



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Estudios Avanzados
Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología

La apropiación de aulas virtuales de inglés por parte de
jóvenes de educación secundaria:
Estudios de caso en dos escuelas medias de la
Universidad Nacional de Rosario

Tesista: Prof. Carla Raguseo

Directora: Dra. Silvina Casablancas

Rosario, marzo de 2021

Agradecimientos

A mis hijas, Chiara y Vera, por ceder una parte de su tiempo y acompañar este proceso con sus propias exploraciones tecnológicas.

A la Dra. Silvina Casablanco, por su apoyo constante, su asesoramiento experto y por compartir su valiosa experiencia de investigación en tecnología educativa.

A las autoridades del Instituto Politécnico Superior y de la Escuela Superior de Comercio y a las familias, por darme su autorización para la recolección de datos.

Al equipo docente del Departamento de Idiomas del IPS, por el trabajo colectivo realizado durante el 2020 que también se refleja en uno de los casos de este estudio.

A mis estudiantes, por haber compartido sus vivencias, prácticas y reflexiones en torno a sus formas de habitar las aulas virtuales durante el 2020. Sus voces son el corazón de este trabajo.



Carla Raguseo, 2021. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Índice general

1. Introducción	5
a. Fundamentación	5
b. Tema de la investigación.....	6
c. Interrogantes que se desprenden del tema de tesis	6
d. Propósito de la investigación.....	7
i. Objetivo general	8
ii. Objetivos específicos.....	8
2. Contexto de la investigación.....	9
a. Escuelas medias de la UNR.....	9
i. Escuela Superior de Comercio	9
ii. Instituto Politécnico Superior.....	9
b. El Campus Virtual UNR	10
i. Breve reseña de la implementación del Campus Virtual UNR en las escuelas medias universitarias.....	11
ii. Contingencia Virtual ante la crisis sanitaria por el COVID-19.....	12
3. Marco teórico.....	14
a. Entornos virtuales de aprendizaje.....	14
i. Enfoque de aprendizaje: socio-constructivismo.....	14
ii. El aula virtual como dispositivo tecnopedagógico.....	16
b. Integración de aulas virtuales en la escuela media.....	17
i. Las tecnologías digitales y el dispositivo escolar.....	17
ii. Las tecnologías digitales en la cultura juvenil.....	19
iii. Jóvenes, aprendizajes y escuela	22
iiii. El uso de aulas virtuales en escuelas medias.....	26
c. Aulas virtuales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera	28
i. Las tecnologías en la enseñanza de inglés.....	28
ii. El aula virtual para la clase de inglés	31
4. Metodología de la investigación	33
a. Diseño de la investigación y tipo de estudio	33
b. Procedimiento y recolección de datos	35
c. Casos.....	38

5. Fase Empírica.....	40
a. Temporalización	40
b. Recolección de materiales empíricos	40
i. Relevamiento de documentación y recursos relacionados al Campus Virtual	40
ii. Observación de aulas virtuales	41
iii. Registro de comunicaciones escritas entre estudiantes y docente.....	42
iv. Encuestas auto administradas a estudiantes	42
v. Entrevistas a estudiantes	43
c. Análisis de los materiales empíricos	43
i. Análisis de la documentación y recursos relacionados al Campus Virtual	43
ii. Análisis de la encuesta preliminar	47
iii. Análisis de la observación de aulas virtuales	53
iv. Análisis de la segunda encuesta	65
v. Análisis cualitativo de contenido de las comunicaciones.....	76
vi. Análisis de las entrevistas.....	77
6. Conclusiones.....	83
Bibliografía	92
Anexos	98
ANEXO 1	98
ANEXO 2.....	101
ANEXO 3.....	103
ANEXO 4.....	104
ANEXO 5.....	107
ANEXO 6.....	110
ANEXO 7.....	111
ANEXO 8.....	112

Índice de tablas

Tabla 1: Descripción y objetivos de los instrumentos de recolección de datos.....	38
Tabla 2: Cuadro de herramientas disponibles en el Campus Virtual UNR	45
Tabla 3: Actividades preferidas para aprender inglés en el aula virtual, 2do y 5to año	69

Índice de figuras

Figura 1: Imágenes de las aulas virtuales de los cursos estudiados en el tablero de Comunidades UNR	41
Figura 2: Página de inicio del Campus Virtual UNR Comunidades	46
Figura 3: EVAs utilizados hasta el 2019 - 2do año IPS	50
Figura 4: EVAs utilizados hasta el 2019 - 5to año ESC	51
Figura 5: Actividades escolares realizadas con tecnologías hasta el 2019 - 2do año IPS	52
Figura 6: Actividades escolares realizadas con tecnologías hasta el 2019 - 5to año ESC.....	52
Figura 7: Cabecera del aula virtual de 5to año con columnas laterales	54
Figura 8: Organización semanal - Aula Virtual de 5to año	54
Figura 9: Ejemplo de intervenciones de la docente y de estudiantes en el “ <i>Welcome Forum</i> ”	57
Figura 10: Ejemplo de interacción entre docente y estudiantes en el “ <i>Welcome Forum</i> ”	58
Figura 11: Intervención docente en respuesta a dificultades técnicas en el foro “ <i>Comparing Cultures</i> ”	62
Figura 12: Estrategias ante dificultades con el aula virtual - 2do año IPS	66
Figura 13: Estrategias ante dificultades con el aula virtual - 5to año ESC.....	67
Figura 14: Gráfico de contenidos de las comunicaciones a través de la mensajería interna del aula virtual	76
Figura 15: Infografía “El aula virtual de inglés en el sistema tecnocultural de estudiantes de educación secundaria de la UNR”	85

1. Introducción

a. Fundamentación

La transversalidad y la ubicuidad de las tecnologías digitales en la sociedad ha traído aparejados profundos cambios en los modos de producción, circulación y consumo de la información, así como en los procesos de socialización y creación culturales. Por lo tanto, la integración tecnológica en la escuela secundaria no sólo brinda la oportunidad de enriquecer los procesos pedagógicos, incorporando nuevos lenguajes multimedia y potenciando la interacción de docentes y estudiantes en pos de la construcción social del conocimiento, sino que implica también el desafío de sintonizar las prácticas educativas con el escenario tecnocultural juvenil.

En el marco de la Universidad Nacional de Rosario existe el Campus Virtual “Comunidades” que constituye un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje para toda la comunidad educativa, (grado, posgrado, terciario y escuelas medias) especialmente diseñado como apoyo a las clases presenciales. Sin embargo, su integración en las escuelas medias universitarias antes de la pandemia por COVID-19 era mínima. La particular organización y modalidad de cursado del nivel secundario sumadas a las características específicas de su población estudiantil plantean tensiones para la apropiación de aulas virtuales que suponen la reconfiguración de las estructuras y dinámicas escolares hasta ahora naturalizadas.

Como profesora del espacio curricular Lengua Extranjera Inglés he creado aulas virtuales para mis cursos en dos escuelas medias de la UNR desde el año 2011 con el objetivo de ampliar las posibilidades de comunicación y fomentar el desarrollo de la autonomía y del trabajo colaborativo para el aprendizaje del idioma a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA) institucional. No obstante, durante estos años también se han evidenciado desafíos recurrentes en su integración tanto desde la dimensión técnico-organizacional, como de las dimensiones comunicativa y pedagógico-didáctica. Por ejemplo, dificultades por parte del estudiantado en el reconocimiento y utilización de la estructura y funcionalidad del espacio virtual, de las herramientas y prácticas comunicativas mediadas por tecnologías digitales¹, así como en el desarrollo del trabajo autónomo, individual o grupal indican que la apropiación significativa de este tipo de espacios para enseñar y aprender no se limitan al mero uso

¹ A lo largo del presente trabajo se utilizará el término tecnologías digitales en vez de TIC, ya que “Tecnologías de la información y la comunicación” no alberga en la actualidad la amplitud conceptual y simbólica que éstas revisten como mediadoras culturales desde una perspectiva sociotécnica.

instrumental de las tecnologías, sino a la construcción de prácticas comunicativas y sociales en un contexto educativo ampliado.

La presente investigación surge entonces, en un escenario previo a la pandemia, de la necesidad de reflexionar y problematizar estas situaciones relacionadas a la integración de las aulas del Campus Virtual UNR en las clases de inglés para jóvenes de educación media universitaria. Dada la percepción generalizada en torno a la familiaridad de este grupo etario con los medios digitales, es importante considerar las formas en las que estos jóvenes se apropian de las aulas virtuales a partir de sus usos subjetivos, así como abordar los aspectos institucionales y disciplinares que configuran su integración como dispositivos tecnopedagógicos para comprender sus alcances y limitaciones y poder actuar sobre ellos.

b. Tema de la investigación

Para dar lugar a una investigación que contemplara estas cuestiones, el presente trabajo se centrará específicamente en la siguiente temática:

Las y los jóvenes de educación secundaria y los usos subjetivos de tecnologías manifiestos en las modalidades de apropiación de las aulas virtuales en las clases de inglés.

c. Interrogantes que se desprenden del tema de tesis

Atendiendo a lo anterior, la presente investigación se desarrollará en torno a las siguientes preguntas:

Pregunta principal: ¿Cuáles son las tensiones y posibilidades pedagógicas que se generan a partir de las modalidades de apropiación de las aulas virtuales de inglés por parte de las y los jóvenes de escuelas medias?

Preguntas secundarias:

Jóvenes y tecnologías: ¿Cómo influye el uso subjetivo de las tecnologías por parte de las y los estudiantes en los usos pedagógicos de las tecnologías? ¿Qué sentidos le otorgan al aula virtual?

Escuelas Medias y Campus Virtual: ¿Qué tensiones y posibilidades genera el uso del aula virtual dentro del dispositivo escolar?

El Campus Virtual en las Clases de Inglés: ¿Qué aspectos de la didáctica específica se potencian o dificultan a través de la integración del aula virtual?

d. Propósito de la investigación

El propósito principal de esta investigación es realizar un análisis del proceso de integración del *Campus Virtual Comunidades* a la clase de inglés en dos cursos de dos escuelas medias universitarias para determinar cuáles son las posibilidades y tensiones que se generan en torno a los usos pedagógicos de las TIC en ese nivel educativo y poder orientar futuros cursos de acción.

Este proyecto apunta a investigar un tema que no ha sido abordado en el contexto de la UNR y ha sido muy poco explorado en la producción académica en general. Asimismo, atendiendo a dos de los puntos problemáticos de la investigación educativa señalados por Hernández y Sancho (2009), la fragmentación y la baja utilidad, es decir, la falta de articulación y continuidad en el estudio de la temática y la falta de impacto sobre el contexto, el presente trabajo busca complementar y enriquecer el desarrollo tanto teórico como práctico realizado hasta el momento en torno al Campus Virtual UNR aportando una mirada situada desde la educación media universitaria. El mismo busca abordar problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas en las escuelas medias de la UNR y puede también ser un aporte más allá del contexto institucional, considerando la experiencia de virtualización masiva no planificada en todos los niveles del sistema educativo llevada a cabo en 2020 por la pandemia del COVID-19. Finalmente, los resultados del mismo se pondrán a disposición de las instituciones involucradas como una contribución que facilite la futura toma de decisiones con respecto a este tema.

Tanto el contexto actual de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) como el aún incierto escenario pospandemia plantean desafíos en torno a la reconfiguración de la escuela secundaria en un contexto sociotecnológico que ha dado lugar a grandes cambios en las prácticas sociales. Es por este motivo que se considera que la temática abordada es relevante y necesaria para pensar una integración tecnológica a nivel institucional que priorice el vínculo pedagógico y la construcción colectiva, recuperando el sentido de la educación como derecho y como bien social.

i. Objetivo general

Analizar las tensiones y posibilidades pedagógicas que presenta la integración de aulas virtuales en las clases de inglés dentro del contexto de dos escuelas medias que forman parte de la Universidad Nacional de Rosario.

ii. Objetivos específicos

- Registrar y analizar la implementación de la propuesta pedagógica de integración de aulas virtuales en las clases de inglés como lengua extranjera.
- Describir los usos subjetivos de las tecnologías por parte de estudiantes secundarios y los sentidos que éstos le otorgan al aula virtual.
- Analizar cómo los usos subjetivos y los sentidos influyen en el uso pedagógico del aula virtual en términos de desafíos y oportunidades de integración de la misma.
- Examinar la dimensión institucional en la integración de aulas virtuales a la práctica educativa en el nivel secundario.

Estos objetivos traccionan como horizonte en la búsqueda de las tensiones y posibilidades de uso de tecnologías por parte de las y los jóvenes en el Campus Virtual UNR. Algunos encontrarán respuestas en el marco de este trabajo y otros no, pero explorarlos y ponerlos en la agenda de las propuestas de integración tecnológica de la educación secundaria forma parte de la investigación planteada.

2. Contexto de la investigación

a. Escuelas medias de la UNR

La Universidad Nacional de Rosario, fundada en 1968 a partir de una escisión de la Universidad Nacional de Litoral, está compuesta por doce facultades, tres escuelas medias² y superiores y un centro de estudios interdisciplinarios. Cabe destacar que las tres escuelas, la Escuela Superior de Comercio, la Escuela Agrotécnica de Casilda y el Instituto Politécnico, son instituciones centenarias preexistentes a las propias facultades y que las mismas se constituyeron como escuelas experimentales o piloto en aquellas áreas necesarias para el desarrollo de la ciudad y la región en los albores del siglo XX; las actividades comercial³, agrícola y técnica o industrial, respectivamente (Falcón et al, 2006). El presente trabajo se centrará en las dos escuelas medias ubicadas en la ciudad de Rosario, la Escuela Superior de Comercio y el Instituto Politécnico Superior. Ambas escuelas sostienen un sistema de asignación de vacantes mediante exámenes de ingreso en las áreas de lengua y matemática y gozan de gran prestigio académico en la ciudad.

i. Escuela Superior de Comercio

La Escuela Superior de Comercio (ESC) cuenta con un programa de estudios de nivel secundario de 5 años con una única orientación en economía y administración. Hay dos turnos de cursado a los cuales asisten aproximadamente 1.200 estudiantes y se desempeñan más de 200 docentes. Cabe destacar que de las dos carreras terciarias que se ofrecen en la institución, una de ellas, la Tecnicatura Universitaria en Administración de Empresas, se puede cursar en la modalidad a distancia a través del Campus Virtual UNR Comunidades.⁴

ii. Instituto Politécnico Superior

El Instituto Politécnico Superior (IPS) ofrece educación técnico-profesional en los niveles secundario y terciario. El nivel secundario tiene un plan de estudios de 6 años de duración dividido en tres años de ciclo básico y tres años de ciclo de especialización con seis terminalidades técnicas. En el año 2015 se abrió otra sede del IPS en la vecina localidad de

² A finales del año 2020 se anunció la apertura de dos Polos educativos de la UNR, uno en Puerto General San Martín que contará con las tres modalidades de las escuelas medias existentes y otro en General Lagos con dos orientaciones técnicas.

³ https://esupcom.unr.edu.ar/identidad_institucional.php

⁴ https://youtu.be/nV9gdX_qOTo

Granadero Baigorria a partir de la cual se ha tramitado una séptima especialidad. En total asisten al IPS alrededor de 1.400 estudiantes de nivel secundario y hay una planta permanente de aproximadamente 300 docentes.

b. El Campus Virtual UNR

En el año 2007 se creó la Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión (STEyG), a partir de la cual se implementaron en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) una variedad de entornos digitales a fin de *“brindar mayor cantidad de herramientas interactivas que posibiliten el aprendizaje, la construcción colaborativa y diseminación de conocimiento”* (San Martín, et al., 2009:11). Al día de hoy, los espacios virtuales institucionales están constituidos principalmente por el Campus Virtual “Comunidades” (CV) (<https://www.campusvirtualunr.edu.ar/>) alojado en la plataforma Moodle y el Repositorio Hipermedial - RepHipUNR – (<http://rehip.unr.edu.ar/>) para la publicación de la producción científica y de los materiales didácticos institucionales de todos los niveles que se dictan en la universidad: medio, terciario, grado y posgrado universitarios.

En octubre del 2019 se instituyó el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UNR) ⁵ dependiente del Área Académica y de Aprendizaje de la UNR y el Campus Virtual Comunidades pasa a formar parte de esta estructura organizativa contando con una Dirección General y los siguientes departamentos: Educación, Producción de Objetos Digitales Educativos (ODE), Comunicación y Relaciones Institucionales, Gestión y Tecnologías Informáticas.

El Campus Virtual Comunidades UNR está alojado en una plataforma Moodle ⁶[6] (acrónimo en inglés de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) versión 3.7.4, un entorno virtual de aprendizaje distribuido como software libre de código abierto. Esto significa que el código fuente de la plataforma es desarrollado, modificado y actualizado colaborativamente por una comunidad internacional y compartido bajo licencia pública general GNU. Es decir que el propio modelo de desarrollo del software está basado en la colaboración abierta y masiva vehiculizada por las posibilidades que brinda Internet en pos del bien común.

Moodle está diseñado explícitamente en base a una pedagogía constructivista. Su interfaz de usuario es simple y flexible, permitiendo el diseño y edición de las aulas por parte de docentes pero también habilita la edición y la producción conjunta de estudiantes. Cuenta

⁵ Resolución Rector N° 1312/2019

⁶ <https://moodle.org/>

con una amplia gama de herramientas de comunicación, colaboración y de gestión de contenidos así como registros de actividad para seguimiento y evaluación.

El Campus Virtual de la UNR no solo se apoya en la infraestructura técnica de Moodle sino que adhiere y potencia su filosofía de aprendizaje optando por la denominación “Comunidades”. De esta manera, se explicita institucionalmente que el CV *“se encuentra sustentado en diversas perspectivas tales como el constructivismo pedagógico, la interactividad como vínculo intersubjetivo, la accesibilidad web y el acceso abierto.”* (Guarnieri et al., 2018) Fundamentalmente, el Campus Virtual “Comunidades” habilita la construcción abierta y plural de un ambiente de aprendizaje físico-virtual en el ámbito de la universidad.

i. Breve reseña de la implementación del Campus Virtual UNR en las escuelas medias universitarias

Desde su creación, el Campus Virtual UNR “Comunidades” ha contado con un equipo de coordinación centralizado. La institución ha adoptado un modelo de arriba hacia abajo (Juárez Jerez, 2012), tomado la iniciativa y propiciando, no solo el uso del Campus Virtual, sino un espacio de desarrollo teórico-práctico de reflexión e integración crítica de las tecnologías en la práctica educativa.

Sin embargo, en estos años se han evidenciado algunos desafíos en el despliegue de este proyecto institucional. Hasta la irrupción del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) por la pandemia del COVID-19 decretado por el presidente de la Nación Argentina el 19 de marzo de 2020, el CV contaba con aproximadamente 950 aulas y 70.000 usuarios⁷. La implementación del CV en el nivel medio era muy escasa como se evidenciaba en las páginas de acceso de las unidades académicas de dicho nivel.⁸ Asimismo, si bien el CV cuenta tanto con un desarrollo teórico como de soporte técnico para su integración, en los materiales disponibles hay escasa o nula referencia a la educación secundaria, caracterizando al contexto de implementación solo en términos de la educación superior (San Martín et al, 2009 y 2010), la cual cuenta con características particulares.

Las escuelas medias no cuentan con un área responsable específica para el Campus Virtual. Con respecto a la capacitación docente, se han llevado a cabo algunas instancias de

⁷ Fuente: [Comunidades \(archive.org\)](#) al 20/07/2019 (Enlace recuperado con WayBackMachine.org)

⁸ Enlaces recuperados con WayBackMachine.org

[Comunidades: Nivel Secundario \(archive.org\)](#)

[Comunidades: Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín” \(archive.org\)](#) y

[Comunidades: Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” \(archive.org\)](#)

capacitación a demanda dictadas por personal del Campus Virtual, así como propuestas surgidas desde las propias escuelas. En ambos casos, la implementación de estas capacitaciones en general ha sido esporádica sin sistematización o seguimiento institucional. Asimismo, se ha expandido el uso de otras plataformas virtuales tales como Google Classroom u otras diseñadas desde departamentos específicos.

