señalaron que estaban empleando todas las presentaciones Power Point que habían armado durante el ASPO. Las subían a las plataformas educativas o las enviaban a los grupos de WhatsApp para que sus alumnos tuvieran acceso a explicaciones más visuales durante la semana asincrónica.

j) *Aplicaciones para grabar audios*: En menor medida, algunos participantes continuaron usando estas aplicaciones para pedirles a sus alumnos que les manden audios y, así, practicar la habilidad del habla durante la semana asincrónica. Una profesora incluso aclaró que había decidido enfocarse en trabajar la pronunciación. Como sus alumnos no se animaban a leer en voz alta en clase, les pedía que le enviaran audios leyendo fragmentos de textos:

“Lo que yo les pido es reading out loud para practicar la pronunciación. Ahora se animan un poquito más a mandar el audio por privado que a leer en clase” (P8).

Los participantes también destacaron que el celular, antes prohibido en el aula, tenía mucha más presencia en la clase en este momento. Esto se debe a que los estudiantes descargaban el libro en formato PDF, las guías, imágenes u otros materiales didácticos enviados por los docentes, y los usaban en la clase desde este dispositivo:

“Ahora el teléfono es nuestro libro. Muchas veces los chicos tienen las imágenes en el celular, pero hacen los ejercicios en sus cuadernos. O sea, el teléfono ahora es una herramienta de trabajo” (P1).

“Muy pocos imprimen la guía o las imágenes. La mayoría descarga todo ahí y usa el celular directamente en clase, y trabajan re bien la verdad” (P5).

Mientras que la mayoría de los informantes percibió este cambio como novedoso y positivo, el participante 3 pareció estar en desacuerdo con las valoraciones de sus colegas y reconoció que este era un uso más técnico de la tecnología que pedagógico:

“Usan más el celular en clase, pero lo usan únicamente para buscar esa imagen que les subí y no trajeron impresa, o leer esa guía que mandé y no llevaron a la clase, nada más” (P3).

Hasta acá se advierten dos rasgos comunes del uso de las TIC entre los participantes. En primer lugar, en el 2021 la mayoría de los informantes continuaba aplicando las tecnologías que había aprendido a usar durante el 2020 o reciclaba el material digital que había creado ese año, desde las guías hasta los videos. Como resume el siguiente informante:

“El año pasado creé muchísimo material que me sirve hoy en día como repositorio y lo uso distintas clases, tanto presenciales como también virtuales asincrónicas. En ese sentido, me han permitido ahorrar tiempo, y también me ayuda a ahorrar tiempo ya saber cómo utilizar ciertas aplicaciones” (P3).

En segundo lugar, los participantes tendían a emplear estos recursos para llevar a cabo el trabajo asincrónico. Se identifican muy pocos usos de las TIC en las clases presenciales y, como fue explicado más arriba, consisten en usar el celular para ver las guías o el libro. Muy probablemente esto esté vinculado a las razones que dieron para explicar la disminución en la frecuencia de uso de las tecnologías (ver páginas 119 y 120).

Procediendo al análisis de estos recursos, se aprecia una continuidad en la predominancia de actividades emergentes de la máquina y, consecuentemente, en el uso adquisitivo de las tecnologías (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Tal fue el caso de las actividades que proponían una práctica controlada y cerrada de la lengua planteadas en los formularios de Google, en los sitios de ejercitación en línea, y en los juegos. Siguiendo a Littlewood (2011), estas actividades entrarían en las etapas de práctica pre-comunicativa o práctica comunicativa. La única actividad emergente del individuo que promovía parcialmente un uso transaccional de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) y que puede ser clasificada como práctica comunicativa de la lengua o como comunicación estructurada (Littlewood, 2011) fue la aplicación del correo electrónico para la producción de textos. A pesar de que la actividad que incentivaba la práctica de la pronunciación grabando audios podría clasificarse de esta manera a primera vista, se advierte que no entran en estas categorías puesto que los alumnos no elaboraban una producción auténtica, sino que repetían lo que aparecía en el texto.

Como se puede apreciar, tanto las explicaciones como la práctica que proponían los participantes con las TIC estaban orientadas a desarrollar el componente gramatical, lo cual tiende a persistir en los tres recortes temporales. De este modo, los informantes parecen continuar priorizando la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) al usar las tecnologías y aparentemente coinciden con la idea proveniente del MA de que el aprendizaje de una LE resulta de la formación de hábitos lingüísticos (Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014). En

efecto, solo se observa que adhieren a una minoría de los principios del EC: generar las condiciones para que sus alumnos usen la lengua de manera precisa (Richards, 2006) y usar la retroalimentación como instancia de aprendizaje (Lightbown y Spada, 2013; Richards, 2006).

En cuanto al uso del resto de los recursos expuestos, no se pueden clasificar siguiendo las categorías de Díaz Maggioli y Painter-Farrell, (2016) ya que básicamente no eran aplicados para proponer tareas. Más bien, eran empleados para dar avisos, explicaciones, o enviar material. De ahí que estas instancias se correspondan al aprendizaje no comunicativo (Littlewood; 2011).

En relación con esto, nuevamente el modo de aprendizaje que más se fomentó con el uso de las TIC fue la adquisición o exposición (Laurillard, 2012). Esto se evidencia en todo el material explicativo que fue enviado para que los alumnos consultaran durante la semana asincrónica. Sin embargo, es importante aclarar que no todos estos materiales fueron muestras auténticas del inglés ya que, como fue mencionado en el subapartado 4.2.1, muchos videos o presentaciones únicamente brindaban explicaciones en español.

Al igual que en los recortes temporales anteriores, luego del ASPO los participantes continuaron empleando las TIC para promover el aprendizaje del ILE a través de la práctica (Laurillard, 2012). Los recursos que comúnmente usaron para esto fueron las aplicaciones para crear juegos, los sitios con ejercitación en línea, y los formularios de Google. Para finalizar, la única instancia en que el uso de las tecnologías fomentó el aprendizaje a través de la creación (Laurillard, 2012) fue la producción de textos escritos a través del correo electrónico.

Poniendo esto en consideración, se observa que en este momento se redujeron no sólo las actividades emergentes del individuo, sino también los modos de aprendizaje que se incentivaban a partir del uso de las TIC.

Si tenemos en cuenta el modelo comunicacional de Laurillard (2012), la mayoría de las propuestas didácticas descritas continúan enmarcándose en el ciclo comunicacional del profesor o en el ciclo de práctica del profesor. En cuanto a las primeras, se trataría de todas aquellas que fueron aplicadas para explicar o presentar temas, tales como los videos de YouTube o Google Meet la semana que hubo clases virtuales sincrónicas. Con respecto a las segundas, son parte del ciclo de práctica del profesor las actividades planteadas a través de los formularios o juegos, por ejemplo, para complementar la práctica propuesta en las guías.

La única tarea con TIC que pertenece al ciclo comunicacional del alumno (Laurillard, 2012) y que está orientada a trabajar la dimensión experiencial de la lengua (Littlewood, 2011) es el uso del correo electrónico para producir textos. Aunque esta tarea permite poner la lengua en uso de manera significativa (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014), no fue planteada teniendo este objetivo en mente, sino que se persiguió un propósito más

técnico. Como se expuso más arriba, la participante 8 indicó que implementó esta tarea para que sus alumnos aprendieran a usar el correo.

En cuanto a los roles que las TIC asumieron en el tercer recorte temporal (Li, 2020), casi no se observan cambios respecto a los otros momentos. Inicialmente, continuaron funcionando como herramientas de mediación (Li, 2020) cada vez que los informantes enviaron videos de YouTube explicativos o presentaciones Power Point a los medios de contacto designados. Sumado a esto, los encuentros sincrónicos por Google Meet que mantuvieron durante la semana virtual a la que hicieron referencia también ilustran este rol. En segundo lugar, cuando los profesores ampliaron las posibilidades ofrecidas por el libro para la práctica, las TIC actuaron como herramientas cognitivas (Li, 2020). Tal fue el caso de los formularios de Google, los juegos en línea, los sitios web con ejercitación, y el uso de las aplicaciones para grabar audios.

Las tecnologías también siguieron cumpliendo los roles de tutores para la retroalimentación individualizada (Li, 2020) y, en menor medida, de recurso lingüístico (Li, 2020). Por un lado, los juegos, los formularios de Google y los sitios con ejercitación en línea son ejemplos claros del primer rol, puesto que se autocorregían y los estudiantes recibían la respuesta correcta apenas terminaban de realizar el ejercicio. Por otro lado, el uso de videos de YouTube para exponer a los alumnos a la rutina de otra persona da cuenta del segundo rol.

Por último, la producción de correos electrónicos podría ejemplificar a las TIC asumiendo el rol de espacios de interacción (Li, 2020). Sin embargo, aparentemente la tarea únicamente consistía en la redacción de un correo en inglés, pero no había un receptor real que respondiera ese mensaje para dar lugar a la negociación de significados y a la interacción.

En este último corte temporal, las tecnologías no actuaron como herramientas afectivas (Li, 2020). Probablemente esto se atribuya al hecho de que los docentes, a veces incentivados por las escuelas, intentaron generar un vínculo con sus estudiantes y trabajar lo afectivo en el aula de manera presencial. Como explican varios participantes:

“Nos han pedido que aprovechemos al máximo el contacto que tenemos en la presencialidad para verles las caritas, aprendernos los nombres, saber con quiénes estamos trabajando. Les preguntamos cómo están, cómo se sienten, les damos la oportunidad de que hablen. Hay que aprovechar lo humano” (P9).

“Estamos tratando de enfocarnos en la parte social. Nos pidieron que trabajáramos la readaptación de los chicos a la clase presencial, que haya más interacción entre nosotros” (P8).

“La directora nos pidió que seamos flexibles, que tengamos empatía, que hablemos con los alumnos por toda la situación que estamos viviendo” (P6).

Para finalizar con el análisis, se advierte que el principio pedagógico que motivó la enseñanza con TIC (Shrum y Glisan, 2009) durante este último momento fue mejorar la interlengua a través de la práctica controlada, lo que abarcaría solo algunos aspectos de la dimensión gramatical de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980). También se observa que algunos docentes expusieron a sus alumnos a muestras enriquecidas de la lengua (Shrum y Glisan, 2009). Tal fue el caso de la participante que usó un video de YouTube para presentar la rutina de otra persona. En último lugar, la informante que trabajó la escritura con el correo electrónico podría estar adhiriendo al aprendizaje experiencial (Shrum y Glisan, 2009). No obstante, su propuesta apuntaría a este principio de manera más clara si, como ya fue señalado, hubiera fomentado el intercambio de mensajes entre alumnos por este medio.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en los recortes temporales anteriores, se advierten más similitudes entre los recursos aplicados durante y luego del ASPO que en los que eran empleados antes de este momento. En líneas generales, las TIC que continúan usándose son aquellas que les permiten trabajar de manera asincrónica, y el tipo de actividades, los usos, y los modos de aprendizaje fomentados con las tecnologías siguen siendo prácticamente los mismos que en los otros momentos abordados en este estudio.

Como se puede ver en la Tabla 9, las actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), ubicadas en el ciclo comunicacional o de práctica del profesor (Laurillard, 2012) continúan predominando. En consecuencia, el uso más común de las TIC para la enseñanza del ILE tiende a ser adquisitivo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Además, como se muestra en la Tabla 10, también se observa que mejorar la interlengua (Shrum y Glisan, 2009) es el objetivo pedagógico que la mayoría de los participantes persigue al aplicar las tecnologías. Esto se corresponde directamente con el hecho de que el aprendizaje con TIC sea principalmente fomentado a través de la exposición y la práctica (Laurillard, 2012), así como también con que casi todas estas propuestas didácticas consistan actividades de aprendizaje no comunicativo o actividades pre-comunicativas (Littlewood, 2011).

Teniendo en cuenta lo hasta acá expuesto, los participantes asumieron principalmente el rol de organizadores y mediadores del conocimiento (Laurillard, 2012) al aplicar las TIC, tal como lo hacían antes del ASPO. Sin embargo, también tuvieron que perpetuar su rol de soportes para la contención (Villafuerte Holguín et al., 2020) en las clases presenciales, puesto que se esperaba que desarrollaran un vínculo con sus estudiantes y que les dieran la posibilidad de hablar de sus emociones. En cuanto a los alumnos, siguieron adoptando un rol pasivo en su aprendizaje del ILE mediado por las TIC, por lo que no se advierten cambios al respecto en ninguno de los tres recortes temporales.