En consecuencia, en dichas unidades académicas hasta el año 2019 sólo se registraban algunas pocas experiencias de integración del Campus Virtual UNR por parte de docentes a sus espacios curriculares a la manera de “llaneros solitarios” (Juarez Jerez, 2012; Henry y Meadows, 2009). Esta situación hizo que el proceso de virtualización masivo y repentino producido en el año 2020 planteara grandes desafíos institucionales así como la oportunidad de generar un marco para el aprendizaje colectivo y la innovación educativa.

ii. Contingencia Virtual ante la crisis sanitaria por el COVID-19

Dado que la fase empírica del presente trabajo se llevó a cabo durante el año 2020, es necesario dar cuenta del impacto que ha tenido sobre el mismo la suspensión de clases presenciales en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) decretado por el poder ejecutivo nacional apenas comenzado el ciclo lectivo.

En primer lugar, cabe señalar la modalidad de cursado que, al haber pasado completamente de la presencialidad a la virtualidad, ha transformado el rol de las aulas virtuales en la propuesta didáctica. Es decir, en esta coyuntura las mismas no se integraron como complemento de las clases presenciales, tal como había sido planificado, sino que se constituyeron en el principal entorno para el despliegue de las acciones de enseñanza y aprendizaje en combinación con plataformas de videoconferencia.

Por otro lado, con respecto a la habilitación e integración de las plataformas virtuales, cada escuela recurrió a diferentes formatos de organización institucional:

En el Instituto Politécnico se constituyó una Comisión de Contingencias Virtuales (Resolución N° 363/20-IPS) formada por un grupo de docentes con experiencia en el uso de aulas virtuales y coordinada por el Jefe del Departamento de Recursos Pedagógicos. Dicha comisión trabajó en articulación con una red de referentes departamentales designados por los respectivos Jefes y Jefas de Departamento. Ante la situación de emergencia, se determinó que podrían utilizarse tanto el Campus Virtual Comunidades UNR como el servicio Google Classroom, de acuerdo a las experiencias previas y/o preferencias de cada docente.

En la Escuela Superior de Comercio se le solicitó al cuerpo docente que determinara los entornos virtuales a utilizar. Si bien la mayoría optó por el trabajo a través de aulas virtuales del Campus Comunidades UNR, en algunos casos se utilizó el servicio Google Classroom o la publicación de actividades a través de los blogs de los respectivos cursos y la comunicación vía correo electrónico. Desde la escuela se puso a disposición una Mesa de Ayuda conformada por docentes de las áreas de informática y medios audiovisuales.

Desde el recientemente creado SIED, asimismo, se puso en funcionamiento un *Servicio especial por suspensión de actividades académicas presenciales por Coronavirus*, el cual estuvo a cargo de la solicitud de aulas virtuales simplificadas en Comunidades UNR, para dar respuesta a la gran demanda generada por la contingencia. Desde el inicio de la pandemia hasta el mes de diciembre del 2020 se crearon 2.143 aulas simplificadas y 61.000 usuarios nuevos en el Campus ⁹. En particular, en la Escuela Superior de Comercio se crearon 308 aulas simplificadas ¹⁰, mientras que en el Instituto Politécnico se crearon 146 ¹¹.

⁹ Fuente: <https://youtu.be/26DI1uMuiHo>

¹⁰ Dato suministrado por el Equipo Docente Espacio Aulas Simplificadas

¹¹ Datos obtenidos de <https://www.ips.edu.ar/index-aulas.html> el 29/12/2020

3. Marco teórico

En el siguiente capítulo se recogen los principales aportes teóricos que enmarcan conceptualmente el posicionamiento de esta investigación en relación al aprendizaje mediado por tecnologías, el aula virtual como dispositivo tecnopedagógico, las tecnologías en la cultura juvenil y en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

a. Entornos virtuales de aprendizaje

i. Enfoque de aprendizaje: socio-constructivismo

La presente investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo ya que busca trascender la mirada instrumental de las tecnologías como herramientas externas para arraigarse en su apropiación por parte de los sujetos que aprenden en el nivel medio. En consecuencia, el mismo se propone describir, analizar e interpretar los usos y sentidos que se le otorgan al aula virtual en el marco de una propuesta pedagógica socio-constructivista dentro de un contexto educativo situado.

Pensar en el aprendizaje mediado por las tecnologías digitales significa considerar la interacción de los sujetos en una red sociotécnica desplegada a través de la articulación de entornos físicos y virtuales. Las tecnologías centradas en el usuario, disponibles a partir de la aparición de la web 2.0, basadas en la interacción y la colaboración horizontal, favorecen las condiciones para promover situaciones de aprendizaje a través de la construcción social del conocimiento. Schwartzman et al. (2014:27) explicitan esta relación entre el potencial tecnológico y el pedagógico en las actuales condiciones sociotécnicas:

“[...]estas posibilidades que ofrecen las tecnologías 2.0 [...]se combinan y potencian con las teorías y modelos pedagógicos y psicológicos que durante el siglo XX dieron cuenta de otras formas de entender el aprendizaje y la enseñanza que se despegan del modelo del profesor emisor de conocimiento - alumno receptor. Entre otras, pueden mencionarse las teorías constructivistas y socio-históricas, los modelos de colaboración entre pares.”

Las tecnologías digitales 2.0 como herramientas de mediación pedagógica, entonces, actualizan el enfoque socio-constructivista vehiculizando y visibilizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los entornos digitales se constituyen en *espacios de exploración e interacción* en los que docentes y estudiantes se vinculan y construyen conocimiento de manera dialógica pero también produciendo y actuando sobre los contenidos.

Asimismo, un concepto central del constructivismo como el de *andamiaje* adquiere un nuevo tipo de visibilidad al extenderse y dejar huellas en la materialidad digital (Pink y

Ardévol, 2018). Desde el botón de ayuda de un software educativo hasta los comentarios en un foro, el historial de ediciones en una wiki o el tutorial de un videojuego producido por un usuario, son posibles despliegues de ayudas (con diversos grados de interactividad ¹² y personalización) que facilitan nuevos aprendizajes, tanto formales como informales, dentro de la *zona de desarrollo próximo* de los sujetos que se desplazan en el espacio digital.

La ubicuidad de los dispositivos digitales ha dado, asimismo, un mayor alcance al aprendizaje colaborativo en el que los sujetos involucrados, quienes pueden estar distribuidos espacio-temporalmente, tienen distintos niveles de habilidad y aquellos con conocimientos más avanzados ayudan a quienes tienen menos conocimientos. Koskimaa (2018) notó en su investigación con adolescentes en talleres de cultura participativa que “*en muchos casos los grupos de iguales dan el nivel justo de reto e instrucción en el “área de desarrollo próximo” según el concepto de Lev Vygotsky*” (Op. cit: 41) y señala que esta estrategia de aprendizaje informal favorece un mayor dominio de ciertas competencias digitales.

Cabe destacar, asimismo, que, al posicionarnos en una perspectiva constructivista, la interacción es fundamentalmente dialógica. La interacción, entendida como interactividad comunicativa (Guarnieri, 2011), se vió ampliamente potenciada por las redes digitales. Downes (2005) propuso el término E-learning 2.0, caracterizando al aprendizaje en la web social como una *conversación* multimedia descentralizada, resaltando el rol activo de los estudiantes como generadores de contenidos en contraposición a lo que sucedía en el e-learning tradicional.

Siemens (2005) y Downes (2005) proponen al *conectivismo* como una teoría de aprendizaje superadora del constructivismo para el diseño de ambientes de aprendizaje en red ya que da cuenta del impacto disruptivo del entramado socio-tecnológico en las maneras de aprender tanto en los sujetos como en las organizaciones. A diferencia de las grandes teorías como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, el conectivismo plantea la *exteriorización* de procesos cognitivos, tales como el almacenamiento y la recuperación de la información, canalizados y apoyados por la interconexión y la dinámica del flujo informacional en las redes digitales. Estas redes trazan un escenario complejo, caótico y distribuido que funciona como un ecosistema en rápida evolución y en el que los mayores desafíos son la síntesis, la identificación de patrones y la actualización permanente.

Sin embargo, Kop y Hill (2008) sostienen que otros autores ya habían dado cuenta de la relación entre procesos cognitivos externos e internos. Para Vigotsky el conocimiento se

¹² Guarnieri (2011) indaga sobre el concepto de interactividad encontrando diversas perspectivas, desde aquellas que la limitan a la relación dual usuario-software, hasta las más actuales que la conciben como un vínculo intersubjetivo mediatizado por un entorno digital, sobre las que se basa su aporte.

interioriza mediante la interacción social con otros. La cognición activa corporizada propuesta por Clark da cuenta de la utilización de partes del cuerpo y del entorno para la realización de tareas cognitivas tales como almacenar información. El construccionismo formulado por Papert, por su lado, plantea que el aprendizaje tiene lugar a través de la experimentación activa del estudiante y la manipulación de “objetos para pensar”, tales como los bloques de lego o la propia utilización de la computadora. En definitiva, más allá de lo inédito de su alcance y su crecimiento exponencial, las redes digitales no serían más - ni menos - que la actualización de las *herramientas de desarrollo intelectual* socioconstructivistas situadas en el contexto sociocultural contemporáneo.

ii. El aula virtual como dispositivo tecnopedagógico

Un aula virtual conforma un entorno digital inserto en una plataforma tecnológica alojada en la web que posee una cantidad de características, herramientas y funciones, tanto técnicas, organizativas, comunicativas como didácticas, que permiten el desarrollo de una propuesta pedagógica en línea. De acuerdo al nivel de interacción y flexibilidad habilitado por la evolución de las tecnologías digitales (de la web 1.0 a la 2.0) ha habido una transformación de estas plataformas de un Sistema de Gestión del aprendizaje (LMS, Learning Management System) a un Entorno o Ambiente Virtual de Aprendizaje (EVA o AVA, respectivamente como posibles traducciones de Virtual Learning Environment, VLE).

En este punto, cabe hacer una reflexión acerca de estos términos y sus implicancias. Leal (2011) propone al concepto de “ambiente” como superador al de “entorno” en la traducción de “personal learning environment” (ambiente/entorno personal de aprendizaje) y refiere a una cita de Duarte (2003) en la que ésta desarrolla el concepto y las implicancias del término “ambiente”.

“El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre la de los otros [...]”

El ambiente es, entonces, un entorno habitado por el lenguaje y los vínculos intersubjetivos que se desarrollan en relación a los procesos de enseñar y aprender.

Si nos centramos en el aula virtual como un ambiente digital de aprendizaje en el que se despliegan interacciones conducentes a la construcción social del conocimiento en el marco de una propuesta pedagógico-didáctica institucional de nivel secundario, nos posicionamos en la modalidad de Educación en Línea (EeL) (Schwartzman et al, 2014) articulada como

complemento de la clase presencial o como el espacio principal para desplegar acciones de enseñanza y aprendizaje en combinación con plataformas de videoconferencia tal como sucedió durante el ASPO.

Schwartzman et al. (2014) entienden a la EeL como un artefacto sociotécnico inserto en un entramado institucional que supera la dicotomía enseñanza presencial o a distancia en tanto no se basa en un modelo transmisivo sino en el diálogo y la construcción del conocimiento. En la EeL se utilizan – o se reconfiguran – muchas veces medios tecnológicos ya utilizados por los estudiantes con fines comunicativos y sociales para potenciar el trabajo colaborativo y el involucramiento con los contenidos educativos y tareas/actividades y/o proyectos propuestos desde la escuela. Desde esta perspectiva, el aula virtual sería, entonces, un dispositivo tecno-pedagógico situado que se integra no sólo a la práctica escolar institucional sino al ecosistema de medios tecnoculturales en los que los jóvenes interactúan, consumen y producen contenidos.

En cuanto al significado del dispositivo tecnopedagógico, Schwartzman et al. (2014: 29) sostienen que éste

“[...] no se encuentra dentro del dispositivo mismo como una propiedad objetiva o intrínseca. Las características, bondades o beneficios no se explican por sí mismos, sino a partir de sus interrelaciones sociales, técnicas, económicas y políticas que constituyen históricamente al dispositivo.”

Sin duda, la irrupción del ASPO resignificó al aula virtual, la cual ya no se encontraba en articulación con el aula física y como extensión de la misma, sino como el principal territorio en el que se entran y expresan los vínculos institucionales y pedagógicos. Es por esto que, en un contexto en el que fue necesario propiciar la continuidad pedagógica en el nivel secundario, se torna fundamental la planificación y el diseño de la interactividad virtual (Mercado, Guarnieri y Rodríguez, 2018) en propuestas situadas que potencien el aprendizaje y la apropiación de las tecnologías digitales teniendo en cuenta tanto los factores subjetivos y socioculturales de los actores educativos como los tecnopedagógicos.

b. Integración de aulas virtuales en la escuela media

i. Las tecnologías digitales y el dispositivo escolar

Hay metáforas muy arraigadas en la teoría y el discurso educativo (Libedinsky, 2016) que nos ayudan a comprender la naturaleza de conceptos, procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Noción como “tabula rasa”, “andamiaje” o “dispositivo pedagógico” nos

permiten transferir características y sentidos para aproximarnos a nuevos conceptos a través de realidades conocidas.

Si nos detenemos en el término “dispositivo”, encontramos que éste tiene un carácter polisémico. A través de los significados relevados por Souto (1999), podemos identificar ciertos sentidos prevalentes, por un lado, el concepto de mecanismo o artificio como una construcción intencional y por el otro, la idea de una combinación de elementos dispuestos para su funcionamiento en conjunto en función de un propósito determinado.

Desde el punto de vista educativo, entonces, el “dispositivo escolar” podría considerarse una extensión metafórica del sentido técnico del término “dispositivo” en tanto refiere a la interrelación de sujetos (docentes, estudiantes, autoridades), saberes (contenidos de aprendizaje), prácticas (de enseñanza y aprendizaje, discursivas) y concepciones (pedagógicas, éticas, filosóficas) en un contexto (social, institucional, áulico) dispuestos según una “gramática escolar” (Pineau, 2016) en función de un objetivo (educar) determinado históricamente.

Por su parte, la escuela, como una institución que moldeó su proyecto educativo en la modernidad europea, ha sido concebida a través de diversas metáforas industriales o tecnológicas, como “máquina para educar” (Pineau, 2016) o como “dispositivo pedagógico” (Sibilia, 2012; Corea 2010). Así, Pineau (2016:22) sostiene que las pedagogías del siglo XIX compartieron la concepción de este “artefacto” forjado al calor de las revoluciones científica e industrial como una *“invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil.”* Y agrega que *“la promesa de alcanzar los fines propuestos con la aplicación de la mejor tecnología es uno de los ejes articuladores de la pedagogía moderna.”*

Diversos autores (Sibilia, 2012; Cobo Romaní y Moravec, 2011; Corea, 2010) han explorado los desafíos del que más bien podríamos denominar *“dispositivo escolar”* cuyas características, se argumenta, han permanecido relativamente estables a través del tiempo generando en la actualidad un evidente desfase expresado una y otra vez por la frase *“Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del XX y alumnos del XXI”*. Entre dichas características inherentes, a la manera de *“piezas que se fueron ensamblando para generar la escuela”* (Pineau, 2016:30-39), vale destacar la regulación artificial a través de normas que dan lugar a una lógica interna que marca un contraste entre el *“adentro”* y el *“afuera”* de la institución escolar, el uso específico del espacio y el tiempo, la relación asimétrica entre docentes y estudiantes, la generación de dispositivos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas universales uniformes, el ordenamiento de los contenidos y la creación de materiales didácticos entre las más relevantes a los fines del presente trabajo.

Con el desarrollo de las tecnologías digitales móviles en los albores del milenio se produjo la irrupción ubicua e inevitable de los dispositivos digitales en todas las esferas de la vida cotidiana e institucional borrando aquellos límites que otrora ordenaban la vida social. Las “paredes” de la escuela se han vuelto porosas al estar permeadas por estas tecnologías (Sibilia, 2012; Pineau, 2016; Libedinsky, 2016), desafiando tanto los usos establecidos del espacio y el tiempo escolar como otras dicotomías tales como, el aprendizaje formal e informal y la esfera pública y privada.

El eje espacio-temporal se revela, entonces, como central en la reconfiguración del dispositivo escolar en el siglo XXI. En consecuencia, esta será una dimensión importante a tener en cuenta para pensar el despliegue de usos educativos de las tecnologías digitales mediante su articulación tanto con el aula virtual como dispositivo tecno-pedagógico, como con otros entornos digitales que las y los jóvenes utilizan en su cotidianidad.

Este escenario ha dado lugar a la transformación de la metáfora tecnológica a otras base biológica en el marco de los macroprocesos tales como la “ecología de la educación” (Cobo Romaní y Moravec, 2011) o la “ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), es decir, referidas a la interacción del sujeto con su ambiente. En este sentido, hablamos de un aprendizaje no limitado a un período de tiempo, sino que se extiende a lo largo de toda la vida, ni a un lugar establecido ya que se aprende en diversos contextos (formales, no formales e informales) físicos y virtuales que se articulan e interrelacionan entre sí conformando redes de aprendizaje y que se desarrollan a través de una dinámica orgánica.

ii. Las tecnologías digitales en la cultura juvenil

*“El profesor mecánico destelló sobre la pantalla:
-Cuando sumamos las fracciones una mitad y un cuarto.
Marge siguió pensando en lo mucho que tuvo que gustarles la escuela a los chicos en los tiempos antiguos.
Siguió pensando en cómo se divertían.”
Isaac Asimov, *Cómo se divertían*, 1951*

Al considerar a la población estudiantil adolescente de las escuelas medias, deberemos referirnos a la convergencia tecnológica que reconfigura las necesidades y las prácticas comunicativas y sociales en la actualidad. Entre las principales características del uso de Internet por parte de las y los adolescentes, Morduchowicz (2012, 2018) señala que la principal función de la red de redes para ellos es la comunicacional. La autora agrega que la vida social de los jóvenes se mueve entre dos esferas: la virtual (online) y la real (off line), produciéndose un flujo continuo de movilidad entre las mismas pero “*sin necesidad de distinguir sus fronteras de manera explícita*” (2012: 10). Asimismo, cabe señalar que contrariamente al sentido común circulante, estas tecnologías han generado nuevas formas de sociabilidad juvenil, dándoles a

las y los adolescentes la oportunidad de interactuar, narrar, producir sus propios contenidos y de presentarse ante los otros como actores sociales (Corea, 2010, Morduchowicz, 2012; Scolari, 2018).

Al pensar estas tecnologías en el ámbito escolar secundario, en esta investigación consideraremos los usos subjetivos de las tecnologías digitales por parte de los adolescentes (Casablancas, 2016a,b) entendidos como los usos dentro de la esfera personal y privada en contraposición a los usos pedagógicos, promovidos por el docente. En consonancia con lo señalado en el párrafo anterior, Casablancas et al. (2016a:4) también notaron desde la perspectiva de estudiantes secundarios una “*disolución de las fronteras de uso tecnológico adentro y afuera de la escuela*”. Ante este punto cabe preguntarse cómo se posicionan las escuelas medias desde sus respectivas culturas institucionales ante esta “*disolución de los muros del aula y de las instituciones*” permeadas por las tecnologías digitales ubicuas. Sin duda, esta pregunta ha debido ser abordada con urgencia en el marco de la virtualización institucional de emergencia como consecuencia del ASPO.

Autoras como Sibilia (2012) y Corea (2010) han abordado la idea generalizada de que las y los estudiantes están aburridos y son *demasiado* hiperactivos y ansiosos para la práctica escolar. Sibilia (2012) extiende la metáfora tecnológica tratada en el apartado anterior al hablar de una “incompatibilidad” entre el dispositivo escolar, al que denomina pedagógico disciplinar, y la subjetividad juvenil contemporánea. Desde el punto de vista de la informática, la incompatibilidad refiere a la falta de comprensión o mala interpretación entre un programa y un sistema o arquitectura que conlleva a una mala ejecución de dicho programa o a la imposibilidad de ser ejecutado.¹³ El modo de vida contemporáneo desplegado a través del sistema de redes informáticas, sostiene la autora, está marcado por la visibilidad, la conexión y la dispersión en franca oposición a la introspección, la fragmentación y la concentración que históricamente han caracterizado a la escuela moderna. Más allá de la impronta fatalista que por momentos le imprime la autora a esta metáfora, quizás allí haya una clave en lograr *interpretar ese desacople* de una manera que no se limite a “usar” las tecnologías en el aula sino a pensar la apropiación de las mismas desde los modos de estar en el mundo que se expresan en las subjetividades contemporáneas, buscando nuevos sentidos que sean conducentes al aprendizaje significativo.

En este marco, desde una perspectiva sociocultural, tal como señalan Fernández Morales et al. (2015), entendemos que la apropiación tecnológica no se refiere al acceso y

¹³ [https://es.wikipedia.org/wiki/Compatibilidad_\(informática\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Compatibilidad_(informática))

manejo instrumental de las herramientas, sino al conjunto de prácticas que se desarrollan en torno a las mismas y los sentidos compartidos que se le otorgan a su uso en contextos determinados, dando lugar a la generación de una conciencia tecnológica en los sujetos. Asimismo, es importante tener en cuenta que, si bien dichos procesos de apropiación se producen en condiciones heterogéneas (Lopez, 2018), actualmente están permeados por lógicas económicas y políticas de la industria techno-comunicacional (Morales, 2018) que tienen gran influencia en la configuración de las relaciones sociales.

Los jóvenes actuales han crecido en el marco de un sistema sociotécnico en el que tecnologías previamente separadas como la telefonía, datos y video ahora convergen e interactúan entre sí a través de múltiples plataformas en red dando lugar a una “ecología de medios” (Scolari, 2018). La vida social de los adolescentes, entonces, se construye en torno de un ecosistema de medios digitales, a través del cual se comunican, crean, constituyen y expresan su identidad, participan en comunidades de pares y construyen representaciones del mundo y de los vínculos sociales que los atraviesan.

Por ejemplo, este atravesamiento de las paredes por las redes ha desdibujado los límites entre lo público y lo privado debido a una autoexposición voluntaria de la intimidad en las redes sociales que Sibilia (2017) denomina “extimidad”. El slogan de YouTube, la principal plataforma en la dieta mediática de los jóvenes (Scolari, 2018), es “Broadcast Yourself” (Difúndete a ti mismo), el cual sintetiza varios aspectos relacionados con un desplazamiento de las subjetividades contemporáneas como su carácter alter-dirigido (orientado a los otros) y la consecuente “gestión del yo” (Sibilia, 2012, 2017) en las redes sociales. Asimismo, se potencia la acción colectiva (gestión social) ya sea en relación a los videojuegos, participación en las redes sociales y comunidades de fans o formas de colaboración distribuidas planificadas o espontáneas entre pares. Es importante destacar que estas prácticas implican posicionamientos en el sistema tecnocultural juvenil generando sensibilidades y tensiones en el marco de normas sociales que se proyectan desde las redes a ámbitos de socialización más tradicionales.

Sin embargo, el extraordinario y repentino escenario precipitado por la emergencia sanitaria por el COVID-19, ha desafiado algunas de estas ideas generalizadas en el marco de la narrativa de la crisis del dispositivo escolar. Investigaciones recientes (Chicos.net, 2020; Beltramino, 2020; FUSA, 2020) ¹⁴ [14] dan cuenta de una revalorización de la presencialidad, del rol clave del docente y de una mayor conciencia y cansancio por la sobreexposición a las

¹⁴ <https://www.unicef.org/argentina/historias/adolescencia-en-tiempos-de-covid19>

pantallas por parte de las y los jóvenes de educación secundaria. En un giro impensado, la crisis reafirma el lugar de la escuela como espacio de encuentro y socialización para el estudiantado y nos invita a pensar en el aprendizaje mediado por tecnologías en términos de nuevas continuidades y rupturas.

iii Jóvenes, aprendizajes y escuela

Con la ampliación del acceso a los dispositivos tecnológicos y la conectividad se ha potenciado el desarrollo del aprendizaje informal y la prosumisión de contenidos digitales. Libedinsky (2016) recupera una clasificación de este tipo de aprendizaje de Schugurensky en torno a los ejes de intencionalidad y conciencia: el *aprendizaje autodirigido*, planteado en forma individual o grupal, es intencional y consciente; el *aprendizaje incidental* en el marco de experiencias generales, no es intencional pero se torna consciente en tanto el sujeto puede dar cuenta de lo aprendido y, finalmente, la *socialización* que genera *aprendizajes tácitos* en el marco de la cotidianidad pero que no es intencional ni consciente a menos que sea expuesta a un proceso de reflexión y desnaturalización. Estos tipos de aprendizaje informal no son nuevos, pero se ven ampliamente potenciados por la ubicuidad de los entornos digitales en tanto ambientes que facilitan la conexión con otras personas y el acceso, generación y circulación ilimitadas de contenidos multimediales.

Asimismo, la propia materialidad líquida de los entornos digitales tanto como la visibilidad de las conexiones en el marco de una cultura participativa (Jenkins et al., 2008) han propiciado la aparición de otros tipos de aprendizajes emergentes caracterizados por la interactividad, la intuición y la colaboración en línea. Colmenares Zamora y Barroso Osuna (2014) presentan un relevamiento de estos aprendizajes destacando a la educación expandida, el edupunk, el edupop, el aprendizaje ubicuo y el aprendizaje serendípico accidental incidental. En términos generales, éstos refieren a aprendizajes que son continuos, contextuales, horizontales, creativos, basados en conversaciones, generados por el sujeto (a menudo llamado “usuario” en la bibliografía) en su interacción con otros, de abajo hacia arriba y disruptivos.

Estas nociones han sido sintetizadas y conceptualizadas por Cobo Romaní y Moravec (2011) como *aprendizaje invisible*. Dicha invisibilidad se manifiesta de múltiples maneras. Por un lado, si bien las prácticas y competencias desarrolladas en el marco de aprendizajes emergentes se expanden a través de diversos grupos etarios con acceso a la red, los más jóvenes, quienes han crecido usando tecnologías digitales, tienden a naturalizarlas e invisibilizarlas, así como a los dispositivos tecnológicos que las habilitan, mientras éstas son aún concebidas como novedades y se constituyen en objetos de estudio para sus docentes. Podemos tomar como

ejemplo el siguiente análisis presentado por Gaspard y Horst (2018:59) como resultado de una investigación realizada con jóvenes australianos:

“La facilidad que gente joven como Hailey demuestran cuando crean, envían y comparten fotos y videos vía una plataforma SNS como Snapchat es indicativa de un uso que es “muy normal” dentro de sus hábitos diarios con los medios. Esto refleja la eterna discrepancia que hay entre las instituciones tradicionales como la escuela o el hogar y la academia, que atribuyen un valor añadido a la manera en que los jóvenes participan en un paisaje de medios convergentes.”

Por otro lado, los autores presentan al aprendizaje invisible como una revolución que se gesta “fuera del aula” ya que es en el uso cotidiano de las tecnologías digitales, en el hogar u otros ámbitos de socialización, mediante el cual los jóvenes adquieren competencias digitales de manera incidental y/o tácita, es decir, que constituye una parte del aprendizaje informal de esta generación. Dichas competencias, tales como la gestión de contenidos en la web o las habilidades comunicativas y de producción multimedia desarrolladas en redes sociales, entre otras, resultan invisibles para la escuela ya que, en general, no son reconocidas ni estimuladas en el aprendizaje formal.

En este sentido, pareciera haber un consenso creciente en torno a la necesidad de incorporar y aprovechar en el aula las competencias digitales que traen los jóvenes desde sus prácticas cotidianas (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Libedinsky, 2016; Scolari, 2018) facilitando así conexiones entre el aprendizaje formal y el informal y entre el “afuera” y el “adentro” de la escuela, dando lugar al aprendizaje continuo, permanente o para toda la vida. En consecuencia, es importante que estos aprendizajes se tornen visibles para que puedan transferirse a nuevos contextos y a nuevos problemas también en el ámbito académico.

En una reciente investigación internacional sobre adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas (Scolari, 2018), se analizaron y clasificaron, es decir, se visibilizaron, competencias y prácticas de alfabetización transmedia desarrolladas de manera informal por jóvenes de entre 12 y 18 años. El alfabetismo transmedia se define como *“una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas.”* (Scolari, 2018:17) La taxonomía propuesta incluye las siguientes competencias:

- Competencias de producción: crear y modificar producciones escritas, de audio, gráficas, fotográficas, audiovisuales, y videojuegos a través del uso de herramientas analógicas y digitales apropiadas. Codificar, usar y modificar software. Construir y modificar hardware. Crear cosplays y disfraces.

- Competencias de gestión individual, social y de contenido: autogestión de tiempo y recursos, gestión de la propia identidad digital y de sentimientos y emociones, participar en redes sociales, colaborar, coordinar y liderar acciones colectivas, enseñar a otros. Buscar, seleccionar, descargar, archivar y difundir contenidos.

- Competencias performativas: relacionadas al mundo de los videojuegos. Desarrollar habilidades y estrategias para jugar. Conocer y romper las reglas (uso de trampas y trucos). Actuar e interpretar roles ficticiales a través de la danza, la interpretación musical o el cosplay.

- Competencias con los medios y la tecnología: reconocer y describir distintos tipos de empresas e industrias mediáticas, redes sociales, videojuegos, estrategias publicitarias, productos y eventos culturales, jergas y normas básicas de una comunidad. Evaluar, reflexionar y comparar plataformas de redes sociales, tipos de software, hardware, aplicaciones, videojuegos y consolas así como las propias habilidades y competencias. Poner en práctica estrategias para seleccionar y validar información.

- Competencias narrativas y estéticas: son transversales a distintos medios y plataformas ya que el énfasis está puesto en el contenido. Interpretar y reconstruir historias y mundos narrativos transmedia. Reconocer, describir y comparar sus géneros, características y valores estéticos. Crear, seleccionar y consumir contenidos en base a valores estéticos o narrativos.

- Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética: Reconocer y describir, evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas así como implicaciones legales y éticas de la producción y difusión de contenidos mediáticos. Reconocer y describir, evaluar y reflexionar sobre el papel de los medios y la tecnología en la sociedad, las normas o las condiciones de uso en una comunidad online, la piratería y la violencia en los medios. Evaluar y reflexionar sobre la dieta mediática, las creaciones propias y sobre la legitimidad y precisión de las fuentes de información. Evitar y denunciar prácticas ilegales y antiéticas. Reconocer y describir cómo funcionan la seguridad y la privacidad en hardware, software, aplicaciones y redes sociales. Reconocer y describir posibles adicciones a productos mediáticos

y ser conscientes de los riesgos de la autoexposición en redes sociales. Evaluar y reflexionar sobre los riesgos de construirse una identidad personal digital y de aceptar las políticas y condiciones de uso de las redes sociales. Gestionar la identidad personal online, las relaciones y los contenidos teniendo en cuenta dichos riesgos. Tomar precauciones. Identificar y neutralizar a un hacker.

Es importante considerar que, tal como señalan los mismos investigadores de este estudio, estas competencias se manifiestan de manera heterogénea entre los jóvenes. Es decir, no todos los jóvenes dan cuenta del mismo nivel de desarrollo en todas las categorías debido a la propia naturaleza informal, contextual e idiosincrática del tipo de aprendizaje a través del cual se adquieren, sin olvidar las condiciones socioculturales que les rodean. En particular, las competencias relacionadas con la prevención de riesgos, ideología y ética aparecieron de manera marginal y poco frecuente durante el estudio. Otra investigación realizada en 2017 por ENACOM en Argentina (Morduchowicz, 2018) indica que un alto porcentaje de adolescentes tienen competencias limitadas en la gestión de contenidos evidenciadas en prácticas tales como seleccionar el primer resultado que arroja una búsqueda o no analizar la validez de la información encontrada. Asimismo, sólo el 30% de las y los jóvenes encuestados generan producciones propias para la web y la misma investigadora concluye que transferir el potencial de la cultura participativa al ámbito educativo requiere de *“una intervención pedagógica y una política pública”* (op. cit.: 113) En este sentido, cabe destacar el aporte de David Buckingham (en Scolari, 2018:7) sobre el rol del aprendizaje escolar:

“[...] la alfabetización mediática no es algo que se vaya a desarrollar solamente porque sí, por el mero hecho de usarlos. Los que más utilizan los medios no son necesariamente los que más alfabetizados están en su consumo. En mi opinión, este tipo de alfabetización también requiere un proceso sistemático de estudio; y para bien o para mal, los colegios siguen siendo instituciones vitales (y sin duda obligatorias) a este respecto.”

En consecuencia, es importante no limitarnos al análisis de la integración de las TIC en la escuela sólo desde la perspectiva del déficit o la incompatibilidad, sino considerar posibilidades de usos educativos de las tecnologías digitales que permitan alcanzar una forma de alfabetización transmedia más sistemática, crítica y comprensiva. Es decir, la pregunta no solo sería cómo aprovechar estas competencias en el aula, sino cómo integrar las tecnologías digitales en la escuela de maneras relevantes para potenciar las competencias ya adquiridas, pero también posibilitando el desarrollo de aquellas que no lo están para favorecer la

interacción y la prosumisión responsable y crítica en el ecosistema de medios digitales en pos del aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía.

A menudo, las propuestas pedagógicas que integran las tecnologías digitales en la educación formal son calificadas como esfuerzos insuficientes y artificiales dando lugar a una “brecha” o “disonancia digital” (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Scolari, 2018) con respecto a los usos subjetivos de los jóvenes. Ahora bien, ¿qué pasa cuando las y los jóvenes se encuentran frente a una propuesta pedagógica innovadora mediada por tecnologías en el contexto escolar? ¿Son suficientes las competencias transmedia adquiridas para lograr aprendizajes escolares significativos? ¿Es todo intento de sistematización, por ejemplo, sinónimo de “disonancia digital” para las y los estudiantes? En ese caso, ¿es necesariamente esto algo negativo? En un estudio reciente realizado en escuelas secundarias argentinas de distintas provincias y sectores sociales, Picarón Fajardo et al. (2019:184) reportan que la principal demanda estudiantil es *“que la escuela funcione como organizadora de la información y alfabetice en proveer y entrenar estrategias y técnicas para poder precisar y mejorar la búsqueda y la selección de información online.”* aún por sobre opciones más innovadoras como la realización de proyectos colaborativos o el uso de videojuegos.

Entonces, ¿es posible pensar la brecha al revés? Casablanca (2014) propone transitar de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), es decir, apropiarnos de las TIC, en tanto tecnologías culturales, en el contexto escolar para resignificarlas en función de una propuesta pedagógica que propicie la construcción del conocimiento a través de aprendizajes significativos y reflexivos para las condiciones sociotécnicas actuales. En este mismo sentido, Wincour (2018) habla de “recontextualizar sin descontextualizar” estas tecnologías de los sentidos culturales que los jóvenes les atribuyen pero poniendo en diálogo las competencias ya adquiridas por ellos con las que se desarrollan en la escuela. En tiempos de hiperconexión y fragmentación informacional, desplegar estrategias activas a contrapelo en busca de cohesión y pensamiento (Sibilia, 2012), pero asumiendo el vértigo de nuevos sentidos, dinámicas y espacios de interacción, parece ser no solo el desafío de la escuela en la era digital sino su compromiso.

iii. El uso de aulas virtuales en escuelas medias

En relación con la integración de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en la educación secundaria, si bien la cantidad de trabajos de investigación son escasos en comparación con los que se refieren al nivel superior. Por ejemplo, Román (2018) se centra en los factores que inciden en el aprendizaje de inglés en entornos virtuales, pero desde la

perspectiva de estudiantes adultos universitarios. Tal como señalan Pennesi (2009) y Monllor Valentín (2015), hay algunos estudios de caso y de investigación-acción sobre el tema en el nivel secundario (Ardura y Zamora, 2014; Monllor Valentín, 2015; Pennesi, 2009; Valerio, sf). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han realizado en el marco del sistema educativo español y se centran fuertemente en la dimensión técnico instrumental de la utilización de aulas virtuales por parte de los estudiantes y/o profesores. Cabe destacar los casos de Copertari et al. (2017) y De la Riestra y Perló (2009) que, por su parte, hacen referencia a la subutilización del Campus Virtual Comunidades en la UNR, aunque solo en relación al nivel superior.

El nivel medio presenta características particulares en relación a la organización curricular, modalidades de cursado, la distribución de la carga laboral de las y los docentes en distintas instituciones y, fundamentalmente, a la población estudiantil compuesta por jóvenes de entre 12 y 18 años que ya han desarrollado determinados usos subjetivos de los dispositivos informáticos y las tecnologías digitales al momento de introducirse en los *“usos pedagógicos propuestos desde las instituciones escolares en relación con la comunicación y con respecto a ejercicios de ciudadanía.”* (Casablancas et al., 2016:2). Asimismo, la medida en que cada una de las escuelas medias ha promovido o integrado, o no, el uso del campus virtual institucionalmente tiene un impacto en la configuración de los espacios de aprendizaje.

A la hora de pensar la integración de entornos virtuales de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria, entonces,

“se hace necesario diagnosticar los conocimientos previos en su totalidad (principio fundante del aprendizaje significativo y de las teorías del aprendizaje socioconstructivistas). Hasta ahora pareciera que esas competencias digitales son ignoradas por la lógica escolar y los diagnósticos de inicio.” (Casablancas et al., 2016 c:113)

En el mismo sentido, dentro de las consideraciones para el diseño de un espacio en el Campus Virtual UNR, Guarnieri et al. (2018) sugieren realizar un análisis previo de sus limitaciones y potencialidades y considerar las condiciones del contexto tales como las características de los destinatarios, su nivel de formación, sus experiencias previas con las tecnologías digitales, etc. Asimismo, se recomienda la planificación conceptual del espacio a través de una *“lógica hipermedial”* que favorezca la articulación de recursos y actividades, así como su posterior evaluación mediante la retroalimentación de los participantes.

Con respecto a la configuración del dispositivo tecnopedagógico desde la perspectiva de una ecología de la educación, si consideramos la descentralización de los ambientes de aprendizaje, en tanto un continuum de entornos sociales físicos y/o virtuales, habitados por

sujetos que interactúan entre sí, co-construyendo significados, cabe pensar, entonces, en diversas tecnologías y enfoques pedagógicos para integrar Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) institucionalmente.

Andreoli (2017) realiza una distinción entre EVA institucionales centralizados y descentralizados. Si bien los EVA centralizados se caracterizan por proveer una experiencia con un cierto nivel de estandarización, eficiente y segura, también se advierte que los diseños pedagógicos redundan en propuestas más conservadoras orientadas a la distribución de contenido y a la comunicación docente-estudiantes. Por otro lado, el modelo descentralizado, propone una articulación de los EVA institucionales con otras aplicaciones 2.0 para potenciar su personalización y flexibilidad de diseño, promoviendo, a su vez, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes así como de dinámicas de comunicación y colaboración más horizontales, es decir, dándole lugar a una comunidad de aprendizaje. Es en esta nueva tensión entre “el adentro y el afuera de la escuela”, esta vez en su dimensión virtual, en la que quizás deba considerarse la redefinición del Campus Virtual cuando pensamos su integración relevante en la escuela media.

c. Aulas virtuales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

i. Las tecnologías en la enseñanza de inglés

Desde la consolidación de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ELT por su sigla en inglés) como disciplina científica basada en el desarrollo de la lingüística aplicada a mediados del siglo XX, ésta ha estado estrechamente ligada a los avances tecnológicos (Howatt, 1984; Al-Kadi, 2018) en particular, los relacionados al uso de sistemas de audio y comunicación, tales como los ubicuos grabadores y cassettes o programas de radio y televisión, respectivamente. Fueron quizás las décadas del 50 y 60¹⁵ las que dieron lugar a la primera gran sinergia entre tecnología y enseñanza de lenguas extranjeras (LE) con la expansión de los laboratorios de idiomas en el marco del método audiolingual.

Estos laboratorios analógicos estructurados en torno a cabinas individuales para estudiantes y una consola centralizada para el o la docente desde la cual se dirigía y monitoreaba el trabajo, ponían el énfasis en los contenidos para el dominio del sistema fonológico de la LE a partir de ejercicios basados en el reconocimiento y la repetición de fonemas palabras y frases (Tamames González, 2011), así como de la comprensión de textos

¹⁵ Estas referencias cronológicas corresponden a Estados Unidos y el Reino Unido respectivamente.

orales. La producción en este modelo se limitaba a la repetición de estructuras lingüísticas siguiendo un modelo (drilling) con la incorporación gradual de frases propias. La década del 90 marcó el pasaje a las versiones digitales de estos laboratorios que en ocasiones significaron la continuidad de los métodos tradicionales de enseñanza con las nuevas tecnologías (Hooshangi, 2011).