Tabla 9

Categorización de los recursos digitales usados para la enseñanza del ILE luego del ASPO

Categorías de análisis		Recursos digitales
Tipo de uso y actividades (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016)	Uso adquisitivo y actividades emergentes de la máquina	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos
	Uso transaccional y actividades emergentes del individuo	Redacción de un correo electrónico
Modo de aprendizaje promovido (Laurillard, 2012)	Adquisición/Exposición	Plataformas escolares; grupos de WhatsApp; videollamadas; correo electrónico; videos de YouTube; Power Point
	Práctica	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos; aplicaciones para grabar audios
	Creación	Redacción de un correo electrónico
Ciclo comunicacional (Laurillard, 2012)	Ciclo comunicacional del profesor	Plataformas escolares; grupos de WhatsApp; videollamadas; correo electrónico; videos tutoriales; PowerPoint
	Ciclo de práctica del profesor	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos; aplicaciones para grabar audios; videos temáticos de YouTube; aplicaciones para grabar audios
	Ciclo comunicacional del alumno	Redacción de un correo electrónico
Rol de las TIC (Li, 2020)	Herramientas de mediación	Plataformas escolares; grupos de WhatsApp; videollamadas; correo electrónico; videos de YouTube; PowerPoint
	Herramientas cognitivas	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos; aplicaciones para grabar audios
	Tutor para la retroalimentación Recurso lingüístico	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos Videos de YouTube

Tabla 10

Enseñanza del ILE con TIC luego del ASPO

Ubicación de las propuestas en el continuo comunicativo (Littlewood, 2011)				
Aprendizaje no-comunicativo	Práctica pre-comunicativa de la lengua	Práctica comunicativa de la lengua	Comunicación estructurada	Comunicación auténtica
Plataformas escolares; grupos de WhatsApp; videollamadas; correo electrónico; videos tutoriales; Power Point	Formularios de Google; sitios con práctica en línea; aplicaciones para juegos; aplicaciones para grabar audios		Redacción de un correo electrónico	_____
Videos temáticos de YouTube				
	a) Mejorar la interlengua b) Uso de materiales auténticos y uso de muestras de lengua enriquecidas		Aprendizaje experiencial	

Principios pedagógicos (Shrum y Gilsan, 2009)

4.3.2 Fines pedagógicos perseguidos

La Figura 10 presenta los fines más frecuentemente perseguidos al usar las TIC para la enseñanza del ILE luego del ASPO. Se puede observar que los primeros tres objetivos señalados por los informantes están enfocados en el desarrollo de las habilidades de lectura, escucha y escritura. Al consultarles cómo estaban trabajado las habilidades receptoras, esto es las primeras dos, la mayoría de los informantes explicó que empleaba las plataformas educativas, los grupos de WhatsApp o el correo electrónico para enviarles textos o audios, así como también las actividades para revisar la comprensión de los mismos:

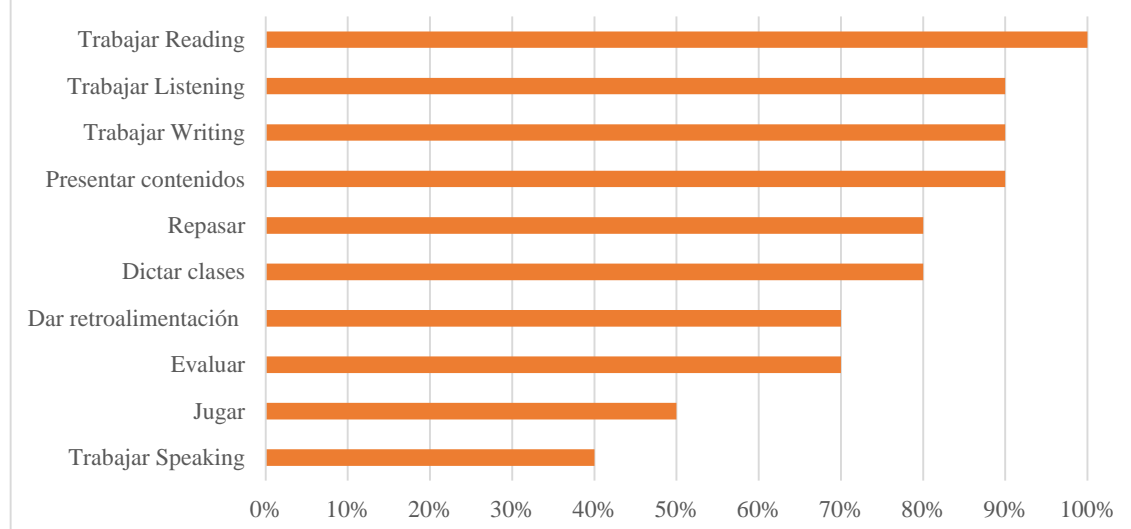
“He aprovechado más la virtualidad para que cada chico en sus tiempos, en su casa, pudiera hacer los listenings tranquilamente, porque todos sabemos lo caótico que puede ser muchas veces trabajarlo en la clase” (P1).

“Con respecto al reading, se los mando y les agrego un audio mío. Les voy diciendo más o menos lo que dice el renglón 1 y 2 como para que tengan idea y ellos puedan responder porque si no te dicen que no encuentran la respuesta.

Entonces les doy esa pista ‘chicos, en la oración 1 y 2 está la respuesta número 1’, para ayudarlos un poco” (P4).

Figura 10

Fines perseguidos al usar las TIC luego del ASPO



En vista de estos comentarios, se puede apreciar que, en realidad, las TIC solo representaron el medio por el cual el material didáctico enfocado en las habilidades fue enviado, pero no fueron empleadas para abordar la lectura o la escucha ateniendo a la pluralidad de rumbos que suelen adquirir en los entornos virtuales (Albarelló, 2019), de manera distinta a como se haría en una clase presencial. Así, el acceso al material era más práctico e inclusive económico, pero la propuesta continuaba estructurada de la misma manera que en el libro físico (Cuban, 2001; Martín Babero, 2008). Además, si tenemos en cuenta el comentario de la participante 4, se podría argumentar que no se está alentando el desarrollo de la habilidad de lectura comprensiva. Si bien los alumnos reciben un texto y actividades de comprensión, la docente prácticamente les indica cuáles son las respuestas en vez de brindarles estrategias para que puedan mejorar sus habilidades de comprensión textual.

En cuanto a la habilidad de escritura, ya se había mencionado que una docente propuso la redacción de un correo electrónico (ver subapartado 4.3.1). El resto de los participantes parece haber trabajado esta habilidad de la misma forma que abordó la lectura y la escucha, es decir, asignando producciones escritas para que los alumnos las subieran al aula virtual. De esta manera, las TIC nuevamente fueron el medio de intercambio entre docentes y alumnos, pero los informantes no se valieron de las posibilidades que estas ofrecen para la producción de textos digitales.

El habla resultó ser la habilidad que menos de la mitad de los participantes medió con las tecnologías, lo cual coincide con el hecho de que la mayoría de los informantes explicó que estaba

destinando las clases presenciales para practicar la producción oral. Esta decisión tomada por la mayoría de los informantes normalmente se debía a que, a diferencia de los años anteriores al ASPO, tenían menos alumnos en el aula por el sistema de burbujas. Esto llevó a que sintieran que podían aprovechar más la clase para escuchar a sus alumnos y desarrollar esta habilidad, lo cual permite avizorar un cambio en la gestión de la clase en este corte temporal:

“En las clases presenciales se trabaja con las habilidades más productivas del alumno. El tiempo lo dedico a la producción de oraciones en inglés, al trabajo más contextualizado, a que los alumnos puedan hablar, puedan producir más” (P3).

En el caso de los participantes 4, 5, 8 y 10, que continuaron trabajando el habla desde la virtualidad, adoptaron una modalidad similar a la que usaron con el resto de las habilidades. Ocasionalmente, estos informantes les pedían a sus alumnos que grabaran un audio y lo subieran al aula virtual y, la mayoría de las veces, les enviaban la consigna por la plataforma para que prepararan un texto que debían estudiar y rendir en la clase presencial. Sin lugar a dudas, esta última propuesta no promueve el trabajo del habla con el soporte de las tecnologías ya que lo único que se hizo con las TIC es mandar las instrucciones. Además, sería interesante indagar las creencias de los docentes que plantearon esta actividad respecto a qué es una producción oral y cómo debe ser llevada a cabo. Sin embargo, esto escapa a los objetivos de este trabajo.

Casi todos los participantes explicaron que usaron las tecnologías para presentar contenidos a sus alumnos. Esto quedó claro en el subapartado 4.3.1 al notar que el principal uso de las TIC luego del ASPO era adquisitivo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), que el principal modo de aprendizaje era la adquisición (Laurillard, 2012) y que el rol que más comúnmente adoptaban las tecnologías era el de herramientas de mediación (Li, 2020). Normalmente, presentaban contenidos usando Power Point, videos tutoriales de YouTube, u otros materiales que compartían en los medios asincrónicos de comunicación.

El 80% de los informantes también indicó que estaba aplicando las TIC para que los alumnos repasaran y para el dictado de clases. Respecto al primero, este objetivo también fue ilustrado en el subapartado anterior al advertir que predominaban las actividades emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) y que la práctica era uno de los modos de aprendizaje más frecuentemente promovidos con las TIC (Laurillard, 2012). Regularmente, cada vez que los participantes querían complementar lo trabajado en clase y que sus alumnos siguieran practicando, asignaban este tipo de actividades mediante el uso de sitios de internet, o formularios de Google, e inclusive juegos digitales. Dicho esto, queda claro que este fin está fuertemente vinculado al objetivo que aparece en penúltimo lugar en la Figura 10, jugar.

A propósito del segundo fin, el dictado de clases, se desprende del hecho de que, como ya fue mencionado, todavía estaba funcionando el sistema de enseñanza en burbujas estudiantiles

en la provincia de San Juan cuando se recabaron los datos. Para cumplir con este objetivo, los docentes emplearon plataformas educativas o institucionales, grupos de WhatsApp, o el correo electrónico (ver subapartado 4.3.1).

Volviendo a la Figura 10, se observa que más de la mitad de los participantes continuaba usando las TIC para dar retroalimentación. Es importante aclarar que generalmente se trataba de devoluciones generadas automáticamente a través de los distintos sitios que usaban; entre ellos: formularios de Google, juegos digitales, y páginas web con práctica. Este resultado coincide directamente con el hecho de que uno de los roles que comúnmente asumían las TIC en este recorte temporal era el de tutores para la retroalimentación (Li, 2020) (ver subapartado 4.3.1).

Por último, para evaluar los docentes implementaron las videollamadas durante la semana de clases virtuales que tuvieron, y aplicaron los formularios de Google para evaluar de manera procesual las tareas que los alumnos iban realizando asincrónicamente (ver subapartado 4.3.1).

Teniendo en cuenta lo planteado en el presente subapartado, se puede advertir que las TIC continuaban siendo empleadas de manera efectiva (Maggio, 2012) ya que su uso era determinado por las autoridades ministeriales e institucionales. Asimismo, se observa que su aplicación seguía limitándose a complementar las propuestas de la clase (Leáñez et al., 2016), y esta práctica extra se enfocaba en realizar actividades de escucha o repasar gramática. En otros casos, las actividades con TIC más que un complemento, eran una expansión de la clase ya que los estudiantes llevaban a cabo las tareas de comprensión lectora, por ejemplo, en sus casas. No obstante, esto tal vez se atribuye al hecho de que las escuelas habían adoptado un sistema bimodal de enseñanza.

4.3.3 Percepciones docentes positivas

Al igual que en los recortes temporales anteriores, todos los participantes destacaron aspectos positivos al mediar la enseñanza del inglés con el soporte de las TIC. En la Figura 11 se muestran las razones que dieron.

Como se puede observar, el aspecto positivo que más participantes señalaron es que las TIC permiten que los estudiantes aprendan a su propio ritmo. Al hablar de esto en la entrevista, los informantes tendían a resaltar el valor de las plataformas asincrónicas puesto que fomentaban el desarrollo de la autonomía en los estudiantes y facilitaban la ubicuidad de acceso a los saberes (Burbules, 2014a; Mas y Lara, 2011). Esto es, el hecho de que cada alumno pudiera interactuar con el material didáctico cuantas veces fuera necesario o realizara las actividades cuando dispusiera de tiempo. Sumado a esto, algunos docentes inclusive expusieron que esta manera de trabajar les permitía destinar más tiempo a las habilidades de escucha comprensiva y de producción oral, que antes eran más complicadas de trabajar en clase por cuestiones de tiempo o

de cantidad de alumnos. Teniendo esto en cuenta, se observa que los participantes de este estudio tienden a percibir a las tecnologías como espacios para el aprendizaje (Li, 2020):

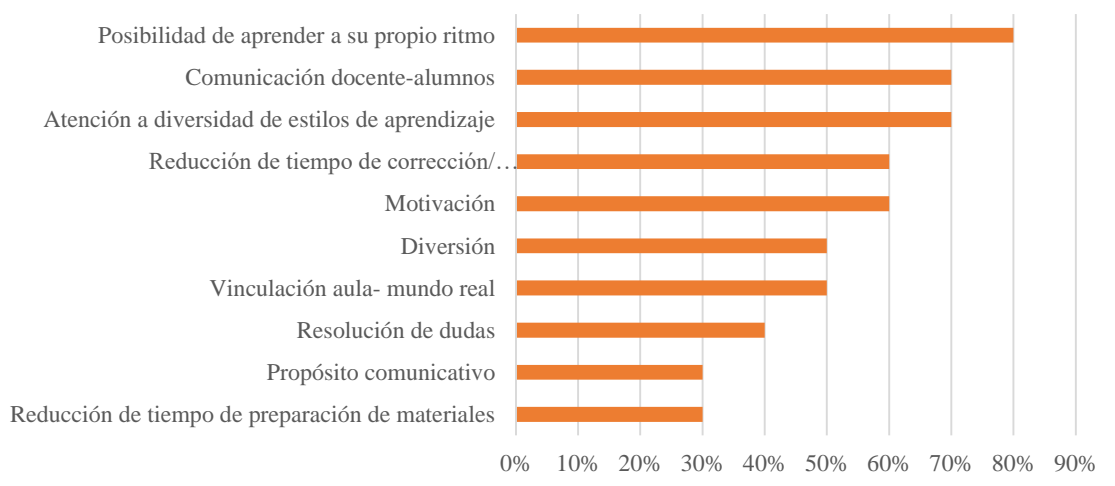
“Está bueno que ellos tengan esta autonomía y trabajen solos; que si quieren ver mi video 800 veces, lo vean. Siento que trabajo mejor” (P6).

“Los chicos en la parte no presencial hacen gran parte del trabajo y esto ha sido fantástico para ayudarlos a ir logrando más autonomía. Ellos saben qué actividades tienen que hacer, cuándo tienen que entregarlas en la plataforma, que pueden preguntar a través de la plataforma, y todo eso les da un orden. Además, les da a ellos la responsabilidad de decidir cuándo hacer las tareas” (P7).

“Algo muy valioso que quedó son las plataformas o los grupos de WhatsApp. Se puede practicar muchísimo speaking y listening, que antes no se podía” (P10).

Figura 11

Valoraciones positivas relativas al uso de las TIC luego del ASPO



El 70% también señaló que las TIC mejoran la comunicación docente-alumno, lo cual coincidiría con una concepción de que las tecnologías son útiles para la realización de tareas administrativas. Nuevamente, los participantes se refirieron a las ventajas de las plataformas asincrónicas, el correo electrónico o los grupos de WhatsApp, ya que estos recursos les permitían dar avisos, enviar recordatorios, y compartir materiales con sus alumnos. Sin embargo, la participante 5 aclaró que una buena comunicación se lograba cuando se combinaba la virtualidad con la presencialidad, como se estaba haciendo en ese momento. La docente explicó que, para ella, esto era así porque los alumnos se comprometían más con las tareas cuando ya se había establecido un vínculo en la escuela, y porque ver a los alumnos en la escuela le permitía llevar un registro más claro de su progreso:

“Este año que van una semana sí, una semana no. Vos sabés cómo van, si van creciendo en el aprendizaje o cómo van construyendo su aprendizaje, pero el año pasado no sabes si la guía venía hecha por otro” (P5).

El mismo porcentaje de informantes consideraba que las TIC permiten atender a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al abordar este beneficio, de nuevo se vio resaltado el uso asincrónico de las tecnologías para el aprendizaje, lo que parece haberse vuelto más frecuente y considerado más fácil de llevar a cabo por la mayoría de los participantes. Probablemente, estos informantes creen que las TIC permiten mediar el aprendizaje (Li, 2020):

“Antes jamás un profe te iba a mandar un audio para practicar en tu casa. Tenías que practicar con el audio de la clase. En cambio, ahora tenés muchas más opciones. Si un alumno no entiende un tema, yo le mando un link con un video para que repase estas áreas, o tiene diez videos que te explican lo mismo que vimos, pero de otra forma. Entonces la clase ya no es tan acotada al aula” (P10).

Más de la mitad de los informantes valoró positivamente a las TIC considerando que reducen el tiempo de corrección, lo cual muestra que estos profesores consideran que las TIC son útiles para ofrecer retroalimentación (Li, 2020). A pesar de que esta no fue la opción más elegida en el cuestionario autoadministrado, la mayoría de los docentes enfatizó este aspecto en la entrevista. Al hacerlo, principalmente se refirieron a los formularios de Google, los juegos digitales, y las fichas interactivas:

“Definitivamente cambió mi forma de trabajar. Hay muchos puntos que nos favorecen. Un formulario de Google ha evitado que uno tenga pilas y pilas de cosas por corregir. Entonces me encanta, me fascina” (P1).

“Quiero quedarme con esta forma de evaluar. Tenemos herramientas que nos permiten tener un feedback casi instantáneo y que aceleran la tarea del docente. El alumno hace las actividades y casi se estaría autocorrigiendo. Eso es muy práctico. Yo jamás vuelvo a tomar un Use of English o un Listening escrito, a menos de que obliguen. O sea, todo eso va a ser online” (P10).

En la Figura 11, se observa que otros aspectos positivos que percibieron los informantes es que las TIC motivan y divierten a los jóvenes, lo que muestra coincidencias con el estudio realizado por Li (2020):

“Ahora tenés un recurso para cuando te quedan esos ratitos libres al final de la clase o querés practicar un tema de otra manera. Podés recurrir a un juego tecnológico y te salva la clase. Terminan la clase contentos” (P5).

Aunque esto ya había sido valorado en los recortes temporales anteriores, algunas razones que dieron para justificar esta elección fueron distintas para este último momento. A diferencia de los años previos al ASPO y el 2020, los participantes advertían que a los alumnos los motivaba la modalidad de cursado con burbujas escolares más que el uso de algún recurso en particular. Varios profesores indicaron la participación de los alumnos en clase se había incrementado notablemente, y que inclusive algunos alumnos que habían abandonado la escuela se estaban reinsertando:

“Se los ve muy motivados y muy enganchados. Están presentes en la clase, participan y aportan, a diferencia del año pasado que estaban muy apáticos” (P2).

“Este año los chicos están volviendo. Varios que el año pasado se desconectaron o dejaron, ahora están tratando de presentar las guías por las plataformas. Se les ha dado un tiempo para tratar de completar el año anterior” (P8).

No obstante, no queda claro si esto tiene una correlación directa con el uso de las tecnologías, o si en realidad está vinculado a las políticas educativas que acompañaron la vuelta a la educación presencial.

Retomando la Figura 11, se puede ver que la mitad de los profesores señaló que las tecnologías les permiten conectar lo que están enseñando con el mundo real. Pese a ello, no pudieron indicar cómo llevaban esto a cabo. Lo mismo ocurrió con el 30% de los informantes que dijo que las TIC otorgaban un propósito comunicativo a sus alumnos. Así, pareciera que ambas son creencias que los participantes tienen acerca de las tecnologías, en vez de ser resultados positivos que han obtenido o percibido en sus prácticas. Podría inferirse que estas concepciones son parte de la cognición (Li, 2020) de estos profesores de ILE respecto a cómo debe ser enseñado el ILE con TIC, pero en realidad no han usado las tecnologías para conectar el aula con el afuera o para perseguir propósitos comunicativos auténticos.

Para finalizar, menos de la mitad también indicó que las TIC les permiten a los alumnos resolver sus dudas y que reducen el tiempo destinado a la preparación de materiales, lo que indica que las consideran herramientas válidas para mediar el aprendizaje y para la realización de tareas administrativas (Li, 2020). En cuanto a la primera valoración, los informantes nuevamente resaltaron la utilidad de las plataformas asincrónicas y de los grupos de WhatsApp para que los alumnos pudieran realizar consultas. Además, acentuaron la posibilidad que ofrecían estos entornos para que los alumnos pudieran acceder a videos, audios, o presentaciones cuando lo necesitaran. Respecto al último aspecto positivo, los docentes explicaron que, si bien les había llevado tiempo preparar propuestas didácticas con TIC, se habían dado cuenta de que podían reciclar las mismas una y otra vez, y disponer de este material que habían elaborado les ahorra tiempo. Por otro lado, otros informantes expresaron que gracias a la práctica que obtuvieron

durante el 2020 creando actividades con TIC, se habían vuelto más habilidosos y rápidos a la hora de producir contenidos nuevos:

“Cuando te pones más o menos canchero en la preparación de los cuestionarios, se reduce un montón el tiempo. En 5, 10 minutos podés armar uno donde le das la posibilidad al alumno de hacer algo interesante, entretenido y útil” (P7).

En la entrevista, la mayoría de los informantes enfatizó que las TIC les eran muy útiles y prácticas para realizar cumplir otras funciones docentes. A modo de ejemplo, los educadores explicaron que habían aprendido a organizar el material didáctico en una nube, a crear y completar las planillas de calificaciones de manera digital, o a agendar fechas en sus celulares. Esto nuevamente resalta el valor de las tecnologías como herramientas administrativas (Li, 2020):

“Antes era todo en papel, pero ahora tengo todo digitalizado. Cambié mi manera de administrar los datos y de organizar las cosas en la compu. Aprendí a guardar muchas cosas online en Drive o ese tipo de soportes” (P10).

En algunos casos puntuales, los participantes mencionaron que las escuelas en las que se desempeñaban habían hecho algunos cambios tras lo acontecido en el 2020. Por ejemplo, habían instalado internet, mejorado la conexión ya existente, definido el uso de ciertas plataformas, o sacado las restricciones relativas al uso del celular en clase. En general, los informantes tenían una mirada positiva respecto a estos cambios institucionales y principalmente destacaban lo práctico que era que los alumnos tuvieran el material a mano en algún entorno virtual para descargarlo. Como resume la siguiente profesora,

“Ahora tenemos WiFi y los alumnos tienen las claves. O sea que si en su casa no pueden descargar las guías, lo pueden hacer en la escuela, por ejemplo” (P1).

Solo el participante 3 parecía no estar conforme con estas modificaciones, y cuestionaba el hecho de que la escuela mejorara los recursos sin ofrecer capacitaciones a los docentes:

“La institución solo ha puesto una conexión a internet que es mejor que la que se tenía anteriormente, pero nada más. No ha ofrecido cursos de capacitación para incentivar el uso de las tecnologías. Se ve que no es una prioridad” (P3).

Por último, a pesar de no estar vinculado al uso de las tecnologías específicamente, es importante resaltar que muchos docentes se mostraron entusiasmados con la bimodalidad ya que sentían que, al tener menos alumnos por curso, podían trabajar habilidades que antes dejaban de lado, conocer mejor a sus alumnos, y llevar un registro más claro de su progreso:

“Trabajas hermoso porque son pocos chicos y la verdad es que estás atenta a sus necesidades. Ahora son menos y creo que la participación ha subido, hacen las tareas, y en clase se trabaja” (P5).

“El sistema de burbujas tiene su parte buena porque es más personalizado. Podés estar un ratito más con cada uno, escucharlos un poquito más, darles la oportunidad de que puedan dar su opinión, de que hablen” (P9).

“Tenés la mitad de los alumnos y aprovechás mejor el tiempo. Están todos ahí, prestando atención y podés trabajar speaking. Me parece espectacular” (P6).

Únicamente el participante 3 expresó que no consideraba que este sistema fuera útil para el aprendizaje de una LE. Expresó que para él lo que incidía de manera negativa era la poca carga horaria y la baja frecuencia de encuentro con los alumnos puesto que reducía la exposición de sus estudiantes a la lengua y las posibilidades de producción espontánea:

“Al sistema de burbujas no lo considero muy efectivo para el aprendizaje de una lengua porque los alumnos están expuestos muy poco tiempo a la lengua extranjera y también tienen muy pocas oportunidades para producir” (P3).

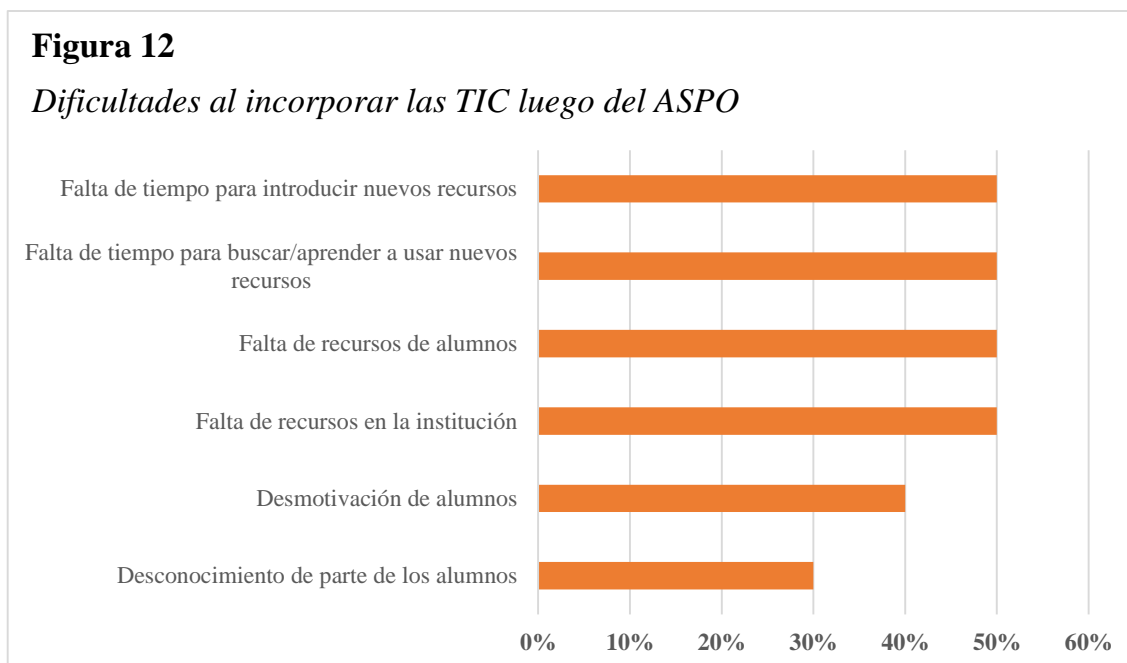
En resumen, luego del ASPO los participantes destacan el valor de las TIC para la realización de tareas administrativas (Li, 2020), como mantenerse en contacto con los alumnos, preparar materiales didácticos, llenar planillas, y organizar el material de manera digital. Asimismo, los informantes perciben que las TIC sirven para el abordaje de diversos objetivos pedagógicos, tales como mediar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación, actuar como espacios para el aprendizaje, y motivar a sus estudiantes (Li, 2020). Teniendo en cuenta el estudio de Li (2020), y comparando estos resultados con los obtenidos en los dos recortes temporales anteriores, estos docentes todavía no las valoran de manera positiva para la interacción y, en este momento en particular, parecen notar su utilidad para contextualizar el aprendizaje (Li, 2020). Dejando de lado el uso de las TIC, algunos participantes se muestran entusiasmados con el sistema bimodal de enseñanza y resaltan que en las instituciones se han hecho algunos cambios que favorecen la incorporación de las tecnologías.

4.3.4 Percepciones docentes negativas

En este recorte temporal los docentes también encontraron dificultades al poner en uso las TIC. Las principales problemáticas que mencionaron se pueden apreciar en la Figura 12. A rasgos generales, si comparamos estos problemas con los identificados en los momentos anteriores (ver Figuras 4 y 8), se observa que no sólo son menos, sino que también los porcentajes en que fueron señalados se redujeron. Inclusive dos participantes dijeron que no habían tenido ningún problema al usar las tecnologías luego del ASPO. En línea con esto, se puede ver que ningún informante indicó que desconocía qué recursos emplear, lo cual coincide con las

sensaciones de mayor comodidad y tranquilidad al aplicar las tecnologías que expresaron (ver subapartado 4.2.4):

“Tanto los profes como los alumnos estamos, después de un largo proceso, con más certezas en cuanto a cómo trabajar y en cuanto a qué usar” (P7).



Enfocándonos en la Figura 12, se aprecia que la mitad de los participantes reportó que no disponía de tiempo para introducir nuevos recursos durante el ciclo lectivo. Dada la modalidad de burbujas estudiantiles, los informantes sentían que el tiempo de la clase presencial compartido con cada grupo de alumnos era muy corto. Por este motivo, destinaban esos encuentros a revisar lo que habían trabajado en la semana asincrónica, a resolver dudas, a explicar temas nuevos, o a practicar las habilidades de producción:

“En cuanto a la semana presencial, tenemos solamente 3 horas áulicas de 40 minutos, donde los chicos preguntan cuestiones de la plataforma, de la clase pasada, o de la semana virtual. Entonces es difícil. Hay que ser muy práctico al decidir cómo uso el tiempo presencial. Ya no puedo estar usando recursos” (P7).

“Al tener las burbujas y solo tener un módulo y medio, se me hace muy complicado introducir las tecnologías. Uso ese tiempo para conocerlos y ver cómo van” (P8).

Relacionado a esto, esta modalidad requería que los docentes estuvieran atentos a las dudas de los alumnos que cursaban tanto de manera presencial como virtual cada semana. Es por esto que la mitad de los informantes también señaló que no tenía tiempo para aprender a usar nuevos recursos.

Otra dificultad que tuvieron que enfrentar los participantes fue la falta de recursos, tanto de parte de sus estudiantes como en las instituciones educativas. Algunos expresaron que se sentían desmotivados puesto que sus propuestas con TIC no habían salido como esperaban:

“Cuando quise terminar la clase con un juego con Kahoot, de los veinte alumnos que tenía, sólo doce pudieron realmente hacerlo. Los otros me decían que no podían participar por no tener datos, o que no se les cargaban las opciones por la mala conexión. Entonces para que las TIC también cumplan su función, yo necesito tener el recurso técnico disponible” (P7).

“Ahora no podemos ir a la sala porque no está. De hecho, desapareció la sala con el televisor este año porque necesitaban más aulas” (P10).