Por otro lado, a partir de la década del 60 comienzan también a integrarse las tecnologías informáticas a la enseñanza de lenguas. Algunos autores han abordado la conceptualización del desarrollo de lo que se ha denominado el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadoras (CALL, por su sigla en inglés). Warschauer y Healey (1998) propusieron tres etapas relacionadas a los enfoques pedagógicos prevalentes en la enseñanza de inglés aunque aclaran que no pueden tomarse como referencias cronológicas precisas ya que pueden evidenciarse superposiciones o distanciamientos entre los paradigmas disciplinares y las prácticas áulicas concretas. La primera etapa, denominada conductista o estructural (Warschauer, 2000) de la década del 60 a la del 80, la etapa comunicativa entre en los 80 y 90 y la integradora a partir del 2000.

Bax (2003) propone una revisión del análisis de Warschauer (op.cit) en base a ciertas inconsistencias terminológicas y conceptuales que éste exponía. Así, redefinió a estas “etapas” como “enfoques”. El primero fue denominado enfoque restringido (Restricted CALL), capturando tanto la teoría conductista subyacente como la naturaleza del software disponible y el tipo de actividades que éste habilitaba basadas en preguntas cerradas con retroalimentación automática. El segundo enfoque es el que más se diferencia de la taxonomía anterior al dejar de lado el término “comunicativo”. El enfoque abierto (Open CALL) implicaba una mayor apertura en términos de flexibilidad de los diseños tecnológicos orientados a simulaciones o juegos en los que la o el estudiante tenía un mayor repertorio de posibilidades, pero aún mayormente limitadas a la interacción con el sistema. La comunicación mediada por computadoras (CMC por su sigla en inglés), aún en sus formas emergentes, comienza a dar lugar al desarrollo de macrohabilidades lingüísticas, pero no era aún suficiente para llevar adelante un proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque comunicativo. El tercer enfoque llamado integrado (Integrated CALL) implica una integración en todas sus dimensiones desde los tiempos y espacios de implementación, es decir deja de estar limitado al acceso a computadoras en un laboratorio multimedia o a una parte de la clase o del programa de estudios, hasta la integración de macrohabilidades lingüísticas a través de actividades que priorizan la interacción intersubjetiva mediada por tecnologías. Este modelo brinda un marco para analizar las propuestas de integración de tecnologías despegadas de las etapas de los

paradigmas de enseñanza pensados en términos de períodos históricos secuenciales, ya que en la actualidad podemos ver la persistencia de los tres enfoques de manera simultánea.

La aparición de internet como fuente de información trajo una cantidad ilimitada de contenido multimedia y de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Esto tuvo un fuerte impacto en la enseñanza y aprendizaje de inglés ya que brindó como nunca antes acceso a materiales auténticos y la posibilidad de establecer una comunicación directa en la lengua meta (CMC). En los albores del milenio, la web 2.0 se transformó en una plataforma de publicación y colaboración horizontal y en red, facilitando su acceso desde una diversidad de dispositivos digitales tales como las tablets, los teléfonos celulares y los propios televisores. De esta manera, surgieron nuevos acrónimos, como por ejemplo MALL (Mobile-assisted Language Learning o aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles) (Finardi et al., 2016; Al-Kadi, 2018; Loewen et al., 2019) que incluye, entre otras posibilidades, una variedad de aplicaciones móviles gratuitas con formatos interactivos y/o lúdicos para el aprendizaje autónomo de idiomas generalmente desde un enfoque restringido, limitado a la práctica descontextualizada de vocabulario y gramática. Cabe aclarar que estos formatos constituyen aún hoy en día un componente importante de los contenidos y productos editoriales para la enseñanza de inglés (Raguseo, 2013).

A medida que todas estas tecnologías se volvieron ubicuas, se ha debatido si se ha llegado a un estado de “normalización” de las tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras en el que, según Bax (2003), las mismas se vuelven invisibles al alcanzar un grado máximo de integración en la práctica educativa. Sin embargo, el mismo autor (Bax, 2011) más tarde aclaró que este cambio sociotécnico no se debe pensar desde las características internas de tales tecnologías, sino que deben ser consideradas en el contexto en el que están insertas y entendidas a partir de los usos y la prácticas comunicativas y sociales que habilitan en el proceso de aprendizaje y los sentidos que le otorgan las y los docentes y estudiantes. A tal fin, el autor propone tener en cuenta elementos tales como el acceso, la participación, la interacción y la intervención experta (en términos Vygotskianos) en el proceso educativo mediado por tecnologías.

Finalmente, cabe recordar que la estrecha relación entre el idioma inglés, la ciencia y la tecnología es una parte importante de la fundamentación de la presencia de esta disciplina en los diseños curriculares de los niveles medio y superior. Asimismo, la competencia comunicativa en esta lengua extranjera tiene una amplia valoración social dada su prevalencia en la industria tecno-comunicacional y las relaciones internacionales. Además, el propio desarrollo de la “industria” de la enseñanza de inglés se ha expandido y reconfigurado en

función de las posibilidades sociotécnicas, con una marcada agenda política y económica.¹⁶ En este marco, recuperar los propósitos formativos de la enseñanza de inglés mediada por tecnologías desde un enfoque socioconstructivista es, sin dudas, un desafío considerable.

ii. El aula virtual para la clase de inglés

Al considerar la integración del Campus Virtual, originalmente como complemento para las clases presenciales de inglés como Lengua Extranjera (LE), pero también como único entorno de interacción en el contexto del ASPO, nos posicionamos en una dimensión del lenguaje como práctica social (Vygotsky, 1978). Desde el punto de vista didáctico, la propuesta se asienta en el enfoque por tareas (Task-based Learning), cuyo objetivo es *“fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción”*¹⁷. David Nunan (1991), señala que este enfoque enfatiza el aprendizaje para la comunicación a través de la interacción en la LE y el uso de textos auténticos proveyendo a los estudiantes de oportunidades no solo de concentrarse en la lengua sino en su propio proceso de aprendizaje. El mismo autor establece, asimismo, una relación de este enfoque con el aprendizaje colaborativo y experiencial (Nunan, 1992, 2004).

Este tipo de tareas, las cuales apuntan a la puesta en práctica tanto de procesos de comunicación como de procesos de contextualización, suelen desarrollarse al interior del aula física, teniendo los alumnos como únicos interlocutores a sus propios docente y compañeros presentes. Sin embargo, a través de la integración pedagógica de las nuevas tecnologías, se puede fomentar la comunicación y la colaboración tanto entre los estudiantes de la misma clase más allá de los límites espacio-temporales curriculares, como entre clases geográficamente distantes. Para tal fin, pueden usarse herramientas electrónicas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica integradas o articuladas con el Campus Virtual.

Pensar la enseñanza basada en tareas mediadas por tecnologías (Thomas y Reinders, 2010; González Lloret y Ortega, 2014) en la clase de inglés implica tener en cuenta determinadas dimensiones para llevar a cabo una integración orgánica y consistente en la que ambas exploten recíprocamente sus respectivos potenciales educativos. Gonzalez Lloret y Ortega (op.cit) señalan tres requisitos tales como sostener una definición informada del enfoque

¹⁶ [Fabricar una crisis: la enseñanza de inglés en escuelas entre el interés corporativo y la ofensiva mediática | EFL Context.AR](#)

¹⁷ Diccionario de términos clave de ELE - Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm Consultado: 06/06/2018

por tareas para el diseño didáctico, conocer las implicancias sociales de las nuevas tecnologías en la construcción de conocimiento y considerar la inserción curricular de dicha integración. En línea con el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) se propone, entonces, pensar en la articulación de aspectos pedagógicos, tecnológicos y disciplinares en contexto para el desarrollo de propuestas relevantes y significativas.

Desde el punto de vista del diseño didáctico con tecnologías, la integración orgánica implica considerar las “affordances” (Scolari, 2004; Beatty, 2010 y González Lloret y Ortega, 2014) en términos de las características y funciones de las interfaces digitales para la realización de tareas determinadas. González Lloret (2014) remarca, asimismo, la importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades, no sólo lingüísticas y pragmáticas, sino de aspectos tecnológicos tanto de estudiantes como de docentes tales como el conocimiento y acceso a las herramientas y recursos, las competencias digitales y percepciones en torno a la tecnología. Como posibles formas de relevamiento, la autora sugiere la administración de encuestas y entrevistas así como de observaciones y registros de actividad haciendo especial énfasis en la triangulación para lograr una mayor validación de los resultados.

Este enfoque requiere que la integración de tareas y tecnologías pueda ser considerada en distintas dimensiones, es decir, la tecnología como entorno, como recurso o como medio de comunicación para la realización de la tarea (González Lloret, op.cit). Asimismo, dada la importancia del criterio de autenticidad de la tarea mediada tecnológicamente para el uso de la lengua extranjera es necesario que la misma no solo sea auténtica desde el punto de vista lingüístico, es decir, que implique un uso pragmático de la lengua, sino que los usos de la tecnología se inscriban en prácticas reales, lo que implica una recontextualización (Wincour, 2018) de los usos culturales de las mismas con fines educativos.

4. Metodología de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo interpretar y comprender las formas de apropiación tecnológica de las y los jóvenes de educación secundaria en un entorno virtual de aprendizaje institucional en el marco de la propuesta didáctica del espacio curricular inglés. Para lograr ese propósito, se buscó una metodología que combinara distintos métodos de recolección de datos, permitiendo abordar el tema a estudiar en su complejidad desde la perspectiva de los sujetos que aprenden. Por este motivo, este estudio se llevó a cabo desde un enfoque predominantemente cualitativo y con componentes cuantitativos que le otorgaron integralidad fenomenológica.

a. Diseño de la investigación y tipo de estudio

El proyecto de investigación se planteó inicialmente analizar los desafíos y oportunidades que presenta la integración de aulas virtuales en las clases presenciales de inglés dentro del contexto de dos escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario. Como ya se ha mencionado, el planteo debió modificarse de acuerdo a la crisis sanitaria por el COVID-19 que significó la virtualización total del cursado y, como consecuencia, resignificó el papel de las aulas virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo al relevamiento bibliográfico realizado en torno a los distintos ejes de la investigación: jóvenes y tecnologías digitales, Campus Virtual (CV) en la escuela media y CV en la clase de inglés, existen investigaciones que se han aproximado a estos temas desde diversas perspectivas y grados de profundidad, como ya se ha mencionado en el marco teórico. Si bien hay mayor escasez de trabajos referidos particularmente al uso de aulas virtuales por parte de estudiantes secundarios desde un enfoque cualitativo, se entiende que, por ejemplo, las conceptualizaciones existentes respecto a la apropiación de las TIC por parte de los adolescentes (Morduchowicz, 2012; Casablancas et al., 2016 a,b ; Scolari, 2018) constituyen “*piezas y trozos de teoría*” (Hernández Sampieri et al., 2006) que pueden ser recuperados para trabajar sobre los casos a investigar dentro de un contexto institucional específico. Es decir, esta base conceptual permitirá definir el alcance del proyecto como descriptivo ya que el mismo busca caracterizar y analizar los usos subjetivos de las tecnologías digitales de los jóvenes de educación secundaria y su influencia sobre los usos pedagógicos a través de las modalidades de apropiación de las aulas virtuales de inglés.

De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006) en la investigación cualitativa, los distintos tipos de diseño muchas veces se combinan o superponen. Al estar fuertemente

arraigados al contexto de investigación y a sus factores emergentes, los estudios cualitativos se desarrollan a través de diseños abiertos y flexibles. Lejos de intentar controlar factores y variables, este tipo de estudios busca justamente nutrirse de la complejidad y analizarla para poder identificar componentes, dimensiones o conceptos que nos permitan interpretarla y actuar sobre ella.

Esta investigación se referencia principalmente en la perspectiva etnográfica, la cual busca describir y analizar tanto las prácticas habituales de los jóvenes con las tecnologías digitales como los sentidos que éstos le otorgan al aula virtual entendiendo a los estudiantes secundarios como participantes de comunidades educativas que se desarrollan en contextos institucionales específicos. Es importante considerar que la investigación que inicialmente iba a desarrollarse en un entorno natural híbrido constituido tanto por el aula física como por el aula virtual, se debió llevar a cabo virtualmente en su totalidad debido a la implementación del ASPO. En consecuencia, se desarrollaron técnicas de investigación de etnografía digital entendidas como *“modo[s] de observación y participación en línea”* (Pink y Ardévol, 2018:114). Estas estrategias etnográficas, argumentan dichas autoras, ayudan a revelar prácticas y estrategias de aprendizaje relacionadas a las tecnologías digitales que generalmente son invisibilizadas en el contexto escolar.

Con respecto a mi rol como investigadora, al ser la profesora de los cursos que se constituyeron en casos a investigar, he sido una observadora participante actuando en el contexto natural de mi práctica docente, a través de la cual busco construir conocimiento. Esto presenta tanto ventajas como desafíos en la recolección de datos como, por ejemplo, en el caso de las entrevistas, en tanto la familiaridad con las y los estudiantes puede generar empatía con la investigadora en función de su doble rol, pero, a su vez, puede producir un sesgo en las respuestas debido a la asimetría de la relación pedagógica. Para abordar esta situación, se aclaró que dicha instancia no constituía una actividad acreditable del curso y se evitó emitir juicios de valor ante las exposiciones o inducir respuestas en las y los participantes, manteniendo una actitud de escucha respetuosa y abierta. Asimismo, dada la vertiginosidad y excepcionalidad del marco en el que se desarrolló la fase empírica, en ocasiones se generaron tensiones entre las decisiones pedagógicas y las referidas a la investigación que pudieron ser sobrellevadas mediante una planificación estratégica de articulación de ambos procesos.

Esta propuesta de investigación se llevó a cabo a través del estudio de dos casos. Con respecto a la selección de los mismos, si bien cuento con aulas virtuales para todos mis cursos en ambas escuelas medias, en esta oportunidad trabajé con un curso de segundo año del Instituto Politécnico y un curso de quinto año de la Escuela Superior de Comercio. De esta

manera, al trabajar con alumnos de diferentes edades, niveles académicos e instituciones se intentará lograr una comprensión más rica de los aspectos a estudiar. Como sabemos, el estudio de casos no constituye una representatividad ni una base estadística para poder realizar generalizaciones (Stake, 2005), pero al estudiarlos en profundidad se obtiene una comprensión más precisa del fenómeno considerado en toda su complejidad.

A tal fin, el estudio se desarrollará mediante un enfoque integrado “*multimodal*” (Hernández Sampieri et al., 2003). Dentro de las tres modalidades de integración descritas por Hernández Sampieri (2003) nos ubicaremos en el “*modelo de enfoque dominante*” ya que se trata de un estudio cualitativo enriquecido con componentes cuantitativos.

Las principales unidades de análisis son “el sujeto que aprende”, la documentación relacionada al Campus Virtual, el registro de actividad y la comunicación escrita a través de la mensajería interna. Asimismo, se registraron las acciones llevadas a cabo por la docente y los estudiantes de los cursos en el marco de la observación de las aulas virtuales.

b. Procedimiento y recolección de datos

La investigación se extendió a lo largo de todo el ciclo lectivo 2020 para poder considerar todas las etapas de implementación del aula virtual de inglés en ambos cursos. Con respecto a la recolección de materiales empíricos, la totalidad de los mismos fueron recogidos en el entorno virtual. Antes de comenzar con la implementación se realizó un relevamiento de documentación relacionada al Campus Virtual como videos, tutoriales, libros e investigaciones a fin de dar cuenta tanto de la concepción y funcionalidad del mismo como de las ayudas brindadas al estudiantado.

A lo largo de toda la investigación, se llevó un registro de la actividad de las y los estudiantes en el aula virtual de tipo cuantitativo y cualitativo a través de las herramientas de seguimiento y la observación en línea. Los datos cuantitativos incluyen, entre otros, informes periódicos de actividad, cantidad y frecuencia de participación en los foros, ediciones en las wikis, etc. Los datos cualitativos fueron recogidos durante todo el proceso de implementación. Las observaciones a través de estrategias de etnografía digital se registraron tanto en base a aspectos definidos con anterioridad, particularmente, tipos de participación y dinámicas de interacción en actividades comunicativas y colaborativas específicas, como a aspectos emergentes relevantes a fin de describir, analizar y comprender las modalidades de apropiación del aula virtual por parte de las y los jóvenes. Asimismo, registré mis propias acciones como profesora del curso, por ejemplo, la formulación de consignas, los tipos de intervenciones en los foros y las modificaciones realizadas en el aula a partir de las dificultades encontradas. Se

registró el contenido de la totalidad de las comunicaciones escritas individuales entre las y los estudiantes y la docente a través de la mensajería interna. López (2018) señala que tanto la actividad como la comunicación son aspectos centrales para entender los procesos de apropiación tecnológica desde un enfoque sociocultural.

Se realizaron dos encuestas autoadministradas (Ver Anexos 1 y 2). En primer término, se llevó a cabo una encuesta preliminar para relevar las experiencias previas con tecnologías y las competencias digitales autopercibidas a partir de los usos subjetivos y los usos educativos (Casablancas, 2016) de las y los estudiantes de los cursos investigados. Diversas autoras (Gonzalez Lloret, 2014; Casablancas et al., 2016 y Guarnieri, 2018) coinciden en la necesidad de este tipo de análisis a la hora de diseñar un entorno virtual de aprendizaje o planificar una propuesta didáctica mediada por tecnologías desde un enfoque sociotécnico. Luego, en base a toda la información recabada mediante el análisis de las comunicaciones a través de la mensajería del aula virtual y de mi observación participante durante el ciclo lectivo, confeccioné una encuesta auto administrada con preguntas cerradas y abiertas para que las y los estudiantes respondan acerca de su experiencia durante el cursado virtual antes de finalizar el año escolar.

Finalmente, en función de las observaciones realizadas en el aula virtual, seleccioné una muestra no probabilística para realizar entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes de cada escuela con el fin de indagar en mayor profundidad sobre la información recabada hasta ese momento. El objetivo de las mismas es establecer una relación entre los datos estadísticos y cualitativos obtenidos en las encuestas, el análisis del contenido de las comunicaciones de mensajería interna, la participación observada en el aula y la vivencia y la percepción de las y los estudiantes a través de su discurso.

El análisis de contenido se realizó en tres momentos o etapas. En la primera etapa, se analizó el discurso de las comunicaciones escritas a través de herramientas electrónicas del aula virtual o correo electrónico. Se siguieron las fases propuestas por Porta y Silva (2003). Se seleccionaron las unidades de contenido, en este caso, los mensajes individuales enviados por los estudiantes a la docente, dejándose de lado las comunicaciones o avisos grupales. Luego, se analizaron las funciones de los mensajes que funcionaron como dimensiones de análisis (ej. aspectos tecnológicos, disciplinares, de aprendizaje) A partir de esto se elaboraron indicadores o definiciones de dimensiones de análisis y se categorizó la información aplicándose códigos mediante la utilización de “Saturate”¹⁸. En una segunda etapa, se realizó el mismo

¹⁸ <http://old.saturateapp.com/>

procedimiento de análisis de contenido para las preguntas abiertas de la segunda encuesta. Finalmente, la tercera etapa consistió en el análisis del contenido de las entrevistas semiestructuradas en profundidad a estudiantes.

La combinación de diversos abordajes como los aquí descritos constituyen un “dispositivo complejo de comprensión” (López, 2018:40) que permite analizar y comprender un fenómeno multidimensional como las modalidades de apropiación tecnológica de sujetos de educación secundaria en el aula virtual de inglés desde una perspectiva sociocultural. Asimismo, la aplicación en etapas, a lo largo de todo el ciclo lectivo, de variados métodos de recolección de datos constituyen una “*triangulación metodológica*” (Stake, 2005) que obligó a la revisión permanente de los datos, permitiendo darles mayor validez y profundidad.

Para comenzar, se relevaron los recursos y documentos relacionados al Campus Virtual UNR para describir tanto los espacios institucionales como la producción teórica e informativa disponible, analizando especialmente el lugar dado a las escuelas medias en los mismos. La primera encuesta permitió describir los usos y competencias autopercebidas de las y los jóvenes con tecnologías tanto en el plano subjetivo como en el escolar anteriores al ASPO. A lo largo de todo el estudio se observaron las dinámicas de participación e interacción comunicativa y colaborativa del estudiantado en el aula virtual. Asimismo, a través del análisis de las comunicaciones realizadas mediante la mensajería interna, se establecieron aquellas dimensiones (tecnológicas, de aprendizaje y disciplinares) que presentaron mayores dificultades o inquietudes expresadas en las consultas a la docente durante el cursado. A partir de estos datos y de las observaciones del aula virtual, se confeccionó la segunda encuesta a fines del ciclo lectivo que tuvo por objetivo relevar las experiencias, preferencias y formas de uso del aula virtual a través de las actividades propuestas. Por último, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes de cada escuela para poder profundizar, interpretar y dar sentido a los resultados obtenidos a través del resto de los métodos de recolección en el marco del estudio. De esta manera, se pudo contrastar toda la información relevada con las vivencias y reflexiones de las y los estudiantes, afinar la indagación y así lograr una mayor comprensión del fenómeno a estudiar.

Instrumento	Unidad de análisis	Descripción	Objetivo
Relevamiento de documentación y recursos del Campus Virtual UNR	Espacios virtuales, recursos y publicaciones relacionadas al CV	Descripción y análisis de los espacios, las publicaciones y los recursos disponibles relacionados al CV.	<ul style="list-style-type: none"> - Describir los espacios institucionales y la producción teórica e informativa disponible - Analizar el lugar dado a las escuelas medias en los mismos
Encuesta preliminar	Estudiantes	Encuesta online autoadministrada con preguntas cerradas	Conocer los usos personales y escolares de las tecnologías las y los estudiantes anteriores al ASPO
Observación de aulas virtuales	Actividades y recursos del aula virtual, registros de actividad, registros de la participación y comunicación de estudiantes y docente	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del aula virtual - Análisis de registros de actividad - Notas acerca de la participación y el desarrollo de las actividades en el aula virtual por parte de las y los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer acerca de la participación y las dinámicas de interacción en las actividades comunicativas y colaborativas - Identificar, estrategias, fortalezas y dificultades de las y los estudiantes en los usos de las tecnologías en el aula virtual
Registro de comunicaciones a través de la mensajería interna	Mensajes enviados por estudiantes	Análisis y categorización de las comunicaciones a través del software "Saturate"	Identificar dimensiones que presentaron mayores dificultades o inquietudes expresadas en las consultas a la docente
Segunda encuesta	Estudiantes	Encuesta online autoadministrada con preguntas cerradas y abiertas.	Relevar las experiencias, percepciones, preferencias y formas de uso del aula virtual a través de las actividades propuestas
Entrevistas semiestructuradas	Estudiantes	Entrevistas a cuatro pares de estudiantes vía videoconferencia	Profundizar, interpretar y dar sentido a los datos recolectados mediante los otros métodos de análisis

Tabla 1: Descripción y objetivos de los instrumentos de recolección de datos

c. Casos

Este estudio se centró en dos casos, un curso de inglés de cada una de las dos escuelas medias universitarias mencionadas, 2do año intermedio del Instituto Politécnico Superior y 5to año avanzado de la Escuela Superior de Comercio.

Criterios de selección de casos

Una consideración importante al momento de elegir los cursos participantes para esta investigación, fue la presencia de proyectos grupales de largo plazo en la planificación del cursado que permitirían el análisis en profundidad de la participación e interacción y de las dinámicas de grupo colaborativas desarrolladas por las y los estudiantes a través de las distintas herramientas digitales del aula virtual. Dentro de los cursos disponibles a mi cargo en el IPS, 1ro y 2do año, se seleccionó al 2do año ya que este grupo tenía experiencia en la escuela del año anterior. Cabe destacar que en ambas instituciones los cursos de inglés se organizan por niveles (inicial, intermedio y avanzado en el IPS y básico y avanzado en la ESC) de acuerdo a los conocimientos previos de la LE que tienen los y las estudiantes al ingresar a primer año, en consecuencia, cada curso cuenta con estudiantes pertenecientes a distintas divisiones.

Cursos participantes:

- 2do año de nivel intermedio del Instituto Politécnico Superior (IPS) constituido por 25 estudiantes de entre 13 y 15 años que cursan un nivel A2¹⁹ de inglés general. En la presencialidad este curso tenía tres horas cátedra de inglés por semana. Durante el ASPO las clases se desarrollaron con un formato semanal en el aula virtual y con encuentros sincrónicos cada 15 días a través de plataforma Zoom.
- 5to año de nivel avanzado de la Escuela Superior de Comercio (ESC) constituido por 32 estudiantes de entre 16 y 18 años que cursan un nivel B2²⁰ de inglés general sumado a contenidos de inglés con fines específicos (ESP, según su sigla en inglés) de Economía y Administración. En la modalidad presencial este curso tenía dos horas cátedra de inglés por semana. Durante el ASPO las clases se desarrollaron con un formato semanal en el aula virtual y con encuentros sincrónicos cada 15 días a través de plataforma Zoom.

Otro factor importante a tener en cuenta es que, al ser de niveles intermedio y avanzado, las y los estudiantes ya contaban con conocimientos básicos de la lengua meta, pudiendo desarrollar las actividades propuestas en cada curso sin mayores dificultades, lo que permitió centrar el análisis en sus modalidades de participación e interacción en el aula virtual.

¹⁹ Nivel según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), (Consejo de Europa, 2001)

²⁰ Nivel según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), (Consejo de Europa, 2001)

5. Fase Empírica

Ante el dramático cambio de escenario producido por la irrupción del ASPO cuando estaba por iniciarse la fase empírica a principios de 2020, tomamos la decisión de continuar con la investigación entendiendo que la misma podría aportar indicadores o rasgos valiosos en relación al uso de las aulas virtuales en el nivel medio en el marco de la excepcionalidad de este momento histórico. Es decir, el fuerte impacto que tuvo esta situación en el desarrollo y la implementación del estudio de campo significó tanto un desafío como una oportunidad para un abordaje más profundo e integral del tema a estudiar.

a. Temporalización

La fase empírica se llevó adelante durante todo el ciclo lectivo del año 2020, sin incluir el período de recuperación de diciembre. Cabe destacar que, a solo una semana de comenzado el mismo, se produjo la suspensión de las clases presenciales y la migración hacia las aulas virtuales del Campus Virtual Comunidades UNR. En el Instituto Politécnico el cursado virtual comenzó el 25 de marzo mientras que en la Escuela Superior de Comercio se inició el 1ro de abril. Debido tanto a lo repentino de esta medida como al intenso y complejo proceso de virtualización institucional, la encuesta preliminar se realizó en el mes de mayo, si bien el registro de actividad se pudo llevar adelante desde el inicio del cursado a través de las herramientas de seguimiento del aula virtual.

b. Recolección de materiales empíricos

A continuación, se detallan las características y condiciones de implementación de los distintos instrumentos utilizados para la recolección de datos a lo largo de toda la investigación.

i. Relevamiento de documentación y recursos relacionados al Campus Virtual

Para la realización de la presente investigación se ha relevado la producción teórica e informativa relacionada al Campus Virtual Comunidades UNR. Antes del ASPO, algunos de estos materiales se encontraban disponibles en una sección de la plataforma, pero al producirse importantes cambios en la organización de la misma para el “Servicio especial por suspensión de actividades académicas presenciales por Coronavirus” ya no se encuentran visibles.²¹

²¹ Información disponible al 04/10/2020

Asimismo, se analizaron los nuevos espacios y materiales producidos durante la crisis sanitaria como apoyo para el proceso de virtualización.

ii. Observación de aulas virtuales



Figura 1: Imágenes de las aulas virtuales de los cursos estudiados en el tablero de Comunidades UNR

A lo largo de todo el ciclo lectivo realicé una observación de las aulas virtuales de cada curso en tanto ambiente natural (Hernández Sampieri, 2006) en el que se desarrollaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje y de las que fui participante como docente. La misma tuvo como propósito comprender los procesos de apropiación a través de las acciones individuales y colectivas del estudiantado en el marco de las actividades propuestas.

Se realizó una descripción de las aulas virtuales a través de los tipos de recursos y actividades diseñadas e implementadas, así como un relevamiento de la participación de las y los estudiantes en las mismas tanto por observación directa como a través de las herramientas de seguimiento que ofrece Moodle. Asimismo, se tomó nota de la participación y de las dinámicas de interacción en foros multimodales, que requerían de la producción de contenidos audiovisuales (imágenes, audio y video), y durante el proyecto grupal de cada curso en el cual las y los estudiantes trabajaron colaborativamente en las wikis y en la producción de presentaciones y actividades propias. Es decir, la observación se centró en la actividad intersubjetiva semióticamente mediada (López, 2018), es decir, en aquellas actividades que permitieran analizar la apropiación de las aulas virtuales de las y los jóvenes a través de prácticas de aprendizaje centradas en la comunicación, la colaboración y la creación de contenidos digitales. Tanto la observación de los procesos de interactividad a través de los registros de actividad y participación como la materialidad de los intercambios dialógicos y producciones digitales multimodales, nos permiten analizar la naturaleza de las interacciones mediadas tecnológicamente en el proceso de aprendizaje de inglés desarrollado en el aula virtual.

iii. Registro de comunicaciones escritas entre estudiantes y docente

Desde principios del ciclo lectivo, se llevó un registro de las comunicaciones individuales iniciadas por los y las estudiantes a través de la mensajería interna para analizar las funciones de los mensajes y aquellos aspectos que generaban mayores dudas o dificultades durante el cursado virtual (ej. consultas sobre contenidos disciplinares, sobre aspectos técnicos del aula virtual, etc.). Asimismo, se tomó nota de la dinámica y frecuencia de la comunicación en función del momento del ciclo lectivo o de las actividades a realizar, articulando así estos datos con la observación del aula virtual.

iv. Encuestas auto administradas a estudiantes

Durante el ciclo lectivo se realizaron dos encuestas autoadministradas a través de formularios de Google. Las mismas fueron confeccionadas en castellano para garantizar la comprensión de las preguntas y la expresión escrita en las preguntas abiertas sobre temas que generalmente no suelen abordarse en clase. La primera fue una encuesta preliminar que buscaba relevar los usos subjetivos y los usos educativos de las tecnologías digitales por parte de las y los estudiantes con anterioridad al inicio del ASPO. (Ver Anexo 1) En relación a sus usos personales, se incluyeron preguntas referidas a los tipos de dispositivos que usaban para conectarse y al uso de redes sociales y medios de comunicación electrónicos con familiares y amistades. Luego se incluyó un listado de prácticas basadas en la taxonomía de competencias transmedia propuesta por Scolari (2018). Con respecto a sus usos educativos, se les preguntó por la utilización de aulas virtuales y los medios electrónicos de comunicación utilizados con sus docentes. Asimismo, se incluyó un listado de prácticas escolares realizadas en el aula o en el hogar basadas en la misma taxonomía (Op. cit.)

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, diversas autoras (González Lloret, 2014; Casablanca, 2016, Guarnieri, 2018) señalan la importancia de hacer un diagnóstico de conocimientos previos, acceso a las herramientas y recursos, competencias digitales y percepciones del estudiantado a la hora de integrar las tecnologías digitales a una propuesta educativa.

La segunda encuesta, administrada a finales del ciclo lectivo, tuvo como objetivo relevar las opiniones y experiencias de las y los estudiantes del uso del aula virtual durante el cursado, así como indagar en sus formas de apropiación mediante sus usos subjetivos de las tecnologías digitales. (ver Anexo 2)

v. Entrevistas a estudiantes

Luego de la administración de la segunda encuesta, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas en profundidad a ocho estudiantes, cuatro de cada escuela. Las entrevistas se desarrollaron en el mes de noviembre, cerca del cierre del ciclo lectivo, a través de la plataforma de videoconferencias Zoom dentro del horario habitual de clases sincrónicas. Se solicitó autorización a las autoridades de cada escuela y luego a las familias de cada estudiante, a excepción de dos estudiantes de 5to año que ya eran mayores de edad y dieron su consentimiento directamente.

La selección de la muestra no probabilística se realizó en base a los siguientes criterios: accesibilidad y frecuencia de participación en las videoconferencias del curso, paridad de género, que los estudiantes hayan participado de distintos grupos de trabajo durante el cursado y que fueran de diferentes divisiones. Dado el contexto excepcional (ASPO) en el que se llevó a cabo la fase empírica, la capacidad operativa (Hernández Sampieri et al., 2006) es decir, tanto la posibilidad como la predisposición de los estudiantes a conectarse se tornó un factor preponderante.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 35 y 50 minutos y al inicio se les recordó a las y los participantes que las mismas eran optativas y que no constituían una actividad acreditable del curso. Si bien no se estableció como un requisito la utilización de cámara de video, la totalidad de las y los estudiantes de 5to año la habilitaron mientras que entre sus pares de 2do año, solo lo hizo un estudiante.

c. Análisis de los materiales empíricos

i. Análisis de la documentación y recursos relacionados al Campus Virtual

Con respecto a la producción teórica e informativa relacionada al Campus Virtual UNR, se relevaron tanto los documentos que se encontraban disponibles en el sitio de Comunidades antes del ASPO como la colección de documentos catalogados bajo el Programa Dispositivos Hipermediales Dinámicos - (CIFASIS: CONICET-UNR-UPCAM) en el Repositorio Hipermedial UNR.²² A través del análisis de este material, podemos describir la concepción y funcionalidad del Campus Virtual Comunidades. La implementación de este entorno digital, junto al Repositorio Hipermedial, en el contexto institucional de la UNR se realiza en el marco

²² <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1268>

de un posicionamiento teórico que ha caracterizado a la red que los mismos conforman como un Dispositivo Hipermedial Dinámico – DHD – conceptualizado como

“una red heterogénea conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilitan a los sujetos realizar con el otro, acciones en interacción responsable para investigar, aprender, dialogar, confrontar, componer, evaluar, diseminar bajo la modalidad de taller físico-virtual [...]”. (San Martín et al., 2010:30)

De esta manera el Campus Virtual se constituye en una plataforma de aprendizaje que habilita prácticas educativas basadas en un enfoque socio-constructivista (Vygotsky, 1978). Por un lado, desde el punto de vista de su estructura y funcionalidad, el Campus Virtual ofrece un dispositivo conformado por herramientas de comunicación y colaboración, con un alto nivel de flexibilidad de diseño y transparencia de uso estableciendo *“un efecto de red a través de una arquitectura de participación”* (Hernández Requena, 2008: 28). Por otro lado, esta arquitectura debe ser *“habitada”* a través de la interacción significativa de los sujetos en un proceso de aprendizaje que tenga en cuenta cuatro características fundamentales según Hernández Requena (2008), tales como, el compromiso activo, participación en grupo, interacción frecuente y retroalimentación y conexiones con el contexto del mundo real. Es decir que,

“[...]el despliegue de la red sociotécnica Campus Virtual UNR, trasciende lo meramente instrumental, posibilitando mediaciones y mediatizaciones sustentadas en un conocimiento profundo de los propósitos que habilitan la construcción de un campo de responsabilidad efecto de la interacción social participativa, en el marco del constructivismo dialéctico (Vygotsky; 1988) y la modalidad pedagógica de taller.” (San Martín et al, 2010:33)

Tanto el diseño del entorno digital, las actividades didácticas como, los recursos digitales u objetos digitales educativos (Guarnieri et al., 2018) no son neutrales, sino que dan cuenta de una determinada concepción del aprendizaje y del sujeto que aprende.

A continuación, se incluye un cuadro elaborado por Guarnieri et al. (2018) con las herramientas de comunicación, colaboración, gestión de contenidos, evaluación y seguimiento disponibles en el Campus Virtual UNR y las actividades que las mismas habilitan:

Actividades	Herramientas de Moodle
Intercambio dialógico/discusión	Foro Chat Taller Wiki
Evaluación	Examen Tarea Lección (con calificación)
Seguimiento	Registros de Actividad Registros de Participación
Entrega de Documentos/Tareas	Tarea
Exposición de Proyectos Intercambio dialógico	Taller
Evaluación de pares	Taller
Comunicación sincrónica	Chat
Comunicación asincrónica	Mensajería Interna
Elaboración colaborativa de textos / discusión	Wikis
Catálogo de palabras y términos	Glosario
Recopilación de datos y documentos	Base de datos
Consulta sobre un tema puntual	Elección
Aprendizaje auto-dirigido sobre un nuevo tema	Lección
Subir un archivo	Archivo
Subir un conjunto de archivos	Carpeta
Crear una página web	Página
Crear un e-book	Libro
Insertar multimedia	Etiqueta
Ordenar contenidos	Etiqueta
Insertar un contenido externo (por ejemplo página web)	URL
Encuesta / Sondeo de opinión	Encuesta Elección
Repositorio	Base de Datos

Tabla 2: Cuadro de herramientas disponibles en el Campus Virtual UNR - Fuente: Guarnieri et al., 2018

También se relevaron producciones académicas de otros docentes de la UNR referidas al Campus Virtual, tales como Copertari et al. (2017) y De la Riestra y Perló (2009) que han sido incluidas en la bibliografía. Cabe destacar que en ninguno de estos documentos se hace referencia a las escuelas medias o a los y las estudiantes secundarios, y, por ejemplo, sólo se utilizan términos como “cátedra” para describir a los espacios curriculares o sólo se consideran a las “facultades” como unidades académicas (San Martín et al, 2010; San Martín y Guarnieri, 2010; Guarnieri, 2012; Copertari et al., op.cit.; Guarnieri, et al., 2018) Asimismo, en el mes de julio del 2020 se realizó una “encuesta para docentes sobre acompañamiento pedagógico en contexto de pandemia” desde el Área Académica y de Aprendizaje en las que no se incluyeron a las Escuelas Medias de la UNR, lo que imposibilitaba que los docentes de dichas unidades académicas pudieran responderla y aportar sus miradas y experiencias. Desde el Campus Virtual se informó que en el futuro se realizarían encuestas especialmente orientadas para docentes de escuelas medias.

Con respecto al sitio del Campus Virtual, desde su página de inicio se puede acceder a secciones diferenciadas para Docentes y Estudiantes que cuentan con tutoriales en formato de video y PDF.

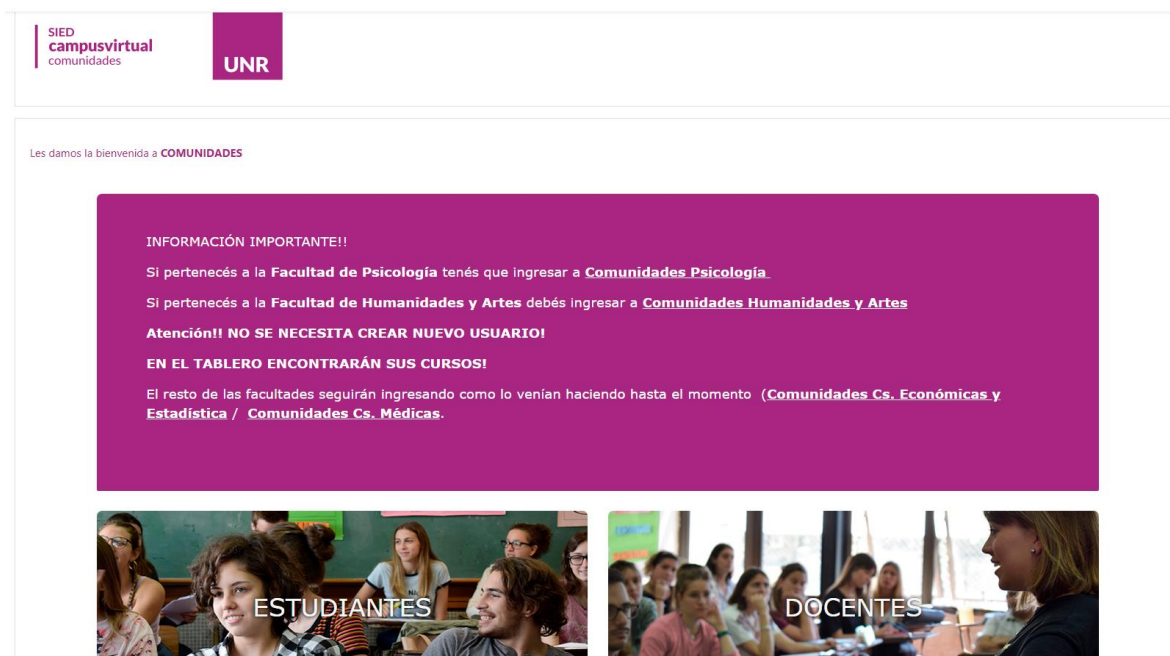


Figura 2: Página de inicio del Campus Virtual UNR Comunidades

La sección para estudiantes cuenta con seis tutoriales iniciales y seis tutoriales avanzados en ambos formatos.²³ Los tutoriales iniciales incluyen procedimientos como la creación de cuenta, edición de perfil y recomendaciones para el uso de MEET, plataforma para videoconferencias asociada al campus, mientras que los tutoriales avanzados abordan la realización de algunos tipos de actividades (Tarea, Foro y Chat), la utilización de la App de Moodle para celulares, la inscripción a las aulas y la configuración de notificaciones.