Indudablemente, este problema determinaba en cierta medida la forma en que se llevaba a cabo la enseñanza del ILE. Si bien cada escuela o docente había propuesto una modalidad concreta de trabajo para la semana asincrónica y la semana presencial, muchos de los participantes tuvieron que terminar adaptando sus propuestas didácticas a la realidad que les tocaba. Por ejemplo, algunos informantes asignaban videos explicativos o formularios que se autocorregían para la semana asincrónica, pero los alumnos no contaban con datos o con los dispositivos necesarios para hacer lo que se les pedía. Lo mismo puede ser apreciado en el siguiente comentario:

“Todo se corrige en la clase presencial, lo que hace posible un seguimiento a los chicos que no tienen conexión porque lamentablemente sigue habiendo porcentaje significativo de alumnos sin recursos tecnológicos para las clases virtuales” (P2).

Retomando la Figura 12, el 40% de los participantes consideraba que un obstáculo para la implementación de las TIC era la desmotivación de los estudiantes. Por un lado, los informantes 1, 4 y 9 percibían que los alumnos no realizaban las actividades asincrónicas ni descargaban el material solicitado debido a que no estaban interesados o motivados para aprender. En estos casos, sin embargo, tal vez la desmotivación no está íntimamente ligada al uso de las tecnologías, sino que pueden estar interviniendo otros factores. Por otro lado, la participante 10 creía que a los alumnos les gustaba usar la tecnología, pero únicamente para entretenerse. De este modo, planteaba que sus estudiantes se rehusaban a, por ejemplo, usar TikTok para aprender.

Por último, el 30% de los informantes indicó que un problema que persistía era el desconocimiento por parte de sus alumnos acerca de cómo emplear ciertos recursos. A modo ilustrativo, continuaban teniendo dificultades para manejar las plataformas, para descargar materiales, o ingresar a ciertos sitios de internet.

Para concluir, aparentemente los participantes se sentían más seguros al usar las TIC luego del ASPO ya que no sólo señalaron menos inconvenientes al aplicarlas, sino que los porcentajes en que los marcaron fueron más bajos que en los otros recortes temporales. Además,

ningún informante expresó que desconocía cómo emplearlas. Al igual que en los otros momentos, los obstáculos más comunes que enfrentaban los docentes para enseñar con TIC estaban asociados a factores contextuales. Por ejemplo, como las clases habían adoptado un sistema bimodal, sentían que no contaban con el tiempo necesario para usarlas en la presencialidad ya que debían aprovechar ese espacio de encuentro reducido con cada grupo de alumnos para realizar otras tareas o desarrollar un vínculo. Esta forma de trabajo, además, implicaba que los profesores tuvieran que estar atentos a las necesidades y consultas de los estudiantes que cursaban de manera asincrónica, lo cual les quitaba tiempo para continuar formándose en el uso de las TIC. Otros rasgos del contexto que dificultaban la enseñanza mediada por las tecnologías eran la falta de recursos en las instituciones y de parte de sus alumnos. No sólo eso, estos factores prácticamente definían qué se hacía en la clase presencial. En menor medida, los informantes percibían que las TIC eran difíciles de usar porque sus alumnos no estaban motivados o porque no comprendían cómo funcionaban.

4.4 Discusión

Los resultados de este capítulo muestran cómo diez docentes sanjuaninos percibían el uso de las TIC para la enseñanza del ILE antes, durante, y luego del ASPO. Asimismo, proporcionan evidencia relacionada a los recursos digitales que emplearon, a los fines que perseguían al aplicarlos, así como también a los roles que ellos asumían y otorgaban a sus estudiantes. En este subapartado, se compararán los resultados obtenidos en los tres momentos para dar cuenta de los cambios y las continuidades en la enseñanza del ILE mediada por TIC.

En cuanto a los recursos, se pudo apreciar que durante la pandemia los informantes continuaron usando las TIC que ya empleaban antes del ASPO, pero ampliaron de manera significativa la gama de recursos que usaban y crearon múltiples contenidos. Al usar estos recursos, se pudo advertir que principalmente pretendían reemplazar el libro de textos que usaban antes del ASPO. Además, se observó un aumento en la frecuencia con la que los aplicaban en este segundo momento, lo cual era completamente esperable dada la virtualización de la enseñanza. Luego del 2020, las TIC más comúnmente elegidas por los participantes eran las que habían aprendido a usar durante el ASPO, tales como las plataformas escolares o los grupos de WhatsApp, y que podían ser aplicadas de manera asincrónica. Aparentemente, estos recursos habían sido adoptados de manera oficial por las instituciones educativas para implementar el sistema bimodal de enseñanza. También, en este último recorte temporal los informantes reciclaron casi todo el material que habían creado o seleccionado durante el ASPO, desde videos hasta fichas interactivas en sitios web. No obstante, se pudo apreciar una disminución en la

frecuencia con la que estos recursos eran empleados en comparación con el 2020, y un leve aumento en comparación a los años previos al ASPO.

A pesar de que se percibieron estos cambios en la cantidad y variedad de recursos así como también en la frecuencia de uso, la forma en que las TIC eran incluidas para la enseñanza del ILE fue prácticamente la misma en los tres momentos. Partiendo de todas las categorías de análisis, se pudo ver que siempre las propuestas didácticas tendían a enmarcarse en las etapas iniciales de los modelos. Por ejemplo, las actividades que normalmente se planteaban con las tecnologías eran emergentes de la máquina (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), es decir, apuntaban a que los alumnos trabajaran con la lengua de manera lineal, eligiendo opciones correctas, uniendo, o completando espacios en blanco. De este modo, fomentaban un uso adquisitivo de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016). Además, los participantes comúnmente usaban las TIC para el envío de materiales didácticos, la explicación de temas a través de tutoriales, y la exposición a la lengua. Por lo que el rol que las TIC más frecuentemente asumieron en los tres momentos abordados fue el de herramientas de mediación (Li, 2020). Sin lugar a dudas, las TIC cumplieron esta función principalmente durante el ASPO puesto que se volvieron el único medio para dar continuidad a la enseñanza.

Relacionado a esto, la exposición y la práctica (Laurillard, 2012) eran los modos de aprendizaje favorecidos al incorporar las tecnologías, lo cual condice con el hecho de que casi todas las propuestas con TIC en los tres tiempos eran parte del ciclo comunicacional o de práctica del profesor (Laurillard, 2012).

En los tres momentos también actuaron como herramientas cognitivas y como tutores para la retroalimentación (Li, 2020), ampliando las posibilidades de práctica y corrección ofrecidas por los libros de texto y la clase presencial. En cuanto a los otros roles mencionados por Li (2020), fueron identificados en mayor o menor medida según el momento, pero en casos más puntuales de uso de las tecnologías.

Respecto a la enseñanza del ILE concretamente, se observó que la mayoría de los informantes aplicó las TIC en los tres recortes temporales para enfocarse en la forma y, así, mejorar la interlengua de sus alumnos (Shrum y Glisan, 2009), lo cual coincide con lo expuesto en los párrafos anteriores. Al analizar las propuestas desde el continuo comunicativo de Littlewood (2011), se obtuvieron resultados similares. Las actividades que más frecuentemente se aplicaban con TIC se correspondían a las dos primeras fases del continuo: aprendizaje no comunicativo y práctica pre-comunicativa de la lengua, puesto que se trataba de explicaciones o de ejercicios repetitivos que pretendían la construcción de hábitos lingüísticos (Díaz Maggioli, 2017; Richards y Rodgers, 2014). Este foco en la dimensión analítica de la lengua (Littlewood, 2011) fue intensificado durante el ASPO dado que se tuvieron que priorizar contenidos y el

componente gramatical de la lengua fue el elegido por la mayoría de los participantes a la hora de usar las TIC. Así, al considerar las dimensiones de la competencia comunicativa que fueron abordadas (Canale y Swain, 1980), se puede apreciar que solo algunos aspectos de la subcompetencia gramatical fueron presentados en la mayoría de las prácticas mediadas por TIC.

Teniendo esto en cuenta, se podría decir que casi todas las propuestas mediadas por tecnologías adherían a características del MA más que a los principios del EC. Si bien estas actividades no estaban insertas en una clase estructurada en base al MA, estaban focalizadas en la práctica mecánica del uso de la gramática (Ellis, 1997) y respondían a una visión estructural de la lengua (Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014; VanPatten y Williams, 2015).

Es importante aclarar que en los tres momentos también se identificaron casos de participantes que sí promovieron un uso transaccional de las tecnologías (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), que incluyeron en sus prácticas actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016), y que le otorgaron diversos roles a las TIC. Estos docentes parecían tener una visión más funcional de la lengua (Halliday, 1973) y actuar un poco más en consonancia con la versión débil del EC (Díaz Maggioli, 2017; Littlewood, 2011; Richards y Rodgers, 2014) ya que practicaban diversos componentes de la lengua de manera discreta antes de proponer actividades comunicativas. Sin embargo, estos casos representaron la minoría y se pudo observar que estas tareas se habían aplicado bajo ciertas circunstancias: con grupos de alumnos que tenían buen nivel de inglés, al realizar proyectos áulicos o interdisciplinarios, o como trabajos finales integradores al terminar el año.

Dicho esto, se advierte que, como plantea Kumaravadivelu (2006), los participantes no aplicaban ningún método o enfoque de manera pura al enseñar ILE con el soporte de las TIC. Más bien, combinaban aspectos del MA y del EC para sus clases (Díaz Maggioli, 2017; Hall, 2011; Kumaravadivelu, 2006). Más abajo volveremos sobre esto para inferir los principios detrás del eclecticismo (Kumaravadivelu, 2006) que practicaban.

Una de las áreas investigadas en este trabajo que mostró haber sufrido variaciones fue el rol docente. Mientras que antes del ASPO los participantes actuaban como mediadores y organizadores del saber al usar las TIC (Laurillard, 2012), durante el ASPO sus funciones se ampliaron enormemente. No sólo tuvieron que encargarse de su propia formación en el uso de las tecnologías, sino que también tuvieron que definir qué contenidos serían priorizados, qué recursos usarían para dar continuidad a la enseñanza teniendo en cuenta las situaciones particulares que tanto ellos como sus estudiantes estaban atravesando (Narodowski et al., 2020; Rappoport et al., 2020), qué herramientas usar para motivar a sus alumnos y cómo actuar como guías académicos (Villafuerte Holguín et al., 2020), utilizando las TIC para la realización de múltiples tareas administrativas (Li, 2020). Si bien los informantes tuvieron que asumir estos nuevos roles en el

2020, luego del ASPO volvieron a actuar como mediadores y organizadores del conocimiento (Laurillard, 2012), tal como lo hacían en los años previos a la pandemia, y continuaron asumiendo el rol de soportes para la contención (Villafuerte Holguín et al., 2020) en las clases presenciales ya que esto fue solicitado por las instituciones.

Probablemente, el hecho de que los roles que adoptaron durante el ASPO prácticamente hayan desaparecido luego del 2020 tenga que ver con el hecho de que se trataba de funciones que otros actores escolares, como los preceptores, psicopedagogos, o directivos, cumplían en la educación presencial. Entonces, al volver a las aulas, aunque sea parcialmente, ya no fue necesario que los informantes asumieran estas tareas.

En relación con lo que hasta acá se viene planteando respecto al rol docente, es importante detenernos a analizar otro cambio significativo. El hecho de que los participantes hayan recurrido a videos tutoriales de YouTube, a audios, y a sitios con práctica en línea distinta a la propuesta por el libro de textos permite ilustrar claramente la despersonalización del saber (Martín Barbero, 2008) que se comenzó a producir durante el ASPO y se extendió al 2021. En otras palabras, la figura del profesor como poseedor del conocimiento se vio desplazada por esas otras fuentes (Martín Barbero, 2008). Asimismo, estos soportes y formatos que comenzaron a ser considerados como formas válidas de conocimiento y a ser usados para la enseñanza del ILE ampliaron las posibilidades ofrecidas por el libro, lo cual da cuenta de que la descentralización del saber (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008) que se estaba gestando fuera de la escuela, durante el ASPO se produjo dentro de ella.

En el caso de los estudiantes, el rol que adoptaron al usar las TIC fue predominantemente pasivo en los tres cortes temporales, lo cual se corresponde con una postura conductista del aprendizaje típica del MA (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014). Inclusive en el 2020, cuando la enseñanza fue sostenida por medio de la virtualidad, la mayoría de los informantes no promovió las relaciones horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013) que caracterizan a los entornos de la Web 2.0, ni fomentó la producción de contenidos en sus alumnos. Quizás esto esté vinculado a las características del formato escolar que tienden a poner al docente en el centro de la clase, o pueda ser entendido al estudiar las creencias de estos participantes respecto al rol del alumno. De hecho, es probable que también otorguen este rol a sus estudiantes en sus propuestas sin TIC. No obstante, esto escapa a los objetivos de este trabajo.

Al indagar los fines, se pudo ver que no se produjeron modificaciones significativas en cuanto a los tipos de objetivos que los informantes tenían al usar las TIC. Por el contrario, fueron prácticamente los mismos en los tres momentos. Uno de los cambios más notables fue que durante el 2020 cada informante comenzó a perseguir más objetivos, lo cual fue advertido al notar un incremento significativo en los porcentajes. También se observaron cambios en el uso de ciertos

recursos en este momento. Por ejemplo, los docentes seguían usando Kahoot, una aplicación para crear juegos en línea, pero en vez de usarlo como complemento como en el primer y el tercer momento, lo empleaban para evaluar durante la pandemia. Algo similar ocurrió con los formularios de Google. Durante el ASPO, los participantes lo comenzaron a usar para evaluar, pero luego del ASPO la mayoría lo implementó para repasar durante la semana de cursado asincrónico. Por último, antes del ASPO los docentes tendían a usar videos de YouTube para exponer a los alumnos a la lengua o para introducir algún tema, pero en los últimos dos recortes temporales predominó la selección de videos tutoriales que explicaban temas gramaticales.

Resulta relevante señalar que, aunque no se había propuesto indagar el rol institucional en este trabajo, se pudo observar que incide en los usos que los docentes hacen de las tecnologías. En líneas generales, se advirtió que antes del ASPO las instituciones casi no promovían el uso de las TIC y, cuando lo hacían, fomentaban un uso más bien instrumental de las tecnologías, pero desconfiaban de su capacidad mediadora. Esto fue observado al notar que, por ejemplo, algunas escuelas adoptaban plataformas educativas, pero no permitían que las actividades allí realizadas fueran evaluadas. Así, la inclusión de las TIC resultaba efectiva, contribuyendo únicamente al decorado de la enseñanza (Maggio, 2012).