Finalmente, el Campus Virtual UNR cuenta también con un canal de YouTube que además de alojar los tutoriales mencionados, presenta videos institucionales, de presentación de cursos y webinars de formación para docentes.²⁴ Cabe destacar que a partir de abril también se brindó un curso introductorio al que durante el segundo cuatrimestre se sumaron tutorías y clases abiertas online para toda la docencia universitaria.

ii. Análisis de la encuesta preliminar

Si bien esta encuesta había sido planificada para el inicio del ciclo lectivo, dada la irrupción del ASPO a una semana del comienzo de clases y la consecuente urgencia en llevar adelante la completa virtualización institucional para poder sostener la continuidad pedagógica, la misma debió posponerse y pudo ser implementada en el mes de mayo. Esta situación no solo afectó la lógica temporalidad del instrumento sino también su diseño y administración. La encuesta consistió en nueve preguntas cerradas divididas en dos partes: usos personales y escolares de las tecnologías, pero dado que el contexto produjo cambios vertiginosos en la intensidad y uso de las mismas, fue necesario aclarar que debían considerarse los usos anteriores a la cuarentena, entendiendo que ésta es una línea divisoria tentativa dada la complejidad de evidenciar esta línea temporal en los sujetos que aprenden.

La misma fue administrada a través de la publicación del formulario digital (Google Form) en las aulas virtuales de cada curso, 2do y 5to año, y estuvo disponible para ser respondida entre los meses de mayo y junio ya que la dinámica de la participación virtual durante el primer cuatrimestre lentificó la recolección de datos. Cada encuesta cuenta con 20 respuestas, las que representan al 80% de la totalidad de estudiantes de 2do año y a un 62,5% de 5to año. Al comparar estos porcentajes con el desempeño de las y los estudiantes al mes de septiembre en el que se realizó un relevamiento institucional a través de planillas de seguimiento para cada curso, se encuentra una coincidencia aproximada con la cantidad de

²³ Información disponible al 04/10/2020

²⁴ <https://www.youtube.com/channel/UC2EzwMR4xABMyR2LJoNgN3w>

estudiantes que participaban regularmente de las actividades del curso durante la primera parte del año.

Usos personales de las tecnologías digitales antes de la cuarentena:

Con respecto a los dispositivos utilizados para conectarse a internet, hay una clara prevalencia del celular en ambos grupos (entre el 95% y 100%, respectivamente), la PC queda en segundo lugar si bien hay un uso mayor en el grupo de 5to año (80 % contra el 68% en 2do año). La TV es utilizada por la misma cantidad de estudiantes en ambos grupos (65%) y un 10% en cada grupo agregó la opción de la conexión mediante netbooks.

En relación a las redes sociales, nuevamente hay una evidente preferencia por Instagram en ambos grupos (90% - 100%), seguida por You Tube (85 - 89%). En porcentajes mucho menores, aparecen Twitter (37% - 45%), Snapchat (21% - 35%) y TikTok (21%). El medio de comunicación más usado tanto con familiares como con amistades es WhatsApp (100%). Las redes sociales aparecen en segundo lugar, (84% -75%) con amistades y muy por debajo (26% - 20%) con familiares. Si bien el correo electrónico es muy poco usado, esta opción presenta un porcentaje mayor entre estudiantes de 5to año (15%).

Al considerar las actividades que realizaban con tecnologías para su uso personal en ambos grupos, un 80% seleccionó la creación de su identidad/perfil digital y la participación en redes sociales, en un segundo lugar aparece buscar, seleccionar, descargar, archivar y difundir contenidos multimedia (58% - 65%), seguido de crear y modificar producciones escritas, de audio, gráficas, fotográficas, audiovisuales, y/o videojuegos (56% - 60%). En cuanto al desarrollo de habilidades y estrategias para jugar videojuegos, un 42% de estudiantes de 2do año eligió esta opción mientras que, en 5to año, solo lo hizo un 20%. La reflexión sobre el rol de los medios de comunicación está más presente entre los estudiantes de 5to año (45%) que entre sus pares de 2do (5%). Entre las actividades y competencias menos seleccionadas podemos mencionar evitar y denunciar prácticas ilegales y antiéticas (26% - 30%), leer y crear historias y mundos narrativos transmedia (21% - 30%), reconocer y describir funciones de privacidad en entornos digitales (20%), poner en práctica estrategias para seleccionar y validar la información encontrada (15% - 20%), conocer implicancias legales y éticas de difusión de contenidos en la web (5% - 10%) y la coordinación de acciones colectivas (10% - 5%).

Estos resultados muestran un notorio nivel de coincidencia en ambos grupos fundamentalmente en términos de los dispositivos utilizados, con porcentajes prácticamente idénticos. Nuevamente, en relación al uso de redes sociales, la marcada popularidad de Instagram y YouTube, dan cuenta de una preferencia por los modos semióticos de

representación audiovisual (Kress, 2009) ya que tienen como unidad de contenido la publicación de imágenes y video. Twitter y Snapchat se centran en la brevedad e instantaneidad y la duración efímera de las publicaciones, respectivamente. TikTok es una red social de creciente popularidad entre los adolescentes más jóvenes a nivel mundial ²⁵, pero que en ninguno de los dos grupos superó el 21%. Por otro lado, Facebook, la cual muestra porcentajes mínimos de uso, ya no resulta atractiva para este grupo etario. Algunas de las redes agregadas por quienes respondieron las encuestas son Pinterest, Twitch y WhatsApp a la que en algunos casos conceptualizan como red social. Cabe destacar que estos resultados presentan diferencias con respecto a estudios anteriores recientes (Scolari, 2018, Pew Research 2018 ²⁶, 2019 ²⁷) en referencia a las redes más populares, a excepción de la centralidad mantenida por YouTube, lo que demuestra la constante fluctuación de la configuración del ecosistema de medios digitales utilizados por las y los jóvenes, así como sus variaciones de uso en distintas áreas geográficas.

Finalmente, hay una prevalencia de WhatsApp como medio de comunicación tanto con familiares como con amistades. Este extendido servicio de mensajería permite, asimismo, la creación de grupos, listas de difusión y la publicación de estados y es quizás por este motivo que la misma haya sido agregada por algunos estudiantes como red social en la pregunta anterior. En segundo lugar, aparecen las redes sociales como medio de comunicación principalmente con sus amistades. Si bien en este caso, las mismas no aparecen diferenciadas, hubo un agregado por parte de un/a estudiante de Discord, una aplicación de VoIP (sigla en inglés de Voz por protocolo de internet) y chat de texto y video muy utilizada para comunidades de videojuegos.

Con respecto a las actividades y competencias relacionadas a sus usos subjetivos de las tecnologías digitales, nuevamente, hay coincidencia en ambos cursos en cuáles son las más frecuentes o más desarrolladas según la autopercepción de las y los estudiantes. Ambos grupos indican tener un mayor desarrollo de competencias de producción, de gestión individual y de contenidos, en claro contraste con la gestión social y la creación colectiva. Sin embargo, se alcanzan a apreciar diferencias en algunos porcentajes entre los dos grupos. Los estudiantes de

²⁵ <https://www.pagina12.com.ar/250699-que-es-tik-tok-la-app-que-desbanco-a-whats-app>

<https://www.pagina12.com.ar/261887-por-que-tik-tok-es-la-red-social-favorita-de-los-mas-jovenes>

<https://www.chicos.net/alfabetizacion-digital/tik-tok-todo-lo-que-hay-que-saber-sobre-la-app-del-momento/>

²⁶ <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>

²⁷ <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/04/10/share-of-u-s-adults-using-social-media-including-facebook-is-mostly-unchanged-since-2018/>

5to año indican tener mayores competencias performativas relacionadas al mundo del juego, así como competencias narrativas y estéticas que sus pares de 2do año. Asimismo, entre las competencias más marginales como la de prevención de riesgos, ideología y ética, los estudiantes del último año de educación secundaria presentan porcentajes más altos que los que recién comienzan este ciclo educativo. Finalmente, dentro de las competencias mediáticas y tecnológicas, se indica un muy escaso desarrollo de estrategias para seleccionar y validar la información encontrada en ambos grupos en sus prácticas cotidianas.

Usos escolares de las tecnologías digitales antes de la cuarentena:

En relación a los usos escolares de las tecnologías, la primera pregunta estuvo referida a la utilización de entornos virtuales de aprendizaje durante años anteriores. Las respuestas mostraron una gran variación entre los dos grupos. Mientras en el curso de 2do año un 84% había utilizado el Campus Virtual Comunidades UNR y sólo un 5% Google Classroom, en 5to año un 42% usó Comunidades, mayormente en combinación con Google Classroom (37%), y otro 42% indicó que no había utilizado ningún EVA. Edmodo fue utilizado sólo en un 5%. Entre las respuestas agregadas por los estudiantes de este último grupo uno indicó haber usado Google Drive para información extra y otro estudiante señaló que “Tenía aula virtual, pero no la sabíamos manejar, así que no la usábamos.”

6- ¿Utilizabas algunos de estos entornos virtuales de aprendizaje hasta el año pasado como complemento de las clases presenciales?

19 responses

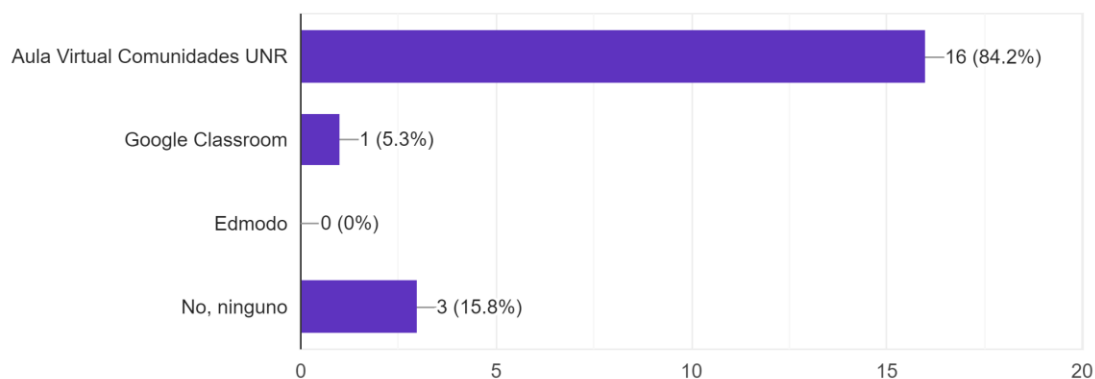


Figura 3: EVAs utilizados hasta el 2019 - 2do año IPS

6- ¿Utilizabas algunos de estos entornos virtuales de aprendizaje hasta el año pasado como complemento de las clases presenciales?

19 responses

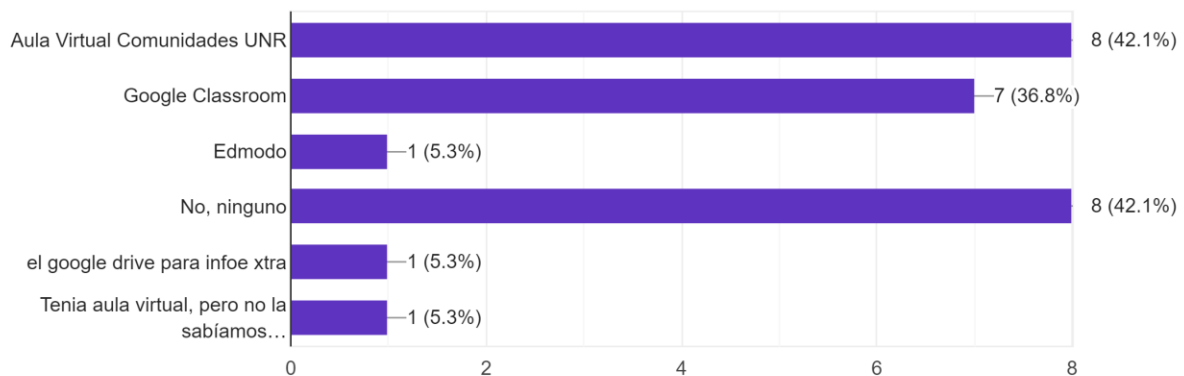


Figura 4: EVAs utilizados hasta el 2019 - 5to año ESC

Con respecto al uso de los EVA en los espacios curriculares, éste aparece focalizado en pocas materias en ambas escuelas:

2do año IPS: Informática 64%, Física 41%, Inglés 11%, Idioma Nacional 6%

5to año ESC: Lengua y Matemática 70%, Inglés 20%, Biología y Educación Física 10%

Cabe recordar que en cada curso de inglés, al estar dividido en niveles, hay estudiantes pertenecientes a distintas divisiones lo que da cuenta de la diversidad de porcentajes tanto en la utilización de aulas virtuales como en las materias en las que éstas eran utilizadas en años anteriores. Asimismo, se evidencia un mayor porcentaje de uso en algunas de las materias más relacionadas a las orientaciones de la escuela como es el caso de informática y física en el IPS y matemática en la ESC.

Con anterioridad al ASPO, el correo electrónico era el medio de comunicación más utilizado entre estudiantes y docentes en ambos casos, 78% en 2do año y 95% en 5to año. En segundo lugar, se encontraba WhatsApp con un 37% y 65% respectivamente. Mientras en 2do año un 5% dijo haber utilizado la mensajería interna de Comunidades en 5to año el mismo porcentaje indicó el uso de redes sociales para tal fin.

Finalmente, al considerar las actividades escolares realizadas con tecnologías digitales antes del ASPO, las más seleccionadas en ambos grupos fueron el envío de trabajos a través de medios electrónicos (68% - 90%), la creación y modificación de textos colaborativos (58% - 90%), la creación de producciones audiovisuales (68% - 60%) y la búsqueda, selección y descarga de contenidos (63% - 80%). Entre las actividades menos seleccionadas, se destaca el

aprendizaje y desarrollo de estrategias para elegir y validar la información encontrada (21% - 45%). La utilización de redes sociales para producir y socializar contenidos cuenta con un 15% en 2do año y un 25% en 5to. La lectura y creación de narrativas transmediáticas era más popular en 5to año (30%) que en 2do (10%). Nuevamente, conocer las implicancias legales y éticas de la producción y difusión de contenidos digitales y la reflexión sobre los medios digitales se encuentran entre las de menor desarrollo, aunque con un poco más de presencia en estudiantes mayores. Finalmente, cabe destacar que, según lo indicado por los estudiantes, el trabajo escolar a partir de videojuegos es mínimo (5% - 10%).

9- Seleccioná las actividades escolares que hayas realizado con tecnologías digitales (en el aula o desde tu hogar) hasta el año pasado.

19 respuestas

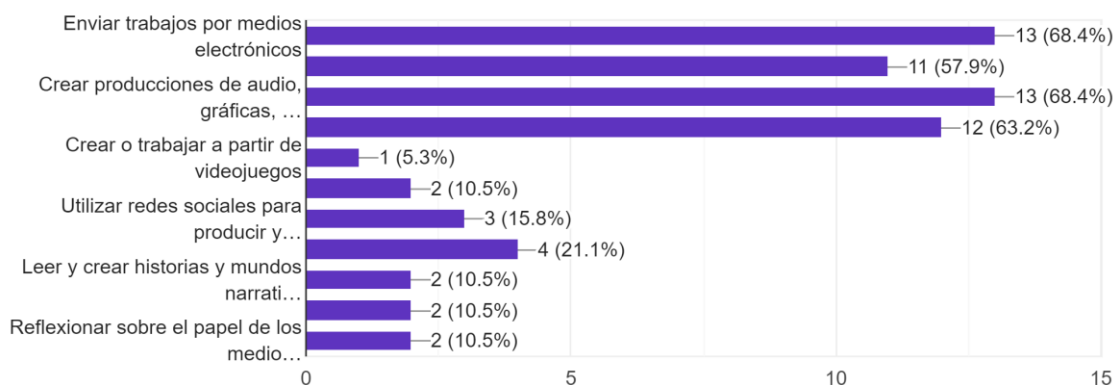


Figura 5: Actividades escolares realizadas con tecnologías hasta el 2019 - 2do año IPS

9- Seleccioná las actividades escolares que hayas realizado con tecnologías digitales (en el aula o desde tu hogar) hasta el año pasado.

20 respuestas

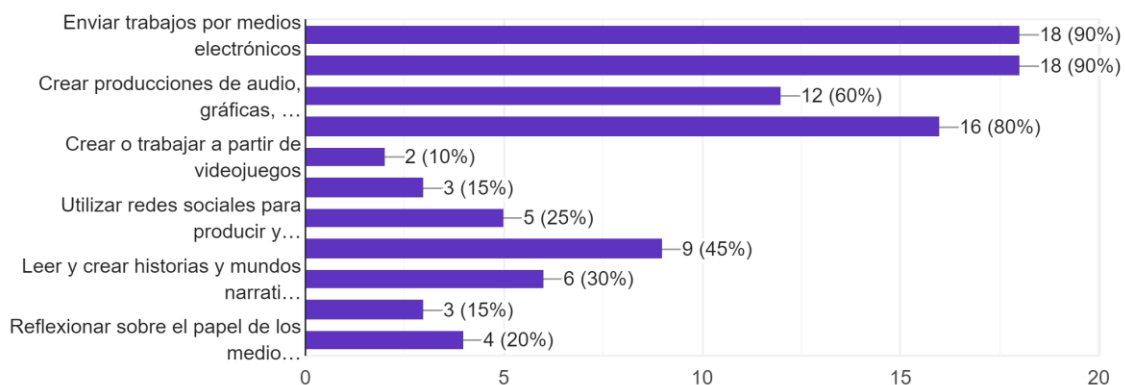


Figura 6: Actividades escolares realizadas con tecnologías hasta el 2019 - 5to año ESC

Estos resultados evidencian un uso preponderante de las tecnologías digitales en la escuela, anterior a la irrupción de la emergencia sanitaria, como fuente de información, transmisión e intercambio de contenidos si bien ya se implementaban también el trabajo colaborativo y a la producción audiovisual. Sin embargo, las instancia de socialización y el abordaje de nuevos tipos de narrativas favorecidas por la propia arquitectura participativa e hipermedial de los entornos digitales no parecieran tener un lugar importante.

iii. Análisis de la observación de aulas virtuales

Descripción general de las aulas virtuales

Las aulas virtuales de la plataforma Moodle pueden contar con tres columnas. En la columna central se desarrolla el contenido del curso a través de recursos y actividades. En este caso, se utilizó un formato por tópicos semanales, identificados como Week 1, Week 2, sucesivamente, y el nombre de la unidad o tema. De esta manera, cada tópico se habilitaba el mismo día cada semana replicando la organización escolar ya que en ambas escuelas la materia se dicta una vez por semana, pero con diferente carga horaria. Cabe aclarar que en el IPS se estableció una grilla con días asignados para cada materia en el mes de mayo, mientras que en la ESC esa organización estuvo a cargo de cada docente.

La columna de la izquierda cuenta con el menú de navegación desplegable horizontalmente y la columna lateral derecha es opcional para agregar bloques con funciones como el calendario, usuarios en línea, actividad reciente, etc. Ambas aulas fueron configuradas en idioma inglés.

Figura 7: Cabecera del aula virtual de 5to año con columnas laterales

Figura 8: Organización semanal - Aula Virtual de 5to año

Con respecto a los tutoriales disponibles dentro del aula virtual, se incluyó el de edición de perfil de Comunidades en PDF y video, pero el resto fueron diseñados por la docente del curso en función de las necesidades específicas surgidas de las actividades propuestas. Si bien algunos fueron publicados como archivos en PDF (ej. Grabar mensajes de audio y video en foros), la mayoría se integraron a las presentaciones de las videoconferencias, las cuales luego quedaron disponibles como archivos de Power Point y hacia fin de año fueron compiladas por la docente en una presentación general y en un video que se compartió con todo el Departamento de Idiomas del IPS (Ver Anexo 3). Cabe señalar que, además de instrucciones técnicas, estos tutoriales incluyen sugerencias y consideraciones pedagógicas para la realización de actividades, la revisión y el aprovechamiento de la retroalimentación manual realizada por la docente en función de las necesidades y dificultades que se fueron evidenciando durante el cursado.

Observación del aula virtual de 2do año - IPS

Descripción del aula virtual

El aula de 2do año posee un tópico general para el foro de avisos, información del cursado, tutoriales y el foro de bienvenida y veintiséis tópicos semanales que se desplegaron durante el año con los recursos y actividades. En el caso del IPS la digitalización de actividades se realizó de manera colaborativa a cargo del equipo docente que tenía el mismo año y nivel (2do Intermedio) y las actividades eran luego importadas a las distintas aulas. En total se diseñaron treinta y siete actividades interactivas con el formato Examen de Moodle (llamado cuestionario en otras versiones). Algunas consisten solo de preguntas cerradas de distintos tipos (opción múltiple, verdadero o falso, relacionar columnas, respuestas incrustadas y arrastrar y soltar) otras tenían también preguntas abiertas tipo “ensayo” para las producciones escritas. Cada actividad constituye una secuencia didáctica contextualizada de lectocomprensión, gramática, comprensión oral (listening) y vocabulario. En algunos casos, las tareas integradoras finales de producción se diseñaron con la actividad “tarea” para escribir en línea o con entrega de archivos. Se crearon un total de cinco foros con distintas funciones (Alfonso y Sujatovich, 2014), de avisos (administrativos o académicos), organizativos o de coordinación, de debate y de aportes. (Ver Anexo 4)

El proyecto “*People Who Changed History*” se llevó a cabo a lo largo de seis semanas durante el segundo cuatrimestre. Para el mismo, se creó un foro organizativo para la conformación de los grupos de trabajo y elección del tema. Luego, se armaron ocho wikis

grupales para los borradores colaborativos según los lineamientos propuestos. (Ver anexo) Finalmente, se habilitaron dos “tareas” para la subida de las presentaciones y las preguntas para la actividad para sus compañeros. Las presentaciones orales se realizaron a través de videoconferencias durante las dos últimas semanas.

Observaciones

Participación y dinámicas de interacción

Actividades Interactivas:

Durante el año, un 80% de las y los estudiantes participaron de las actividades en tiempo y forma. A pesar de que, debido a la excepcionalidad de la situación, durante el primer cuatrimestre y la primera parte del segundo las actividades interactivas y tareas fueron configuradas para intentos ilimitados, con retroalimentación diferida y sin fecha de cierre, sólo el 10% del estudiantado realizó más de un intento. Cabe aclarar que estas configuraciones fueron ajustadas a medida que avanzaba el cursado de acuerdo a las dificultades técnicas planteadas por las y los estudiantes, las necesidades de actividades concretas o prácticas emergentes, tales como la reducción de la extensión de las actividades para evitar la pérdida de datos debido a cierres de sesiones en menos de 60 minutos y las tareas de consolidación dentro del proceso de evaluación formativa al extenderse la virtualidad. Si bien en muchos casos las modificaciones fueron realizadas individualmente por cada docente, estas opciones de interactividad fueron exploradas colectivamente ya que la flexibilidad del soporte digital permite que “[los] actores decidan o configuren la operatividad de las herramientas tecnológicas para dar respuesta a necesidades e intereses comunes” (Mercado, Rodríguez y Guarnieri, 2019) en pos de la mejora de los procesos de interactividad educativa virtual para facilitar el seguimiento, la retroalimentación pedagógica y la construcción de conocimiento.

Foros:

Con respecto a los foros, el foro de bienvenida “*Welcome forum! 5 things you don't know about me*” contó con la participación de casi la totalidad del curso en tiempo y forma. Es importante aclarar que este curso tuvo una primera y única clase presencial antes de que se declarara la suspensión de las clases presenciales en la que se asignó la inscripción al Campus y la actividad introductoria en el foro. En este caso la profesora se presentó a través de la consigna “*Cinco cosas que ustedes no saben sobre mí*” la cual fue una manera de establecer un vínculo e incentivar la participación, pero, a su vez, desde el punto de vista lingüístico, actuó como un

modelo textual. Esto puede verse también en el caso de los emojis agregados a cada oración en la intervención docente. Si bien su inclusión no formaba parte de la consigna, diez de los primeros estudiantes que participaron incluyeron estos elementos paralingüísticos en su intervención generalmente con la función tanto de ilustrar la información compartida como para expresar emociones.

UNR Comunidades

Welcome forum! 5 things you don't know about me
Saturday, 14 March 2020, 1:24 PM

Hello everyone!
Welcome to our virtual classroom!
My name is Carla and I'll be your class teacher this year.
Let's introduce ourselves by writing five things the group doesn't know about us!
I start!

1. I lived in New York and Puerto Rico when I was a child.
2. I love vanilla ice cream. (Yes, vanilla!)
3. I can't ride a bicycle.
4. In my free time, I like reading and surfing the internet.
5. My favourite bands are Radiohead, U2 and Los Redondos.

What about you?
PS: I had a problem with my internet connection. That's why I'm posting this today. You'll have time to post your introductions until next Wednesday.
Have a great weekend!

Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me
by [User] - Monday, 16 March 2020, 5:19 PM

- 1- In my room the walls are blue and have stars.
- 2- I like very much a colour pink.
- 3- My favourite sport is laser (nobody knows what it is).
- 4- I never have seen Frozen.
- 5- I have a one sister. She's 20 years old.


Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me
by [User] - Monday, 16 March 2020, 5:20 PM


Hi, my name is Ingrid

1. I live in Ibarlucea, a town next to Rosario.
2. I don't have pets.
3. I have two brothers and one sister.
4. I play hockey but when I was a child I did dance.
5. In my free time, I like painting.

Figura 9: Ejemplo de intervenciones de la docente y de estudiantes en el “Welcome Forum”


Asimismo, la docente fue respondiendo a las presentaciones con preguntas para cada estudiante para que pudieran expandir la información inicial y propiciar vínculos intersubjetivos. Cabe destacar que, especialmente en las primeras intervenciones, la totalidad de los estudiantes respondieron de manera inmediata generándose un intercambio comunicativo bidireccional entre docente y estudiantes. Estos dos tipos de intervenciones docentes, basadas en el modelado (modelling) y el andamiaje en un marco comunicativo y participativo (Bax, 2011), facilitan la apropiación de las tecnologías para el aprendizaje de lenguas, desde una mirada sociotécnica.

 Comunidades

 **Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me**
by Carla Raguseo - Monday, 16 March 2020, 11:56 PM

Welcome, Julián, Ingrid, Emilia, Donato, Margarita, Agustina and Bruno!
I loved reading your 5 things!!!
Julián, tell us about laser. What kind of sport is it?
I don't have pets either, **Ingrid**. What is it like living in Ibarlucea? Do you like it there?
It's great to know you are learning another foreign language, **Emilia**. Is Japanese difficult to learn?
Wow, **Donato**! You really like sports! Are you still playing hockey?
I'd love to travel to Paris, too, **Margarita**! What's your favourite heavy metal band?
I'd love to see one of your paintings, **Agustina**!! Do you like pizza now?
I also like listening to music, **Bruno**! What kind of music do you like?


There are still 10 classmates who have not joined the virtual classroom! **Tell them we are waiting for them.**
Looking forward to more introductions! :-)

 **Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me**
by - Tuesday, 17 March 2020, 12:33 AM

hey teacher!


Japanese isn't really difficult, it has a pronunciation similar to ours so it's easier

goodbye!

 **Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me**
by - Tuesday, 17 March 2020, 11:01 AM

Hi teacher!

I like many types of music but my favourite is trap

 **Re: Welcome forum! 5 things you don't know about me**
by Tuesday, 17 March 2020, 10:56 PM

Laser is a water sport. It is a boat that is powered by the wind, under sail. If there is no wind you cannot train.

Figura 10: Ejemplo de interacción entre docente y estudiantes en el “Welcome Forum”

En contraste con esta experiencia, el foro planteado a mitad de año “*Goodbye (and Welcome Back) Forum + class logo*” contó con muy escasa participación. La consigna era compartir opiniones y actividades favoritas realizadas durante el primer cuatrimestre del cursado virtual y se proponía la creación de un nuevo logo para el aula virtual, el cual luego sería elegido mediante la votación de las propuestas. La imagen del logo existente fue compartida en la entrada junto con el sitio utilizado para su creación (<https://wordart.com/>) como referencia. Luego de la primera intervención se agregaron otros tres sitios para creación de imágenes. En total, sólo tres estudiantes publicaron sus intervenciones y logos los cuales fueron puestos a votación. 23 estudiantes participaron de la elección y el logo ganador fue subido en reemplazo del anterior. Con respecto a la pregunta por actividades favoritas, dos estudiantes indicaron su preferencia por las actividades en las que tenían que arrastrar y soltar palabras y el tercero por una actividad basada en un video.

Proyecto:

La totalidad de los estudiantes formaron grupos para el proyecto en el foro. En particular, se incluyó la participación de estudiantes que no se estaban desempeñando activamente en el aula virtual en ese momento, convocados por los propios compañeros. Es decir que el proyecto grupal traccionó la participación y promovió la autonomía de las y los estudiantes generando responsabilidad hacia el trabajo compartido.

Asimismo, cada grupo trabajó colaborativamente en sus borradores “project drafts” si bien se evidenciaron distintos tipos de organización grupal y de interacción colaborativa en las wikis. Algunos grupos trabajaron editando directamente las wikis mientras otros se organizaron a través de otras aplicaciones como WhatsApp, Zoom o Google Docs y luego pasaron la información a la wiki, lo que da cuenta de la diferencia en la cantidad de versiones de edición de cada espacio grupal que varía entre 11 y 66 ediciones. (ver Anexo 4) Asimismo, el historial permite ver la cantidad de ediciones hechas por cada estudiante y la función de comparación de versiones resalta el aporte realizado. De esta manera también se pueden ver los diferentes tipos de colaboración tales como la colaboración libre en la que cada aporte es producido y editado por más de un/a participante o la división de trabajo, en la que cada estudiante hace un aporte individual o tareas diferentes como, por ejemplo, solo editar contenido publicado por sus compañeras/os. En este grupo se evidencia un 50% de cada estrategia de colaboración.

Cabe señalar que durante todo el proceso grupal se incrementaron las consultas por mensajería interna, con comunicaciones iniciadas mayormente por las y los estudiantes (Ver análisis de comunicaciones) acerca de la conformación de los grupos, la edición y corrección

de wikis, las consignas de trabajo, el diseño del Power Point y las presentaciones orales. Por ejemplo, en el siguiente mensaje un estudiante realiza aclaraciones acerca del trabajo colaborativo del grupo en función de la visibilidad del historial de la wiki ya que la organización y participación en el trabajo grupal era uno de los criterios de evaluación del proyecto. (Ver Anexo 6)

“Hola profe! te quería contar de que en nuestro grupo [...] hay más ediciones de G. que más. Esto pasó porque G. fue corrigiendo algunos pequeños errores, como el título, errores ortográficos, etc. También se puede notar de que P. no participó pero el si participó, en el momento que lo estábamos haciendo no tenia internet, por lo que nos fue ayudando via whatsapp. Saludos!” (sic.)

(Comunicación por mensajería interna - Estudiante de 2do año)

Por último, para la realización de la presentación en Power Point algunos grupos eligieron trabajar con Google Slides, mientras otros debieron subir sus presentaciones a esa aplicación para poder compartirlas con la docente ya que las originales excedían la capacidad de subida de archivos de la tarea (10 MB) en el aula virtual.

Observación del aula virtual de 5to año - Superior

El aula de 5to año también posee un tópico general para el foro de avisos, información del cursado, tutoriales y el foro de bienvenida y veintisiete tópicos semanales que se desplegaron durante el año con los recursos y actividades. En este caso, el diseño y digitalización de actividades fueron realizados integralmente por la docente del curso. En total, se registran diecinueve actividades interactivas de lectocomprensión, gramática, comprensión oral (listening) y vocabulario con el formato Examen de Moodle de las cuales más de la mitad incluyen preguntas abiertas además de las cerradas mencionadas anteriormente. Si bien en este aula hay sólo cuatro actividades “tarea” para entregas individuales de producciones escritas, hay una mayor cantidad de foros de debate para socializar aportes y producciones que incluyen imágenes, audio y video.

En este curso se desarrolló el proyecto “*Schools of Economic Thought*” basado en los contenidos de inglés con fines específicos según la orientación de la escuela en Economía y Administración. El mismo se llevó a cabo a lo largo de siete semanas, siendo las primeras cuatro para la investigación del tema y la preparación de las presentaciones. Para esta etapa se creó un foro organizativo para la conformación de los grupos de trabajo y la publicación del tema seleccionado. Luego, se armaron ocho wikis grupales para los borradores colaborativos según los lineamientos propuestos (Ver anexo 7). Finalmente, se habilitaron dos “tareas” para

la subida grupal de las presentaciones y las preguntas para la actividad que luego los propios estudiantes digitalizaron para sus compañeros. Durante tres semanas, después del receso invernal, se realizaron las presentaciones orales a través de videoconferencias y las y los estudiantes trabajaron en las actividades digitales confeccionadas por cada grupo.

Observaciones

Participación y dinámicas de interacción

Actividades Interactivas:

En el relevamiento realizado al mes de septiembre un 70% de las y los estudiantes habían realizado las actividades propuestas en tiempo y forma. Al igual que en el caso anterior, debido a la excepcionalidad de la situación, si bien la mayoría fueron configuradas con retroalimentación diferida, la posibilidad de intentos ilimitados y sin fecha de cierre, sólo un 6% de las y los estudiantes realizaron más de un intento.

Foros:

Este curso contó con una mayor cantidad de actividades en foros (Ver anexo). En particular, nos centraremos en aquellos de debates y aportes que implicaban la creación de contenidos digitales audiovisuales. En el caso del foro "*Comparing Cultures*" dentro del tópico "*Culture shock*", la consigna incluía la visualización de un video en el que una ciudadana estadounidense residente en la ciudad de Buenos Aires comparte sus impresiones sobre las diferencias culturales entre Argentina y Estados Unidos y la invitación a compartir experiencias propias sobre la temática (ya sea por experiencias directas, de visitantes extranjeros o percepciones y expectativas) a través de un mensaje en video, si bien se aclaraba que, de no ser posible, se podía participar con un mensaje de audio (ambas funciones de foros de Moodle) o de texto. Luego, en un único hilo de discusión, la docente abrió las intervenciones con un mensaje de video en el que compartió sus experiencias en otras culturas y algunas reflexiones en torno a los objetivos formativos de las lenguas extranjeras en el currículum escolar. Asimismo, en la intervención se incluyó una referencia al tutorial disponible para grabar mensajes de audio y video en foros. Del total de 30 réplicas, 21 fueron publicadas por estudiantes, cinco fueron en formato de audio del foro, cuatro fueron adjuntadas como archivos de audio mp3, una de las cuales deba error y luego pudo ser grabada nuevamente usando la función del foro (mediante consultas a la docente por mensajería), sólo un estudiante adjuntó un archivo de video y los nueve restantes publicaron mensajes de texto, incluida una estudiante

que intentó adjuntar su mensaje escrito en un PDF. Es decir que la mitad de las intervenciones fueron publicadas en el formato más tradicional (texto) y, entre quienes optaron por los mensajes audiovisuales, se evidenció dificultad para hacerlo según el tutorial a tal punto que fue necesaria la intervención docente para abordar las dificultades técnicas.



Re: Forum Discussion: Comparing Cultures

by Carla Raguseo - Saturday, 9 May 2020, 5:32 PM

Dear Candela, Augusto, Luisina and AgustinaS!

Thanks for starting this forum thread!


Before I leave my comments on your entries **let's organize the forum format** a bit, please.

I added a **tutorial on how to record video or voice messages** (I've attached it to this entry as well) by using the functions you can find in the forum tool bar. They work on Chrome and Mozilla but probably not on Explorer.

Please, use them so that your file is embedded on the forum post.

If you can't record audio or video for any reason, please, publish your text on the forum post, not as an attachment since it makes it more difficult to read and foster a real discussion on the forum.

Now, I'll focus on your messages in my next post. :-)

 [Mensajes de audio y video en los foros ESTUDIANTES.pdf](#)

[Permalink](#)

[Show parent](#)

[Edit](#)

[Split](#)

[Delete](#)

[Reply](#)

Figura 11: Intervención docente en respuesta a dificultades técnicas en el foro “*Comparing Cultures*”

Con respecto al contenido del foro, las intervenciones fueron significativas y relevantes, pero claramente la mitad de las y los estudiantes no eligieron aquellos modos semióticos que generalmente consumen en sus redes sociales ya que no se registraron más consultas sobre dificultades técnicas. Consultados sobre esta situación y la llamativa ausencia de respuestas en video durante una videoconferencia, una de las estudiantes señaló que les daba vergüenza publicar sus intervenciones en ese formato.

En un próximo foro compartido con dos docentes invitadas de francés y portugués, las otras lenguas extranjeras que se enseñan en la escuela, dentro del mismo tópico “*Foreign Languages at School - Plurilingual Forum*”, la consigna apuntó a compartir saludos en distintas lenguas e impresiones sobre un artículo escrito por una de las profesoras y compartir o crear una imagen tipo flyer en la que se expresara la importancia de aprender idiomas. Las tres docentes compartieron mensajes en audio y video e imágenes con frases referidas al tema. El foro, que se abrió la última semana del primer cuatrimestre y continuó abierto luego del receso invernal, contó con 20 réplicas entre estudiantes y docentes. En total las y los estudiantes

publicaron 15 imágenes de las cuales 11 eran creaciones propias a partir de distintas aplicaciones como Canva, WordArt y PicsArt. Sólo una estudiante tuvo dificultades para embeber la imagen en la entrada y la adjuntó como PDF, sin embargo, fue necesario diseñar e incluir un tutorial (ver Anexo 3) para reducir el tamaño de las imágenes ya que se dificultaba su visualización completa en la entrada al ser subidas en su tamaño original. A diferencia del curso anterior, este grupo de estudiantes demostró tener mayor familiaridad y destreza en la producción de imágenes digitales.

Proyecto:

En este caso, a través del foro organizativo dispuesto para tal fin, se conformaron ocho grupos de entre tres y cinco miembros. Cada grupo publicó además el tema elegido de entre las ocho escuelas de pensamiento económico propuestas. Sólo un estudiante, quien recién se inscribió al aula virtual a mediados de junio, no participó del proyecto, debiendo realizar una actividad complementaria durante el proceso de acreditación en diciembre.

En relación a la edición grupal en las wikis, cinco de los grupos trabajaron colaborativamente en la wiki, realizando entre 33 y 56 ediciones y con una participación pareja de las y los integrantes. De los tres grupos restantes, dos indicaron haber trabajado por fuera del aula virtual utilizando WhatsApp o Google Docs, lo que significó menor cantidad de ediciones en la wiki o una participación desbalanceada de las y los integrantes en el historial y en el tercer grupo prácticamente la totalidad del borrador fue realizado por una sola estudiante debido a dificultades con los demás integrantes.

Si bien la mayoría de los grupos pudo desarrollar su trabajo colaborativamente en el aula virtual, tal como sucedió en el grupo anterior, algunos estudiantes mostraron preferencia por otras aplicaciones con las que estaban más familiarizados y les resultaban más cómodas. En este mensaje, enviado en respuesta a un comentario de la docente en la wiki, se evidencia también que los integrantes utilizaron la estrategia de división del trabajo, además del malentendido en torno a la visibilidad de la participación en el aula virtual.