Durante el ASPO, las instituciones parecen haber asumido un rol mucho más activo, tal vez de manera forzosa, en cuanto al uso de las TIC. Ante la urgencia de trasladar la enseñanza a la virtualidad, las escuelas comenzaron a recomendar recursos o a organizar diversos aspectos de la enseñanza mediada por TIC, tales como las fechas de los encuentros o el formato que debía asumir la clase. Sin embargo, aunque estuvieron más presentes, su función se limitó a dar recomendaciones generales, más que a formar a los docentes en el uso de las TIC. De hecho, sólo dos instituciones ofrecieron capacitaciones para enseñar cómo usar ciertos recursos y los docentes aprendieron a aplicarlos a prueba y error, o con la ayuda de sus colegas.

Por último, a pesar de que luego del ASPO algunas instituciones mejoraron su conexión de WiFi o adoptaron el uso de ciertas plataformas educativas, tampoco ofrecieron capacitaciones y los lineamientos que dieron apuntaban a que las TIC fueran usadas para el envío de materiales y la comunicación con los alumnos. Es decir, no parecen haberse planteado objetivos pedagógicos con las TIC.

Respecto a las percepciones que los informantes tienen de las TIC, en los tres recortes se advirtieron valoraciones positivas y negativas. En cuanto a las primeras, no se observaron cambios en las creencias de los informantes. En los tres momentos estudiados, consideraban que las TIC eran útiles para la realización de diversas tareas administrativas (Li, 2020) que fueron modificándose a lo largo de los tres momentos. Asimismo, se observó que las valoraban de manera positiva para la consecución de ciertos objetivos pedagógicos, principalmente motivar a

sus alumnos, mediar el aprendizaje, y ofrecer retroalimentación (Li, 2020). Luego del ASPO, algunos participantes también dijeron que se sentían conformes con el sistema bimodal de enseñanza que se había adoptado en ese momento. Explicaron que podían trabajar mejor las habilidades de producción en el aula y conocer cómo iban progresando sus estudiantes puesto que tenían menos alumnos por curso.

A propósito de las valoraciones negativas, los informantes hicieron referencia a distintas problemáticas que encontraban a la hora de implementar las TIC, pero que estaban más asociadas a las características del contexto en el que trabajaban que a malas experiencias con las tecnologías. Una de las que estuvo presentes en los tres momentos fue la falta de recursos de los estudiantes, lo que evidencia la existencia de una brecha digital de acceso a las tecnologías (SITEAL, 2015). Tanto antes como después del ASPO, este fue uno de los factores que definió lo que se podía y no se podía hacer con TIC de manera presencial y asincrónica. Durante el ASPO, sin lugar a dudas, representó una problemática aún mayor ya que si los alumnos no contaban con ciertos recursos básicos, no podían dar continuidad a su educación. Los docentes tuvieron que hacer múltiples adaptaciones a sus clases, tales como enviar explicaciones por audios de WhatsApp o de manera escrita, dar la misma clase más de una vez, y dejar de lado diversos recursos digitales que resultaban útiles para las clases virtuales. Esto no solo incidió de manera negativa en el uso de las tecnologías, sino en la enseñanza del ILE en general ya que distintas habilidades, como el habla y la escritura, no pudieron ser practicadas.

Otras problemáticas que obstaculizaron las prácticas con TIC de los informantes fueron la falta de recursos en las instituciones, el desconocimiento respecto a qué recursos emplear, la falta de tiempo para aprender a usar nuevas herramientas, y el hecho de que los alumnos tampoco sabían cómo realizar las tareas con TIC, entre otras. Con esto no se pretende resumir lo ya expuesto en otros apartados, sino dar cuenta de que el contexto ejerce una gran influencia en las prácticas y las valoraciones de los participantes. De hecho, se puede inferir que estos docentes seguían el parámetro de particularidad al practicar el eclecticismo (Kumaravadivelu, 2006) en los tres momentos. Es decir, debían modificar sus prácticas atendiendo a las condiciones signadas por el contexto social y escolar así como también plantear propósitos específicos para los grupos de estudiantes que tenían.

En cuanto al parámetro de practicidad (Kumaravadivelu, 2006), solo la minoría de los informantes parece haberlo practicado. Estos fueron los participantes que monitoreaban sus propias prácticas y se mostraron críticos sobre ellas, explicando cómo el contexto a veces los limitaba y justificando las decisiones que tomaban con teoría.

Poniendo esto en consideración, se destaca el valor de formar a los docentes y futuros docentes de ILE para que puedan practicar el eclecticismo basado en los parámetros de

particularidad, practicidad y posibilidad (Kumaravadivelu, 2006). Así, se espera que sus prácticas estén más informadas tanto por la teoría como por sus experiencias.

Para finalizar, los participantes reportaron que, gracias a la experiencia de enseñar en pandemia, habían ganado confianza al usar las tecnologías, que habían conocido y aprendido a usar nuevos recursos, y que se habían animado a usar las TIC para su propio desarrollo profesional (Li, 2020). Al mismo tiempo, señalaron que sus propias percepciones de las TIC se habían modificado. En general, sus valoraciones eran más positivas que antes puesto que las consideraban más divertidas, más fáciles de usar, más útiles, y más prácticas que antes. No obstante, como fue advertido más arriba, estos cambios no parecen haber transformado sus prácticas mediadas por TIC posteriores al ASPO. En este último momento, los participantes solo indicaron que seguían empleando las tecnologías de manera asincrónica para mantener el contacto con sus alumnos, para enviarles materiales, para ampliar sus posibilidades de práctica gramatical, y para reducir la cantidad de trabajos a corregir.

De modo similar, aparentemente las instituciones educativas en las que trabajaban los participantes tampoco promovieron una transformación en las prácticas con TIC. Como ya fue mencionado, algunas de ellas mejoraron la conexión a internet o adoptaron plataformas educativas a comienzos del 2021. Sin embargo, continuaron desestimando la formación docente en el uso de las tecnologías y, consecuentemente, las TIC siguieron estando ubicadas al exterior del modelo pedagógico (Martín Barbero, 2008). Como sugiere Maggio (2012), la dotación tecnológica de una institución no garantiza una mejora en las propuestas pedagógicas ya que no fomenta el uso de las TIC con un sentido didáctico.

De esta manera, si bien el formato escolar (Baquero y Terigi, 1996) fue altamente desafiado durante el ASPO, sus núcleos duros no parecen haberse roto tras este acontecimiento histórico. Más bien, se observa que la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) se flexibilizó durante el 2020, pero luego volvió a su estructura clásica. Así, los cambios que persistieron luego del ASPO simplemente resolvían problemas cotidianos, tales como reducir la carga laboral docente o permitir que los alumnos pudieran acceder al material desde el celular en vez de gastar dinero. Sin embargo, las bases del formato no se vieron modificadas (Tyack y Cuban, 2001) ya que las propuestas educativas continuaban estructuradas del mismo modo (SITEAL, 2015).

El problema es que continuar limitando los usos de las TIC a lo aceptado por el formato escolar (Martín Barbero, 2008; SITEAL, 2014) lleva a desperdiciar el potencial que las tecnologías ofrecen tanto para explotar los saberes mosaico (Martín Barbero, 2002) y los aprendizajes informales de los estudiantes, como para favorecer diversos principios del EC a la hora de enseñar ILE (Richards y Rodgers, 2014). No obstante, con estos resultados no se pretende criticar a los informantes o a las instituciones educativas en las que llevaban a cabo su tarea. Más

bien, se espera resaltar la necesidad estatal de redefinir los objetivos de la escuela, teniendo en cuenta las características sociales de los estudiantes y las experiencias de los docentes que la habitan. Además, se busca revalorizar la formación docente, en este caso en el uso de las TIC para la enseñanza del ILE. Capacitar a los educadores y modernizar a las escuelas no sólo permitiría cumplir con los objetivos planteados por las acciones de inclusión TIC (SITEAL, 2014), sino que también ayudaría a reducir la brecha digital docente y la brecha digital existente en la población estudiantil (SITEAL 2014; SITEAL, 2015; Wikimedia Argentina, 2020b).

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Esta investigación surgió al advertir que el inesperado pasaje de la presencialidad a la virtualidad ocasionado por el COVID-19 desafió el tan arraigado formato escolar (Baquero y Terigi, 1996) de las instituciones educativas y forzó a los docentes a repensar sus prácticas para dar continuidad a la enseñanza. Así, el interés por conocer las percepciones de los profesores de ILE acerca de la enseñanza en pandemia, y por advertir cambios potenciales en las prácticas docentes respecto a los momentos previos y posteriores al ASPO, fue lo que inicialmente animó este estudio.

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se basó principalmente en diversos aportes realizados desde la Tecnología Educativa y la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por una parte, se partió del supuesto de que las TIC han llevado a que múltiples saberes circulen de manera fragmentada por fuera de las instituciones educativas en diversos formatos, generando cambios en las formas de concebir al conocimiento y en las maneras de aprender (Martín Barbero, 2002; Mas y Lara, 2011). De este modo, se postuló que la escuela debe partir de estos aprendizajes informales que los alumnos llevan a las aulas y enseñar a articular los saberes mosaico con los que interactúan cotidianamente (Fundación Telefónica Movistar Perú, 2012; SITEAL, 2014). Por otra parte, se planteó que una LE debe ser enseñada siguiendo los principios del EC dado que apunta a que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para usar la lengua con propósitos comunicativos reales (Celce-Murcia, et al., 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014). No obstante, también se postuló que los docentes raramente adhieren de manera pura a un único enfoque, puesto que sus prácticas están signadas por diversos factores que intervienen en el contexto de enseñanza (Díaz Maggioli, 2017; Kumaravadivelu, 2006; Richards y Rodgers, 2014).

Para llevar a cabo este estudio se adoptó un enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, et al., 2014; Lester, 1999), con un diseño de alcance exploratorio-descriptivo, de carácter cualitativo y de naturaleza no experimental (Cubo, et al., 2011; Hernández Sampieri, et al., 2014). Durante la segunda mitad del 2021, se aplicaron un cuestionario autoadministrado y entrevistas a diez docentes de ILE sanjuaninos. La triangulación de los datos obtenidos a partir de estos instrumentos fue una de las estrategias empleadas para otorgar validez interna al estudio (Creswell, 2013). Los informantes fueron elegidos mediante el uso de técnicas de muestreo de conveniencia y casos-tipo (Hernández Sampieri, et al., 2014). Teniendo en cuenta esto último, debían cumplir cuatro requisitos para participar de este trabajo: tener título docente, haber ejercido la docencia en la misma institución desde 2019 a 2021, desempeñarse en una escuela que no sea bilingüe ni se ubique en zonas rurales, y que la carga de horas de inglés sea de 3 horas. Esto

permitió conocer, describir y analizar sus percepciones acerca de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO. Es importante destacar que se trató de tres cortes temporales muy distintos entre ellos: El primero se corresponde a los años de enseñanza presencial en los que los docentes daban clases en contextos que ya conocían; el segundo es el 2020, año en el que la enseñanza tuvo que ser continuada de un momento a otro a través de la virtualidad; y el último es el 2021, año en el que se combinó la enseñanza presencial con la virtual.

El objetivo general de esta tesis, describir las características de la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO, a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan, fue ampliamente alcanzado. En líneas generales, se constató que los principales cambios se produjeron durante el ASPO. Los participantes ampliaron el espectro de recursos que usaban de manera significativa y aumentaron la frecuencia de uso de las mismas, lo cual era esperable dadas las características de este momento. Luego del ASPO, los informantes continuaron usando principalmente aquellas herramientas que les permitían trabajar de manera asincrónica y siguieron usando las TIC con una frecuencia levemente mayor a los años previos al 2020. Sin embargo, la mayoría de las actividades planteadas en los tres momentos consistía en ejercitación mecánica que complementaba, ampliaba, o reemplazaba la práctica del libro de texto, pero que no proponía interactividad ni resultaba transformadora.

Al abordar el primer objetivo específico, categorizar los recursos digitales empleados en las clases de ILE de nivel medio en cada recorte temporal, se detectaron continuidades a lo largo de los tres momentos en la predominancia de actividades emergentes de la máquina que promovían tanto un uso adquisitivo de las TIC (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) como el aprendizaje a través de la exposición o la práctica (Laurillard, 2012), y que se enmarcaban en el ciclo comunicacional del profesor o el ciclo de práctica del profesor (Laurillard, 2012). En otras palabras, si bien los informantes cambiaron la cantidad y variedad de recursos, no modificaron la manera en que los usaban ni el formato de sus propuestas didácticas con TIC.

En consonancia con esto, al enfocarnos específicamente en la enseñanza del ILE, casi todas las propuestas didácticas con TIC se enmarcaban en las categorías de aprendizaje pre-comunicativo o actividades pre-comunicativas (Littlewood, 2011) a lo largo de los tres momentos, y la mayoría de ellas apuntaba mejorar la interlengua de los estudiantes alumnos (Shrum y Glisan, 2009). De este modo, los participantes parecen priorizar la dimensión analítica (Littlewood, 2011) y la subcompetencia gramatical de la competencia comunicativa al mediar la enseñanza del ILE con TIC (Celce-Murcia et al., 2014; Richards, 2006; Richards y Rodgers, 2014). Además, estos resultados podrían indicar que las prácticas de estos informantes son eclécticas (Kumaravadivelu, 2006) puesto que no están puramente enmarcadas en el EC para la enseñanza del ILE. Más bien, combinan aspectos del MA y el EC.

El segundo objetivo específico, que pretendía establecer los roles de los docentes y alumnos en las clases de ILE mediadas por TIC, también fue alcanzado. En el caso de los docentes participantes, se observó que en los tres momentos actuaron como mediadores y organizadores del saber al usar las TIC (Laurillard, 2012). Sin embargo, durante el ASPO, el rol de los informantes se amplió enormemente dado que sus funciones se incrementaron de manera significativa. Tuvieron que tomar las riendas de su propia formación y, simultáneamente, implementar los recursos que estaban aprendiendo a usar. Asimismo, se encargaron de priorizar contenidos, analizar la situación socioeconómica de sus alumnos, hacer adaptaciones (Narodowski et al, 2020; Rappoport et al., 2020), así como también actuar como guías académicos y soportes de la contención (Villafuerte Holguín et al., 2020). Tal como fue advertido en otros estudios (Araujo de Benítez y Kurth de Álvarez, 2020; Coolican, et al., 2020; Lion 2020; Puiggrós, 2020), esto generó una sobrecarga laboral que fue percibida de manera muy negativa y que, según los informantes, coartó sus posibilidades para seguir aprendiendo a usar nuevos recursos.

A pesar de todos estos cambios, las nuevas funciones que cumplieron los educadores durante el ASPO sumaron a su trabajo tareas más administrativas que pedagógicas, por lo que no impactaron en la forma en que enseñaban ILE. En efecto, tampoco modificaron el rol que normalmente asignaban a sus alumnos. Al implementar actividades con el soporte de las TIC, no se promovían las relaciones horizontales (Aparici y Osuna Acedo, 2013), la cultura de la participación, ni la producción de parte de los alumnos. A excepción de algunas propuestas didácticas puntuales, la mayoría consistía en actividades de práctica mecánica, característica del MA (Lightbown y Spada, 2013; Richards y Rodgers, 2014), y dirigida por el profesor. Así, el rol de los estudiantes en los tres momentos fue mayormente pasivo.

Aquí es importante detenerse a destacar que durante el ASPO la despersonalización (Martín Barbero, 2008) y descentralización del saber (Dussel, 2011; Martín Barbero, 2008) que ya se estaban produciendo en los entornos digitales, fuera de la escuela, se trasladaron a los contextos de educación formal. Esto se pudo constatar al advertir que los participantes recurrieron tanto a videos tutoriales de YouTube para explicar ciertos temas como a práctica creada por otros usuarios en diversos sitios. De esta manera, la figura del profesor y del libro de textos como únicos poseedores del saber fue desplazándose hacia otras fuentes y formatos que, a su vez, comenzaron a ser aceptados como formas válidas de conocimiento por la escuela.

Es interesante recalcar que en los tres cortes temporales también fue posible identificar propuestas didácticas que promovían un uso transaccional de las TIC, con actividades emergentes del individuo (Díaz Maggioli y Painter-Farrell, 2016) que se enmarcaban en las últimas etapas del continuo comunicativo (Littlewood, 2011). En estas tareas, las TIC mediaban otros modos de aprendizaje, tales como la creación y la colaboración (Laurillard, 2012) y, en efecto, les otorgaban

un rol mucho más activo a los estudiantes. Lo que resultó llamativo es que estas tareas no sólo constituyeron la minoría de las propuestas didácticas a lo largo de los tres momentos, sino que su implementación tendía a llevarse a cabo bajo ciertas condiciones: tenía que tratarse de un grupo de alumnos con un buen nivel de inglés o tenía que estar llevándose a cabo un proyecto interdisciplinario o integrador. De este modo, la frecuencia con la que estas tareas eran desarrolladas solía limitarse a una o dos veces al año. Asimismo, los informantes que plantearon estas propuestas se mostraron más reflexivos que el resto de los participantes, criticando sus prácticas, explicando cómo les gustaría trabajar, o intentando explicar qué factores los llevaban a actuar de ciertas maneras. Estos resultados, por un lado, podrían indicar que existe una fuerte relación entre la cognición de los docentes (Li, 2020), el contexto en el que se desempeñan, y sus prácticas. Por otro lado, se podría inferir que la reflexión sobre la propia cognición influye de manera positiva en los usos que se hacen de las TIC y en la práctica docente en general.

En cuanto al tercer objetivo específico, examinar los fines para los cuales eran seleccionadas y aplicadas las TIC al enseñar inglés, permitió mostrar que los participantes prácticamente usaron las tecnologías con las mismas finalidades durante los tres cortes temporales. Se observó que las TIC principalmente actuaron como herramientas de mediación, herramientas cognitivas, y herramientas de retroalimentación individualizada (Li, 2020) puesto que los fines más comúnmente perseguidos fueron repasar, jugar, practicar alguna habilidad, o presentar contenidos. Durante el ASPO, se percibió un incremento en el número de informantes que también usó las TIC para dictar clases, retroalimentar, y evaluar, fines que continuaron siendo perseguidos por la mayoría en el tercer momento estudiado. Esto, sin embargo, no resultó llamativo considerando que a lo largo del 2020 todo lo que se acostumbraba a hacer en una clase presencial fue realizado desde la virtualidad. Por último, otro de los cambios identificados fue que los informantes les dieron nuevos usos a recursos que empleaban con otras finalidades. Por ejemplo, los juegos virtuales que antes del ASPO complementaban la práctica del libro, durante el 2020 fueron empleados para evaluar.

Los resultados de este trabajo también permitieron dar cuenta de las percepciones positivas y negativas que los informantes tenían de las TIC. Entre las primeras, fue posible notar que los participantes destacaban cuán prácticas eran para la realización de tareas administrativas (Li, 2020), tales como planificar, elaborar presentaciones, o cargar datos en planillas. También las consideraban útiles para motivar a sus estudiantes, mediar el aprendizaje, y ofrecer retroalimentación (Li, 2020). En cuanto a las segundas, a lo largo de los tres momentos los informantes se refirieron a diversas dificultades a la hora de usar las TIC. Sin embargo, estas problemáticas no se derivaban de su aplicación, sino de obstáculos que encontraban en los contextos en que enseñaban y que incidían directamente en sus prácticas. Los problemas más frecuentes fueron: la falta de recursos de parte de sus alumnos o en las instituciones, el

desconocimiento respecto a qué recursos emplear, la falta de tiempo para formarse en el uso de las TIC, y el desconocimiento de parte de los alumnos acerca del funcionamiento de ciertos recursos.

Es importante aclarar que durante el ASPO las problemáticas mencionadas se intensificaron, y surgieron otras específicas a este corte temporal. Entre las más comunes, los informantes se refirieron al desdibujamiento de fronteras entre la escuela y la casa (Banegas, 2020; Dussel en Canal ISEP, 2020; Elisondo, 2021; Lion, 2020) y la pérdida del espacio privado, al sustancial incremento del trabajo docente, a la elevada desmotivación de los alumnos, y a la dificultad para practicar las habilidades de producción dada la economía de encuentros sincrónicos (Dussel en Canal ISEP, 2020).

Advertir estas dificultades, por un lado, nos llevó a coincidir con la idea de que existe una brecha digital de acceso a las tecnologías entre los estudiantes (SITEAL, 2015). Claramente, la misma ya estaba presente en la sociedad antes del ASPO, y se profundizó durante el 2020 y el 2021, limitando las propuestas planteadas por los informantes y generando prácticas desiguales. Consecuentemente, se refuerza la necesidad de dejar atrás el término nativos digitales (Prensky, 2001) para referirse a los jóvenes de esta generación, ya que su uso ignora los factores socioeconómicos involucrados en el desarrollo del capital cultural necesario para emplear las TIC (Frawley, 2017; SITEAL, 2014; Scolari, 2019b; Tuñón y Halperin, 2010).

Por otro lado, estas problemáticas evidenciaron la influencia que ejercen el contexto social de enseñanza y la cultura institucional en las prácticas de los educadores y en sus percepciones. Aunque estos factores no habían sido tenidos en cuenta al plantear este estudio, se hicieron presentes en múltiples ocasiones.

Respecto al primero, se observó que la escasez de recursos en las instituciones y de los alumnos restringía fuertemente las posibilidades de uso de las TIC en los tres cortes temporales. Indudablemente, durante la pandemia esto generó el impacto más fuerte puesto que hubo participantes que únicamente pudieron mantener un contacto asincrónico y esporádico con sus alumnos. A lo largo del 2021 esto continuó afectando las prácticas de algunos informantes ya que durante la semana asincrónica, los alumnos de bajos recursos no podían acceder al material ni realizar las tareas, lo que inevitablemente modificaba el plan original de trabajo a llevar a cabo en la semana presencial. Dicho esto, uno de los principales hallazgos de este estudio es que el parámetro de particularidad (Kumaravadivelu, 2006) es lo que mayormente define las prácticas educativas de los informantes. En otras palabras, son las características del contexto social de la escuela y de los estudiantes las que parecen incidir en las propuestas didácticas con TIC que implementan los participantes, en vez de la adherencia a un determinado enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las características del contexto escolar también mostraron ser relevantes para la enseñanza del ILE en general. Esto se observó cuando, luego del ASPO, la mayoría de los participantes señaló que el trabajo con burbujas de alumnos había resultado favorable dado que tenían la mitad de los estudiantes por curso. Especialmente, enfatizaron que esto les había dado la oportunidad de priorizar las habilidades de producción en el tiempo de la clase, las que normalmente solían ser dejadas de lado dada la dificultad de escuchar o guiar en el proceso de escritura a treinta o más alumnos con una carga horaria tan reducida.

En cuanto al rol de la cultura institucional, en algunos casos en que las escuelas sí contaban con ciertas herramientas, las propuestas didácticas de los participantes también se veían permeadas por las creencias institucionales. Tal fue el caso de la escuela que había decidido usar una plataforma educativa antes del ASPO, pero que no permitía que los docentes calificaran las tareas allí realizadas. Así, la plataforma era usada para el intercambio de materiales y para asignar actividades de práctica extra.

Además, casi ninguna institución promovió la formación docente en el uso de las TIC a lo largo de los tres momentos estudiados. Mientras que antes del ASPO los docentes no se refirieron a capacitaciones o algún tipo de incentivo de parte de las escuelas para usar las TIC, durante y después del ASPO la formación docente continuó siendo dejada de lado. Por lo general, predominaron las escuelas que hicieron recomendaciones respecto a qué recursos usar o que enviaron lineamientos acerca de cómo organizar la enseñanza en general, dando indicaciones respecto a cuándo enviar guías o qué medio de contacto usar con los alumnos. Por último, luego del ASPO algunas instituciones se enfocaron en mejorar la dotación tecnológica de sus espacios o en adoptar plataformas educativas. No obstante, nuevamente no se ofrecieron cursos de formación en el uso de las TIC ni se plantearon objetivos pedagógicos al implementar las tecnologías en la institución. De este modo, la mera disponibilidad de estos recursos no llevó a repensar el sentido didáctico que se podía perseguir al incorporarlas (Maggio, 2012) ni generó prácticas transformadoras.

Con respecto al cuarto objetivo, identificar la presencia o ausencia de cambios vinculados al uso de las TIC en enseñanza de ILE, permitió advertir más continuidades que transformaciones. Respecto a las modificaciones, como ya se indicó en este capítulo, estaban vinculadas al tipo de recursos, a la frecuencia de uso, a los fines con los que eran aplicados, y al rol docente. Otros cambios estaban relacionados a las dificultades que tuvieron que enfrentar los informantes a la hora de usar las TIC y, por consiguiente, a las adaptaciones que tuvieron que hacer los docentes para gestionar sus clases durante y luego del ASPO. A modo ilustrativo, si en 2020 los estudiantes no disponían de recursos, los participantes tenían que dar la misma clase más de una vez a través de dos medios diferentes; ya sea por videollamada y por audios de WhatsApp, o por videos de YouTube y de manera escrita, dependiendo de las necesidades de los estudiantes.

Sumado a esto, los informantes coincidieron en que sus creencias acerca de las TIC habían cambiado. Sus percepciones eran mucho más positivas luego del ASPO, pero las valoraban siempre y cuando las TIC se complementaran con la educación presencial. En líneas generales, las consideraban mucho más útiles para llevar a cabo la retroalimentación, se sentían más cómodos al aplicarlas, pensaban que eran un gran insumo para hacer la clase más divertida o dinámica, y destacaban que favorecían el trabajo asincrónico, lo que les permitía emplear el tiempo de la clase presencial de otra manera.

Si bien los participantes advirtieron estos cambios positivos en sus clases, no se observaron transformaciones en el tipo de propuestas didácticas, en los componentes de la lengua priorizados y, en efecto, tampoco en el rol de los estudiantes. Podría decirse que la inclusión que se hizo de las TIC en los tres momentos fue principalmente efectiva (Maggio, 2012): Antes del ASPO los participantes tendían a aplicar las TIC para decorar la enseñanza a través de juegos, por ejemplo, o por exigencia de las instituciones escolares. Durante y después del ASPO el uso de las tecnologías fue definido por el contexto temporal que se estaba atravesando, y la elección de ciertos recursos como las plataformas escolares fue indicada por las autoridades institucionales, incorporando a las TIC al contexto escolar desde arriba (Dussel, 2011).

De esta manera, se podría concluir que no se produjo una transformación significativa en la enseñanza del ILE con el soporte de las TIC. Tanto los cambios en el uso de las TIC como en las percepciones de los docentes siguieron favoreciendo el uso de las tecnologías para complementar o ampliar las propuestas del libro de textos (Leáñez et al., 2016). En consecuencia, los aprendizajes informales de los estudiantes y los saberes mosaico (Martín Barbero, 2002) prácticamente no fueron considerados en ninguno de los tres momentos estudiados, ni se aprovecharon las posibilidades que las TIC ofrecen para fomentar el uso auténtico de la lengua, negociar significados, o perseguir otros principios del EC (Richards y Rodgers, 2014).

Así, los usos de las tecnologías que persistieron durante el 2021 fueron aquellos que permitían resolver problemas cotidianos, tales como aliviar el trabajo de corrección de los docentes o facilitar el intercambio de materiales de manera digital para reducir el gasto en fotocopias de los alumnos. Esto podría explicarse considerando la tenacidad de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001). A pesar de que el formato escolar (Baquero y Terigi, 1996) se vio fuertemente desafiado durante el ASPO, sus núcleos duros parecen haberse flexibilizado, pero evidentemente no se rompieron ya que las bases de las propuestas didácticas siguieron estando estructuradas de la misma forma (SITEAL, 2015).

Teniendo en cuenta lo hasta acá expuesto, este estudio ha contribuido al campo educativo de diversas maneras. En primer lugar, ha evidenciado la necesidad de abordar de manera explícita las posibilidades de interacción y contextualización del aprendizaje que ofrecen las TIC en los

dispositivos formadores de profesores de ILE. Esto no sólo permitiría aprovechar la potencia pedagógica de las TIC (Maggio, 2012) y que las tecnologías sean incorporadas con un sentido didáctico claro, sino que también contribuiría a reducir la brecha digital docente (Wikimedia Argentina, 2020b).

En segundo lugar, este trabajo ha revalorizado las características del contexto donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también los aprendizajes de los educadores que se desempeñan en estos contextos. Dicho esto, resulta imperioso que tanto las características sociales de los estudiantes y de las instituciones como las percepciones de los docentes sean tenidas en cuenta a la hora de plantear nuevos objetivos para la escuela. Además, sería importante que las instituciones educativas sean modernizadas para comenzar a acortar la brecha digital de acceso a las TIC y al conocimiento que existe entre los estudiantes (SITEAL, 2015).

En tercer lugar, los resultados obtenidos han llevado a redefinir la importancia de generar espacios de reflexión sobre la propia cognición docente y las prácticas educativas implementadas, tanto en las universidades e institutos de formación docente como en las instituciones educativas.

En cuarto lugar, el valor de este trabajo se desprende del hecho de que ha intentado preservar la memoria de dos momentos históricos atípicos y desafiantes desde el punto de vista educativo: el ASPO y el año siguiente al mismo. Aunque esta investigación solo muestra una fotografía de lo ocurrido en estos tiempos en un contexto específico y desde la perspectiva de un grupo reducido de profesores de ILE, se espera que los resultados puedan aportar al acervo de experiencias que miles de educadores vivieron alrededor del mundo.

Por último, esta tesis ha llevado a revalorizar los aportes de la fenomenología en el campo educativo. El carácter cualitativo de este enfoque ha permitido generar una aproximación teórica que permitió comprender cómo los participantes interpretaron una experiencia concreta en un tiempo y espacio específicos. En este caso, cómo diez docentes sanjuaninos percibieron la enseñanza del ILE mediada por TIC en tres cortes temporales diferentes.

Es importante aclarar que este trabajo presenta algunas limitaciones metodológicas y teóricas. A propósito de las metodológicas, al haber adoptado un enfoque fenomenológico de carácter cualitativo, los resultados no pueden ser generalizados al resto de la población de docentes de ILE sanjuaninos o de otros contextos. Sin embargo, se ha intentado hacer una descripción exhaustiva de las características que reunían los participantes para que, en caso de desarrollarse un estudio similar en un contexto parecido, se pueda realizar una transferencia parcial (Hernández Sampieri, et al., 2014). Podría decirse que otra limitación de este estudio fue que no se llevaron a cabo observaciones de clases. Si bien los instrumentos aplicados permitieron

alcanzar los objetivos planteados, realizar observaciones podría haber permitido contrastar las creencias de los participantes y sus prácticas.

En cuanto a las limitaciones teóricas, al realizar el análisis de datos se pudo advertir que una multiplicidad de factores inciden en las percepciones de los docentes y sus prácticas con TIC. Dada la complejidad del fenómeno, no se pudo ahondar en todos los aspectos que se fueron presentando. Por ejemplo, el contexto social y la cultura institucional no habían sido considerados al plantear este trabajo, pero fueron categorías que terminaron exponiéndose brevemente dado que emergieron de los propios datos. Algo similar ocurrió con la cognición docente, es decir, con las creencias que los participantes tenían de la enseñanza del ILE en general. Aunque solo se pretendía indagar sus percepciones acerca del uso de las TIC para enseñar ILE, se observó de manera incipiente que sus visiones acerca de cómo se enseña y aprende una LE y sus reflexiones acerca de estas creencias también intervienen en sus prácticas.

Al cierre de esta tesis, es conveniente hacer hincapié en aquellas posibles vías de investigación que pueden ser exploradas con mayor profundidad en futuros trabajos. Entre las líneas que se podrían ahondar, se sugiere: indagar más exhaustivamente en los aspectos del contexto que inciden en las creencias y las prácticas con o sin TIC de los docentes de ILE; explorar los recursos que se aplican hoy en las clases de ILE y los fines para los cuales son incorporados con el objetivo de advertir continuidades/discontinuidades en las experiencias de enseñar en pandemia y/o con un sistema bimodal; investigar más profundamente si las creencias institucionales ejercen influencia en las prácticas y las percepciones de los docentes de ILE a la hora de usar las TIC; sondear si las creencias de los docentes de ILE respecto a cómo se enseña y aprende una LE influyen en los usos que hacen de las TIC; y profundizar sobre la relación entre el contexto, las prácticas educativas, y la cognición docente.

Personalmente, al concluir este trabajo, me sorprende ver cuánto he crecido personal y profesionalmente a lo largo del proceso de investigación. A medida que fui ahondando en el fenómeno estudiado, me vi cada vez más comprometida con el tema analizado, logré confrontar mis propios prejuicios y suposiciones, y pude abordar mi trabajo con un mayor grado de empatía. Asimismo, pude constatar la importancia de considerar no solo los datos objetivos, sino también las experiencias subjetivas de aquellos involucrados a la hora de investigar en educación.

En lo concerniente al tema investigado, realizar este trabajo no sólo me permitió profundizar mi formación teórica y metodológica, sino que me llevó a desarrollar mayor sensibilidad hacia los contextos de enseñanza al intentar comprender las prácticas educativas con TIC. Sumado a esto, como miembro de un dispositivo formador, transitar este recorrido me ha brindado una visión más amplia y renovada para abordar la enseñanza del uso de las TIC en las clases del ILE. Teniendo esto en cuenta, espero, por una parte, incitar a los futuros profesores de


ILE a mediar la enseñanza de esta LE con actividades que promuevan la interacción y, por otra, ofrecerles las herramientas para plantear sus propuestas didácticas con TIC considerando las características del contexto de enseñanza.

En última instancia, estoy agradecida por la oportunidad de haber participado en este trayecto formativo de posgrado y por los aprendizajes y habilidades que me ha guiado a potenciar. Con vistas al futuro, me siento más preparada para seguir explorando nuevos temas y enfoques con el mismo sentido de apertura que he adquirido en este recorrido.

ANEXOS

Anexo I: Consentimientos de recolección de datos

Maestría en Educación
Universidad Nacional de Quilmes



La enseñanza del ILE mediada por TIC antes, durante y después del ASPO

CONSENTIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las respuestas a este cuestionario autoadministrado serán empleadas de forma anónima por María Victoria Sergo, estudiante de la Maestría en Educación dictada en la UNQ. Su tesis es titulada "La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: Percepciones de los profesores sanjuaninos" y está dirigida por la Dra. Marcela Morchio (UNSJ) y co-dirigida por la Mg. Laura Renart (UNQ).

Su principal objetivo es describir las características de la enseñanza del inglés con el soporte de las TIC antes, durante y después del ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) a partir de la perspectiva de los profesores de escuelas secundarias de San Juan. Por este motivo, deberá responder preguntas similares teniendo en cuenta los tres cortes temporales mencionados.

Doy mi consentimiento: *

Sí

No

Nombre y apellido: *

Your answer

Antigüedad en la docencia: *

Your answer

Escuela en la que trabaja: *

Your answer

[Next](#) [Clear form](#)

Consentimiento de recolección de datos

Por la presente doy mi consentimiento para que mis respuestas a la entrevista realizada por María Victoria Sergo, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, sean empleadas de forma anónima para su tesis. La misma es titulada *“La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: Percepciones de los profesores sanjuaninos”* y está dirigida por la Dra. Marcela Morchio y co-dirigida por la Mg. Laura Renart.

Nombre y apellido

Lugar y fecha

Anexo II: Cuestionario autoadministrado

A continuación, se presentan algunas preguntas que complementan las que se le realizarán en la entrevista. Sería de gran importancia y ayuda que las responda previamente a la misma:

Momento previo al ASPO

1. ¿Usabas las TIC antes de la pandemia? Sí ___ No___
2. ¿Qué recursos digitales usabas antes de la pandemia? Por favor, responde esta pregunta de la manera más completa posible.
3. ¿Con qué frecuencia las usabas?
Pocas veces al año _____
Varias veces al año _____
1 vez al mes _____
Más de una vez al mes _____
Todas las clases _____
4. ¿Con qué propósito usabas las TIC antes del aislamiento?
Para que los alumnos jueguen _____
Para presentarles contenidos _____
Para el dictado de clases _____
Para que los estudiantes creen contenidos _____
Para que los alumnos repasen _____
Para trabajar Speaking _____
Para trabajar Reading _____
Para trabajar Writing _____
Para trabajar Listening _____
Para que los estudiantes analicen información _____
Para evaluar _____
Para dar retroalimentación _____
Otros fines: _____
5. ¿Qué dificultades encontrabas al usar las tecnologías antes de la pandemia?
Ninguna _____
Falta de recursos en la institución escolar _____
Falta de recursos por parte de los alumnos _____
Desconocimiento acerca de qué recursos emplear _____

Falta de tiempo para buscar nuevas tecnologías y/o aprender a usarlas _____
Desmotivación de parte de los alumnos _____
Desconocimiento de parte de los alumnos de los recursos digitales _____
Falta de tiempo para introducir nuevas herramientas durante el ciclo lectivo _____
Otras dificultades: _____

6. ¿Resultaba positivo incorporar las tecnologías a tus clases? Sí____ No_____

7. En caso de que tu respuesta anterior sea afirmativa, ¿Qué aspectos positivos identificabas?

Los alumnos se motivaban _____

Los estudiantes se divertían _____

Los alumnos podían resolver sus dudas _____

Las TIC les permitían aprender de distintas maneras _____

Las TIC permitían vincular el aula con el mundo real _____

Los recursos empleados les otorgaban un propósito comunicativo auténtico a los estudiantes _____

Reducían el tiempo destinado a las correcciones y/o retroalimentación _____

Reducían el tiempo destinado a la preparación de materiales _____

Facilitaban la comunicación docente-alumnos _____

Otros: _____

ASPO

8. ¿Usaste nuevos recursos digitales durante el ASPO? Sí____ No____

9. ¿Qué recursos usaste durante el ASPO? Por favor, respondé esta pregunta de la manera más completa posible.

10. ¿Con qué frecuencia los usó?

Pocas veces al año _____

Varias veces al año _____

1 vez al mes _____

Más de una vez al mes _____

Todas las clases _____

11. ¿Para qué usaste las TIC? ¿Cuál fue tu objetivo a la hora de emplearlas?

Para que los alumnos jueguen _____
Para presentarles contenidos _____
Para el dictado de clases _____
Para que los estudiantes creen contenidos _____
Para que los alumnos repasen _____
Para trabajar Speaking _____
Para trabajar Reading _____
Para trabajar Writing _____
Para trabajar Listening _____
Para que los estudiantes analicen información _____
Para evaluar _____
Para dar retroalimentación _____
Otros fines: _____

12. ¿Qué dificultades tuviste para dar clases el año pasado?

Ninguna _____
Falta de recursos en la institución escolar _____
Falta de recursos por parte de los alumnos _____
Desconocimiento acerca de qué recursos emplear _____
Falta de tiempo para buscar nuevas herramientas tecnológicas y/o aprender a usarlas _____
Desmotivación de parte de los alumnos _____
Desconocimiento de parte de los alumnos de los recursos digitales _____
Falta de tiempo para introducir nuevas herramientas durante el ciclo lectivo _____
Otras dificultades: _____

13. ¿Fue positivo emplear las TIC durante el ASPO? Sí _____ No _____

14. En caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿Qué aspectos positivos podés mencionar?

Los alumnos se motivaron _____
Los alumnos aprendieron de nuevas formas _____
Los estudiantes se divirtieron _____
Los alumnos pudieron resolver sus dudas _____
Las TIC permitieron vincular el aula con el mundo real _____

Los recursos empleados les otorgaron un propósito comunicativo auténtico a los estudiantes _____

Redujeron el tiempo destinado a las correcciones y/o retroalimentación _____

Redujeron el tiempo destinado a la preparación de materiales _____

Facilitaron la comunicación docente-alumnos _____

Otros: _____

Momento posterior al ASPO

15. Actualmente ¿Estás usando alguna herramienta digital? Sí _____ No _____

16. ¿Cuáles? Por favor, respondé esta pregunta de la manera más completa posible.

17. ¿Con qué frecuencia las usás?

Pocas veces al año _____

Varias veces al año _____

1 vez al mes _____

Más de una vez al mes _____

Casi todas las clases _____

Todas las clases _____

18. ¿Para qué/ Con qué fines estás usando esos recursos?

Para que los alumnos jueguen _____

Para presentarles contenidos _____

Para el dictado de clases _____

Para que los estudiantes creen contenidos _____

Para que los alumnos repasen _____

Para trabajar Speaking _____

Para trabajar Reading _____

Para trabajar Writing _____

Para trabajar Listening _____

Para que los estudiantes analicen información _____

Para evaluar _____

Para dar retroalimentación _____

Otros fines: _____

19. ¿Qué dificultades estás encontrando?

Ninguna _____

Falta de recursos en la institución escolar _____

Falta de recursos por parte de los alumnos _____

Desconocimiento acerca de qué recursos emplear _____

Falta de tiempo para buscar nuevas tecnologías y/o aprender a usarlas _____

Desmotivación de parte de los alumnos _____

Desconocimiento de parte de los alumnos de los recursos digitales _____

Falta de tiempo para introducir nuevas herramientas durante el ciclo lectivo _____

Otras dificultades: _____

20. Actualmente, ¿Advertís aspectos positivos al usar las TIC? Sí _____ No _____

21. En caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿Qué beneficios podés mencionar?

Los alumnos se motivan _____

Los alumnos aprenden de formas diferentes _____

Los estudiantes se divierten _____

Los alumnos pueden resolver sus dudas _____

Las TIC permiten vincular el aula con el mundo real _____

Los recursos empleados les otorgan un propósito comunicativo auténtico a los estudiantes

Reducen el tiempo destinado a las correcciones y/o retroalimentación _____

Reducen el tiempo destinado a la preparación de materiales _____

Facilitan la comunicación docente-alumnos _____

Otros beneficios: _____

Anexo III: Entrevista a docentes

Momento previo al ASPO

1. ¿Cómo seleccionabas los recursos que usabas?/ ¿Por qué usabas esos y no otros?
2. ¿Cómo empleabas las tecnologías? ¿Podrías describir alguna experiencia? ¿Cómo trabajabas las distintas habilidades?
3. ¿Cómo se mostraban los alumnos cuando usabas/ usaban la tecnología?
4. ¿Podías resolver las dificultades que encontrabas? ¿Cómo?

ASPO

5. ¿Cómo diste clases durante la pandemia?
6. ¿Usaste los mismos recursos digitales que empleabas antes, pero de manera distinta o con propósitos distintos?
7. ¿Cómo seleccionaste/ En qué te basaste para elegir los recursos que aplicaste? ¿Tus conocimientos previos te ayudaron a la hora de seleccionar los recursos?
8. ¿Cómo empleaste las tecnologías? ¿Podrías describir una clase típica durante la pandemia? (Acá tmb preguntar cómo trabajaron cada habilidad, en qué consistieron las evaluaciones, etc., dependiendo de las rtas de la encuesta)
9. ¿Cómo percibiste a tus alumnos al trabajar con la tecnología? ¿Tuviste la oportunidad de consultarles qué forma de trabajar preferían (videos, videollamadas, guías, etc.)? De ser así, ¿qué dijeron?
10. ¿Pudiste resolver las dificultades que se te presentaron durante el ASPO? ¿Cómo?
11. ¿Adaptaste los contenidos a los recursos o adaptaste los recursos a los contenidos? ¿Por qué?
12. ¿Cambió tu percepción acerca de las TIC con la llegada de la pandemia? ¿Por qué?
13. ¿Cambió la forma en que usabas las TIC con la llegada de la pandemia? ¿Por qué?
14. ¿Cómo te sentiste trabajando de esta forma durante el 2020? / ¿Cómo definirías tu experiencia docente durante el 2020?

Momento posterior al ASPO

15. ¿De qué manera estás dando clases este año?
16. ¿Cómo estás aplicando las TIC?
17. ¿Podés resolver las dificultades que se te están presentando? ¿Cómo?
18. ¿Pudieron los alumnos alcanzar los aprendizajes esperados el año pasado? ¿Por qué?
19. ¿Lo que aprendiste durante el 2020 cambió de alguna manera tu forma de trabajar? ¿Por qué?

Referencias Bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* (1ra ed.). Ediciones Ampersand.
- Almirón, M. E. (2014). *La situación de las TIC en la educación argentina: Un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Altam, S. (2020). Influence of social media on EFL Yemeni learners in Indian Universities during Covid-19 Pandemic. *Linguistics and Culture Review*, 4(1), 35-47.
<https://doi.org/10.21744/lingcure.v4n1.19>
- Aparici, R., y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. Doi: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Arata, N. (2020). La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso, y la espera*. (1ra ed., pp. 63-70). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Araujo de Benítez, M. C., y Kurth de Álvarez, G. M. (2020). La pandemia Covid19 y la reinención del docente. *Divulgación Académica*, 16.
- Atmojo, A. E. P., y Nugroho, A. (2020). EFL Classes Must Go Online! Teaching Activities and Challenges during COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76.
<https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Baquero, R., y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Apuntes Pedagógicos 2*
- Banegas, D. L. (15 de mayo de 2020). *Online teacher education in times of Covid-19*. BERA (British Educational Research Association). <https://www.bera.ac.uk/blog/online-teacher-education-in-times-of-covid-19>
- Brown, J. S. (2002). *Learning in the Digital Age*. 66-86.
- Burbules, N. C. (2014a). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education policy analysis archives*, 22, 104. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

- Burbules, N.C. (2014b). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados - Educación y Sociedad* 1(1), 131-135.
- Burbules, N. C., y Callister, T. A. (2001). Capítulo 1: Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. En *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* (pp. 4-13). Granica.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47
- Canal ISEP. (23 de abril de 2020). "La clase en pantuflas" | *Conversatorio virtual con Inés Dussel / ISEP* [Archivo de video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Cantamutto, L., y Vela Delfa, C. (2016). *El discurso digital como objeto de estudio: De la descripción de interfaces a la definición de propiedades*. pp. 296-323.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., Linchuan Qiu, J., y Sey, A. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Snow, M. A. (Eds.). (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th Edition). Heinle Cengage Learning.
- Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-30.
<https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language Its Nature, Origin and Use*. PRAEGER.
- Ciastellardi, M. y Di Rosario, G. (2015). *Transmedia Literacy: A Premise*. Recuperado de <http://www.ledonline.it/index.php/transmedialiteracy/article/download/971/762>
- Cobo Romaní, C., y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- Comba, S., Toledo, E., Carreras, M.I., Duyos, L. (10 de julio de 2012). Comunicación, consumo y producción de contenidos en los nuevos medios. *Medios y Enteros. Revista Digital de*

la Escuela de Comunicación Social-Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://mediosyenteros.unr.edu.ar/home/?p=199>

- Comba, S., Toledo, E., Carreras, M.I., Casal, L., Duyos, L., y Stra, S. (2012). Algunas consideraciones sobre las prácticas de comunicación, consumo y producción cultural en los nuevos medios en jóvenes rosarinos. *Revista Austral Comunicación*, 1(1), 41-62. doi: <https://doi.org/10.26422/AUCOM.2012.0101.COM>
- Coolican, M., Borrás, J. C., y Strong, M. (2020). Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 484-496. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802204>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE Publications, Inc.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Harvard University Press.
- Cubo, L., Lacón, N., y Puiatti, H. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. (1ra Edición). Editorial Comunicarte.
- Del Cueto, C. M. del, y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas: Transformaciones en la estructura social argentina (1983-2008)*. Biblioteca Nacional : Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Derakhshan, A., y Hasanabbasi, S. (2015). Social Networks for Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1090. <https://doi.org/10.17507/tpls.0505.25>
- Díaz Larenas, C. H., y Bruce, L. J. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: Percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 5, 1-37.
- Díaz Maggioli, G. (2017). *Lenguas Extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras: Apuntes, aportes y debates*. Ediciones Santillana S.A.
- Díaz Maggioli, G. D., y Painter-Farrell, L. (2012). Virtually there: Thoughts for a principled online pedagogy. *Quinto Foro de Lenguas de ANEP- Programa de Políticas Lingüísticas*, 209-222.

- Díaz Maggioli, G., y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching in ELT*. Richmond
- Duff, P.A. (2014). Communicative Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 15-30). Heile Cengage Learning
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Esteve Mon, E. (2016). La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de la educación por medio de un entorno 3D (Tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Cataluña, España. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. (3 de noviembre de 2020). *III Jornadas de Comunicación Estratégica UNLZ- Conferencia Carlos Scolari*. <https://www.youtube.com/watch?v=GKYNaOeUuT8>
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Reflexiones Pedagógicas*, 30, 46-53.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>
- Flintoff, K., Mellow, P., y Clark, K. P. (2014). *Digital curation: Opportunities for learning, teaching, research and professional development*. En Transformative, innovative and engaging. Proceedings of the 23rd Annual Teaching Learning Forum. Perth: The University of Western Australia.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Frawley, J. K. (27 de febrero de 2017). *The myth of the 'digital native' – Teaching@Sydney*. Teaching@Sydney. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/digital-native-myth/>
- Fundación Telefónica Movistar Perú. (30 de noviembre de 2012). *George Siemens—Conectivismo—Lima, 2012*. <https://www.youtube.com/watch?v=s77NwWkVth8>
- Gándara, M. (2012). Las tecnologías de la información de la información y la comunicación: una introducción para educadores. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Ed.), *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona, España: Océano Travesía
- González, V., Fernández, L., Orgnero Schiaffino, C., Placci, G., Ponce, S., y Valsecchi, M. I. (2021, mayo). Tecnologías y Prácticas docentes de inglés en el Nivel Secundario: Un diagnóstico situacional en tiempos de pandemia. *Tecnologías y Prácticas Docentes de Inglés En El Nivel Secundario: Un Diagnóstico Situacional En Tiempos de Pandemia*. <http://factoresafectivosile.com/indagacion2020/>
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action* (1st ed). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London, UK: Edward Arnold
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C.P. (2014). *Metodología de la Investigación. 6ta Edición*. México: McGraw-Hill
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: Nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., y Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The MacArthur Foundation.

- Jones, R. H., Chik, A., y Hafner, C. A. (Eds.). (2015). *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1° Ed). Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). Oxford University Press.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Leáñez, N., Leceta, A., Martín, M., y Morchio, M. (2016). Hacia una reconfiguración del aula de lengua extranjera. En Asociación Argentina de Humanidades Digitales, G. del Rio Riande, G. Calarco, G. Striker, R. de León, y Asociación Argentina de Humanidades Digitales (Eds.), *Humanidades digitales: Construcciones locales en contextos globales: Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD)*. FILO: UBA, Facultad de Filosofía y Letras : Filo Digital, Repositorio Institucional.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Taunton, UK: Stan Lester Developments
- Li, L. (2020). *Language Teacher Cognition: A Sociocultural Perspective*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8>
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). *How languages are learned* (Fourth Edition). Oxford University Press.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación.*, 5(1), 8.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching. An expanding concept for a changing world. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Vol. II* (pp. 541-557). Routledge. Taylor & Francis Group.

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Maggio, M. B. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. (1ra Ed.). Paidós.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso, y la espera*. (1ra Ed., pp. 85-99). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Martín Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: Des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación*, 64, 9-24.
- Martín Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani & International Institute for Educational Planning (Eds.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede Regional Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores.
- Martín, M. M., Hernández-Suarez, C. A., y Mendoza-Lizcano, S. M. (2017). Ambientes de aprendizaje basados en herramientas web para el desarrollo de competencias TIC en la docencia. *Revista Perspectivas*, 2(1), 28. <https://doi.org/10.22463/25909215.1282>
- Mas, X., y Lara, P. (2011). Orientación y tendencias de futuro en la educación en línea. En B. Gros Salvat (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Editorial UOC.
- Morchio, M. (2014). El rol de las TIC en la clase de inglés. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-11).
- Mubarak, A. A. A. (2016). Learning English as a Second Language through Social Media: Saudi Arabian Tertiary Context. *International Journal of Linguistics*, 8(6), 112. <https://doi.org/10.5296/ijl.v8i6.10449>
- Muñoz, P. A., y Díaz, A. A. (16 de octubre de 2014). *Tendencias actuales en la clase de inglés y su implementación en la práctica docente*. VI Jornadas Nacionales de Prácticas y

- Residencias en la Formación Docente organizadas por la Red Interinstitucional de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Córdoba.
- Narodowski, M., Volman, V., y Braga, F. (2020). *La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento*. (Primer Informe. Frecuencia y fines del vínculo pedagógico en cuarentena.; pp. 1-12). Observatorio Argentinos por la Educación.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 6.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso, y la espera*. (1ra Ed., pp. 33-42). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rappoport, S., Rodríguez Tablado, M. S., y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de Covid-19: Una guía teórico-práctica para docentes*. UNESCO.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (Third edition). Cambridge University Press.
- Rodrigues, P., y Bidarra, J. (2017). *Towards A Transmedia Learning Approach In Esl Context*. <https://doi.org/10.3217/978-3-85125-530-0-38>
- Ruiz Olabuénaga, I. (2012). Capítulo 7: De la interpretación al lector. En *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta ed., Vol. 15, pp. 215-246). Universidad de Deusto.
- Ruiz Román, C. (2009). La Educación en la Sociedad Postmoderna: Desafíos y Oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.
- Sabater Fernández, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 61, 1-32.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Schutz, A., y Miguez, N. (2003). *El problema de la realidad social Escritos I*. Amorrortu Editores.
- Scolari, C. A. (15 de mayo de 2009). Narrativas transmediáticas: Breve introducción a un gran tema. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2009/05/15/narrativas-transmediaticas/>
- Scolari, C. A. (4 de febrero de 2010). Narrativas transmedia: 15 principios. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2010/02/04/narrativas-transmedia-15/>
- Scolari, C. A. (1 de junio de 2015). El futuro de la telenovela: Entre la webnovela, el transmedia y la fanfiction. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2015/06/01/el-futuro-de-la-telenovela-entre-la-webnovela-el-transmedia-y-la-fanfiction/>
- Scolari, C. A. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología)*, 103, 15.
- Scolari, C. A. (2 de marzo de 2017). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación | Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C. A. (Ed.). (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. (Universitat Pompeu Fabra).
- Scolari, C. A. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de medios*. Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A. (2019a). *Tweetland. Nuevos formatos textuales en la cultura snack: Vol. Vol. 3*. Cuadernos de trabajo. Serie Transformaciones Digitales.
- Scolari, C. A. (2019b). Beyond the myth of the “digital native”: Adolescents, collaborative cultures and transmedia skills. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-04), 164-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-06>

- Scribano, A. O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo* (1ra ed.). Prometeo Libros.
- Sergo, M. V. (2018a). From new social media to school: What are teenagers learning outside the classroom? En V. Margarit, *La Realidad del Plurilingüismo hoy* (pp. 39-48). Editorial Universitaria UCCuyo.
- Sergo, M. V. (2018b). Transmedia literacy skills in students at secondary schools in San Juan. *VII Jornadas de Actualización En La Enseñanza Del Inglés*, 80-90.
- Shrum, J. L., y Glisan, E. W. (2009). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4th ed). Heinle Cengage.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo* (Primera edición). Fondo de Cultura Económica.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu Press.
- SITEAL. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*.
<https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/siteal-informe-2014-politicas-tic.pdf>
- SITEAL. (2015). *Diálogos del Siteal: Conversación con María Teresa Lugo- Avances en la integración de las TIC en los sistemas educativos latinoamericanos*.
http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_lugo.pdf
- Sokolik, M. (2014). Chapter 26 Digital Technology in Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th Edition). Heinle Cengage Learning.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1987). Capítulo I. Introducción. Ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (2da Ed, pp. 15-23). Paidós.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: Cuestiones de descontextualización y sentido. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer, *Pensar la*

- educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso, y la espera.*
(1ra Ed., pp. 243-250). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media* (1. ed). Manantial.
- Tuñón, I., y Halperin, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2).
- Tyack, D. B., y Cuban, L. (2001). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform* (2da edición). Harvard University Press.
- UNICEF Argentina. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana* (p. 22). UNICEF Argentina.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales.* (1ra Edición). Siglo Veintiuno Editores.
- VanPatten, B., y Williams, J. (Eds.). (2015). *Theories in Second Language Acquisition* (Second Edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (1ra ed.). Gedisa S.A.
- Vega Animas, L. M. (2016). *Teacher cognition and ICT implementation in the EFL classes in Mexico* [Tesis doctoral]. University of Manchester.
- Villafuerte Holguín, J. S., Bello Piguave, J. E., Pantaleón Cevallos, Y., y Bermello Vidal, J. O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el Enfoque Humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCalE)*, 8(1), 134-150.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

- Watanabe-Crockett, L. (2014). *How Technology Has Changed Our Idea of 'Knowledge,' and What This Means for Schools*. <http://blog.futurefocusedlearning.net/how-technology-has-changed-our-idea-of-knowledge-and-what-this-means-for-schools>
- Widiatmoko, P. (2018). EFL teachers' cognition in ICT: Relevance for training and professional development. *Science, Engineering, Education, and Development Studies (SEEDs): Conference Series Faculty Of Teacher Training And Education Sebelas Maret University*, 2(2), 9.
- Wikimedia Argentina (Director). (12 de mayo de 2020a,). *16° Webinar—¿Cómo pensamos «Seguimos educando»?* <https://www.youtube.com/watch?v=3NPPQ69zUSY>
- Wikimedia Argentina (Director). (20 de mayo de 2020b). *20° Webinar: Políticas digitales para la educación. Desigualdades para América Latina*. https://www.youtube.com/watch?v=_k3muLBZ0fg
- Yule, G. (2020). *The study of language* (7th Edition). Cambridge University Press.
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0: Nuevos usos del lenguaje en Internet* (1. ed). Ariel.