“Hola profe, le venía a hablar del trabajo final sobre las escuelas económicas. En nuestro grupo, [...], habíamos hecho el trabajo de forma colaborativa por fuera de la plataforma que brinda el aula virtual, pensando que no existía ningún tipo de historial, por simple comodidad gracias al mejor manejo de otra herramientas como la que otorga Google. Esta idea fue a raíz de la clase 4, donde habíamos escuchado o comprendido que no había un historial, por lo que decidimos poner los nombres de las personas que hicieron la parte en cuestión al principio de cada una. Es verdad que yo me encargué de realizar los retoques finales en base a las exigencias del formato, como también de cambiar algunas cosas que, mediante un previo consenso, decidimos era

lo mejor. Lo que quiero decir con este mensaje es que la participación de mis compañeros no fue nula. Le pedimos disculpas por las molestias y a partir de ahora todo nuestro trabajo será hecho y plasmado en el documento colaborativo del aula virtual.”

(Comunicación por mensajería interna - Estudiante de 5to año)

Además del diseño de presentaciones en Power Point, cada grupo realizó actividades interactivas sobre sus temas. Las preguntas eran entregadas como tareas y, una vez corregidas, debían ser digitalizadas por las y los estudiantes y entregadas para que la docente las publique en el aula virtual para el resto del curso. Si bien no hubo indicaciones sobre el tipo de aplicación a utilizar, durante una de las videoconferencias se realizó un breve tutorial en vivo por las funciones de configuración de Google Forms teniendo en cuenta que a principios de año se habían presentado actividades en ese formato. Seis de los ocho grupos crearon sus actividades en Google Forms, un grupo lo hizo utilizando una presentación interactiva de Power Point y otro simplemente digitalizó la actividad y las respuestas para autocorrección en PDF. En el caso de la actividad en Power Point es interesante la estrategia de aprendizaje informal que utilizaron los integrantes del grupo para realizarla y que luego compartieron a pedido de la docente.

“Hola profe. Te mando el link del tutorial donde se explica cómo hacer la actividad de nuestro grupo. Aparte de este tutorial hay muchos más dónde enseña a hacer diferentes actividades didácticas en powerpoint, como por ejemplo una ruleta o un juego de la oca. Una vez que veas los tutoriales y entiendas el proceso de los hipervínculos, transiciones, entre otras cosas, te recomiendo que uses mi powerpoint como plantilla, ya que simplemente necesitarías cambiar las palabras de los recuadros de nuestra actividad. O también podés crear el juego de preguntas desde cero. La única advertencia es que puede resultar un poco tedioso al principio, ya que requiere paciencia saber la lógica detrás del mecanismo. También lo que nos pasó es que hubo ínfimos cambios en la elaboración ya que el chico del tutorial no compartía la misma versión de powerpoint que nosotros. De todas formas no es difícil ya que es seguir paso por paso las instrucciones. Espero haberte ayudado profe!!!”

(Comunicación por mensajería interna - Estudiante de 5to año)

Aunque el nivel de desarrollo de competencias digitales es heterogéneo, es evidente que este curso de adolescentes mayores cuenta con un mayor repertorio de recursos y estrategias de gestión social y de producción de contenidos digitales. Asimismo, aparecen aspectos emocionales como la vergüenza y la comodidad a la hora de apropiarse de las tecnologías en el aula virtual.

Cabe destacar también que los registros de participación y actividad así como las propias huellas en la materialidad digital (Pink y Ardévol, 2018), permitieron visibilizar y

analizar procesos, frecuencia y patrones de interacción. Asimismo, mediante la comunicación asincrónica permanente con el estudiantado, se comenzaron a visibilizar percepciones, preferencias en el uso de las tecnologías y estrategias de aprendizaje informal que generalmente suelen ser invisibilizadas en el contexto escolar (Cobo y Moravec, 2011; Scolari, 2018), las cuales luego fueron indagadas en mayor profundidad durante las entrevistas.

iv. Análisis de la segunda encuesta

La segunda encuesta fue administrada hacia finales del ciclo lectivo en el mes de octubre y tuvo como objetivo relevar las experiencias y opiniones de las y los estudiantes del uso del aula virtual durante el cursado. La misma consistió de veinte preguntas de las cuales trece eran cerradas y siete, abiertas. Al igual que la encuesta preliminar, fue administrada a través de la publicación de los formularios digitales en las aulas virtuales de cada curso y estuvo disponible hasta la finalización del proceso de acreditación en el mes de diciembre. Dados los porcentajes de respuesta de la encuesta anterior, se reforzó la invitación a responderla compartiendo también el enlace durante las videoconferencias. En el caso de 2do año, el número de respuestas se mantuvo prácticamente igual, 19 respuestas (76%), mientras que en 5to año la participación se incrementó significativamente a 29 respuestas (90%).

Acceso al aula virtual (Preguntas 1 y 2)

En ambos grupos, la mayoría de las y los estudiantes utilizan más de un dispositivo para acceder aula virtual. En 2do año, 68% accede desde una PC, y el 32% desde una Laptop/netbook pero el 58% lo hace en combinación con el celular. En 5to año, el 51% combina dos o tres dispositivos, principalmente el celular y la PC (37%), mientras que aquellos estudiantes que acceden desde un solo dispositivo (49%) lo hacen mayormente desde una laptop/netbook (27%), el 10% utiliza solamente la PC y el 7% indicó utilizar solo el celular. Con respecto a la utilización de la App de Moodle para celulares, en 2do año el 17% respondió afirmativamente, en cambio en 5to año este porcentaje se amplía al 47%, lo que indicaría que entre éstos últimos hay una mayor familiaridad con las funcionalidades que brinda este dispositivo.

Utilización del aula virtual (Preguntas 3 a 5)

Las respuestas a las preguntas referidas a la utilización del aula virtual presentan un alto nivel de coincidencia en ambos grupos. La mayoría de los estudiantes respondió que era útil y sencilla de usar, 84% en 2do año y un 79% en 5to año. Al referirnos a las estrategias utilizadas ante dificultades con el uso instrumental del aula, nuevamente, ambos grupos mostraron una clara tendencia a consultar a sus compañeras/os, 58% y 62%, respectivamente y a la resolución de problemas mediante prueba y error en segundo lugar, 26% y 17% , respectivamente. Esto muestra que un gran porcentaje de las y los estudiantes abordaron el aprendizaje de los aspectos instrumentales del aula preferentemente de manera informal, desde sus prácticas cotidianas de comunicación con sus pares y exploración intuitiva, por sobre las consultas a la docente o los tutoriales disponibles, sumado a un 14% de los estudiantes de 5to año que indicó que nunca habían tenido ningún problema. En este sentido, la pregunta 5 que indagaba acerca de la necesidad de contar con mayor cantidad de tutoriales dentro del aula virtual de inglés fue respondida negativamente por el 79% de las y los estudiantes de 2do año y el 93% de sus pares de 5to año. Por último, cabe señalar que, si bien las tendencias son claras en ambos grupos, éstas parecen acentuarse más en los estudiantes mayores, es decir, manifiestan un mejor desenvolvimiento y una mayor preferencia por el aprendizaje social y autogestivo.

4. Cuando no sabías cómo utilizar alguna función del aula virtual de inglés,
19 responses

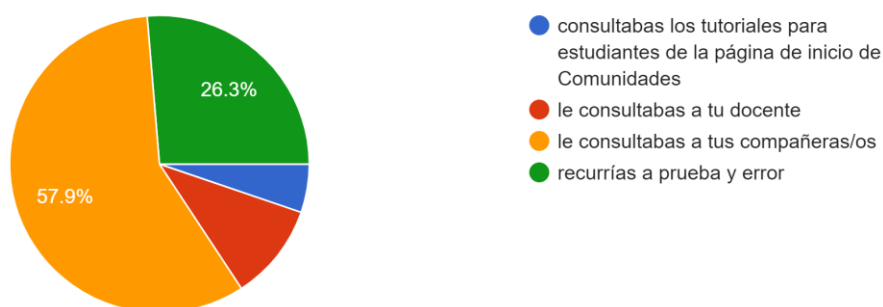


Figura 12: Estrategias ante dificultades con el aula virtual - 2do año – IPS

4. Cuando no sabías cómo utilizar alguna función del aula virtual de inglés,
29 responses

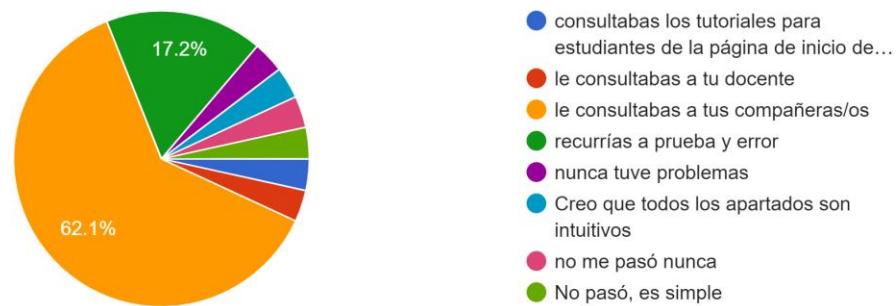


Figura 13: Estrategias ante dificultades con el aula virtual - 5to año ESC

Aprendizaje de inglés mediado por tecnologías (preguntas 6 a 10)

Con respecto a las actividades realizadas en el aula virtual de inglés, la pregunta 6 pedía a las y los estudiantes que marcaran cuáles de las actividades realizadas eran las que más les habían gustado para aprender inglés. La mayoría de los tipos de actividades fueron los mismos si bien, por supuesto, estaban relacionadas a distintos temas y contenidos y se llevaron a cabo en distintos momentos del año, lo cual en algunos casos puede haber tenido influencia sobre las respuestas.

Entre los resultados más relevantes aparece la clara preferencia de ambos grupos de estudiantes por las actividades interactivas, es decir el formato Examen de Moodle con preguntas cerradas con retroalimentación automática que en algunos casos estaban combinadas con preguntas abiertas con calificación manual, por sobre las actividades que implicaban producciones abiertas como foros, tareas de escritura o wikis colaborativas. Asimismo, dentro de los tres tipos de actividades interactivas, las más elegidas fueron las de gramática, seguidas por las de lectocomprensión y las de comprensión oral “listening” y vocabulario. Las diferencias específicas entre ambos grupos, por ejemplo en las actividades de “listening” y vocabulario (68,4% 2do año y 34.5% 5to año) pueden deberse a la frecuencia de aparición de las mismas en cada curso. Asimismo, al considerar que la edición de wikis colaborativas presenta un mayor porcentaje de preferencia en 2do año (57.9% a 24.1%) cabe tener en cuenta que al momento de realizarse la encuesta los alumnos de ese curso se encontraban trabajando sobre las wikis para el proyecto grupal.

Otra coincidencia importante se registra en referencia a los Power Point de revisión (2do año, 42.1% - 5to año 41.4%). Estas presentaciones, diseñadas por la docente, presentaban tanto la sistematización de los contenidos lingüísticos trabajados, como actividades interactivas contextualizadas para realizar de manera sincrónica durante las videoconferencias. Una vez terminados los encuentros sincrónicos, estas presentaciones se subían al aula como recurso tanto para quienes habían asistido como para aquellos estudiantes que no habían podido estar presentes.

Entre los estudiantes más jóvenes hubo una mayor valoración de las videoconferencias (57.9% a 24.1%), mientras que los estudiantes de 5to año mostraron una mayor preferencia por los foros (41.4% a 10.5%) que en el caso de ese curso no solo se desarrollaron con mayor frecuencia sino que se propusieron intervenciones con audio y video. Asimismo, este grupo mostró aceptación (44.8%) por actividades que planteaban el acceso a sitios auténticos como la selección de artículos de periódicos en línea para compartir en el foro o los podcasts como recursos suplementarios.

En relación a las propuestas de actividades que incluían el diseño de imágenes, éstas fueron seleccionadas por el 41.4% de los estudiantes de 5to año quienes produjeron memes propios para ilustrar expresiones lingüísticas relacionadas al dinero “money memes” para luego socializarlos en un muro colaborativo (Padlet) y también produjeron sus propias imágenes usando mayormente la aplicación Canva para expresar los beneficios del aprendizaje de lenguas extranjeras en un foro plurilingüe compartido con docentes invitadas de francés y portugués de la misma escuela. En el caso de 2do año, a principios del ciclo lectivo se propuso la creación de nubes de palabras para la descripción de un personaje del libro de lectura “Les Misérables” las cuales fueron entregadas como tarea y antes de las vacaciones de invierno se invitó al estudiantado a diseñar un nuevo logo para el aula virtual a través de un foro, en el cual sólo se presentaron tres propuestas. Estas actividades obtuvieron un 0% en la encuesta de este curso. A continuación, se presenta un cuadro con los porcentajes de las preferencias de actividades en ambos grupos.

6. Marca cuáles de las actividades realizadas son las que más te gustaron para aprender inglés	2do año - IPS	5to año - ESC
Acceso a otros sitios (Por ejemplo de listening, videos // periódicos en línea, podcasts)	21.1 %	44.8 %
Foros (texto, audio y/o video)	10.5 %	41.4 %
Actividades interactivas de lectocomprensión	68.4 %	62.1 %
Actividades interactivas de "listening" y vocabulario	68.4 %	34.5 %
Actividades interactivas de gramática	63.2 %	75.9 %
Diseño imágenes (Nube de palabras, logo del aula)	0 %	N/A
Diseño de memes e imágenes	N/A	41.4 %
Publicación en muros virtuales colaborativos (Money memes, Inventions)	N/A	31 %
Edición de wikis colaborativas	57.9 %	24.1 %
Entrega de tareas para producciones escritas	26.3 %	17.2 %
Power Point de clases de revisión	42.1 %	41.4 %
Búsqueda y selección de información para el tema del proyecto	26.3 %	20.7 %
Diseño de Power Point y actividades para el proyecto	31.6 %	27.6 %
Videoconferencias	57.9 %	34.5 %
Presentaciones orales	21.1%	24.1 %

Tabla 3: Actividades preferidas para aprender inglés en el aula virtual, 2do y 5to año

Con respecto a las preguntas 7 y 8 acerca de la utilización de otras aplicaciones además de las propuestas por la docente, una gran mayoría respondió negativamente en ambos cursos. Dentro del 16% que indicó haber utilizado otras aplicaciones en 2do año, se destaca el uso de traductores en línea, mientras que en 5to año el 21% respondió afirmativamente y mencionaron la utilización de procesadores de texto como Word, documentos colaborativos de Google, WhatsApp y Discord para encuentros sincrónicos para la realización de tareas, Canva para la creación de imágenes y diccionarios en línea para consultas de vocabulario.

La número 9 es una pregunta abierta “¿Qué otras actividades te gustaría realizar a través de aula virtual?” y fue respondida por 14 estudiantes de 2do año y 24 de 5to año. Entre los primeros, el 64% no sugirió nuevos tipos de actividades ya sea porque no se le ocurrían o porque les parecían adecuadas las actividades existentes, mientras que entre el 36% restante

sugirieron juegos interactivos, más actividades de “listening” y “clases por videollamada”. En 5to año, el 41% no sugirió actividades nuevas basadas en las mismas razones anteriores, por ejemplo, “*No creo que haya actividad que no se hayan hecho en esta aula.*” (sic.) o “*ninguna otra, creo que las actividades a lo largo del año fueron super llevaderas y entretenidas*”. Entre el 64% restante las principales sugerencias fueron, asimismo, juegos interactivos, actividades “*con multiple choice*”, de vocabulario, más actividades orales y producciones escritas. Otros estudiantes aprovecharon el espacio para expresar que les gustaban las actividades como wikis y muros virtuales y las que implican hacer imágenes.

En referencia al proceso de corrección y devoluciones a través del aula virtual, en ambos grupos la mayoría lo encontró “muy claro y efectivo” (79% - 65.5%), Sin embargo, en 2do año un 15% lo encontró “regular” y un 5% “bueno”, mientras que en 5to año se dio la situación inversa, un 31% respondió “bueno” y sólo un 3.4% “regular”. Cabe señalar que en 2do año un grupo de estudiantes que no participaban de las videoconferencias en las que se aclaraban dudas y se revisaban los tipos de retroalimentación, tanto automática como manual, del aula virtual indicaron no hacerlo debido a problemas de comunicación o fallas en la recepción de las notificaciones.

Finalmente, se incluyeron dos preguntas (13 y 14) para indagar acerca de las experiencias de aprendizaje autónomo de inglés con tecnologías. En 2do año un 42% indicó haber intentado aprender inglés por su cuenta. Tres estudiantes mencionaron la aplicación Duolingo aunque uno de ellos aclaró “*Una vez intenté aprender con Duolingo pero no me gustó.*” El resto manifestó hacerlo a través de redes sociales, escuchar canciones, leer libros digitales, mirar videos y series sin subtítulos y usar el traductor de Google. En particular, un estudiante resaltó la utilización de internet para acceder a un uso más auténtico de la lengua extranjera: “*suelo ver streams de personas inglesas e intento comprender lo que dicen, además, al mismo tiempo enriquezco mi vocabulario con palabras un poco más informales*”. Entre los estudiantes de 5to año, el 31% respondió afirmativamente. La mitad de estas respuestas mencionan nuevamente la utilización de Duolingo, mientras el resto se refiere a la utilización de aplicaciones y sitios como WordHippo, Ozdic o Cambridge Dictionary principalmente relacionados al aprendizaje de vocabulario y You Tube para videos.

“El inglés se volvió hace ya prácticamente mi lengua principal en redes sociales y todo tipo de aplicaciones.” (sic.) (Estudiante de 5to año)

Estos últimos dos comentarios dejan de manifiesto la estrecha relación entre el inglés y las tecnologías digitales en el ecosistema de medios juvenil. Si bien tanto en las sugerencias

para la clase como en las experiencias autónomas parece haber una preferencia por aplicaciones interactivas que proponen un aprendizaje automático o lúdico de unidades lingüísticas generalmente descontextualizadas, es decir, un enfoque restringido (Bax, 2003), también aparecen en estos últimos usos de los entornos digitales en su dimensión comunicativa, como un contexto de interacción intersubjetiva que daría lugar a un enfoque integrado (Op.cit.).

Comunicación durante el cursado (preguntas 11 y 12)

A través de la pregunta 11 se le consultó al estudiantado acerca de la comunicación de la clase a través del foro de avisos y la mensajería interna del aula virtual. Ambos grupos la valoraron mayoritariamente como “útil y frecuente” (57,9%, 2do año y 51.7%, 5to año), como “buena” un 44.8% y un 31.6% y como “insuficiente” , 10.5% y 3.4%, respectivamente.

La pregunta 12 buscaba indagar sobre los medios de comunicación de preferencia de las y los estudiantes para comunicarse con sus pares por temas relacionados al cursado de inglés. En ambos grupos aparece una clara preferencia por WhatsApp (100% y 96.6%) en algunos casos en combinación con otras redes sociales (42.1% y 17.2%) correo electrónico (15.8% y 10,3%) y el 5to año se menciona la plataforma Discord (6.8%). La mensajería interna del aula virtual tiene una utilización mínima en ambos grupos. En este aspecto se puede apreciar con claridad, entonces, que para la comunicación con sus pares sobre temas de la clase mantienen los mismos canales de comunicación que utilizan cotidianamente, relegando a los del aula virtual para la comunicación con la docente.

Aprendizaje sobre tecnologías digitales (preguntas 16 y 17)

En respuesta a la pregunta sobre la adquisición de nuevos conocimientos relacionados al uso de tecnologías digitales para el aprendizaje (aplicaciones, procedimientos) durante el cursado virtual de inglés, menos de la mitad de los estudiantes de ambos cursos respondió afirmativamente (42,1% 2do año y 44.8%, 5to año). Quienes se encontraban dentro de este grupo indicaron en su mayoría que el principal aprendizaje se había dado en relación al uso del aula virtual en general y de algunas actividades y funciones en particular como la edición de wikis y la inserción de audios, imágenes y videos en los foros. Por fuera del aula, mencionaron haber profundizado en su conocimiento y uso de Power Point, Canva para imágenes, herramientas de Google como formularios, documentos, presentaciones colaborativas (Google Slides) y una estudiante se refirió a los muros virtuales (Padlet), que no conocía, como “útiles y didácticos”.

Dificultades y ventajas del cursado virtual (preguntas 15, 18 y 19)

Para indagar acerca de las dificultades durante el cursado se incluyó una pregunta cerrada (número 15) cuyas opciones estaban basadas mayormente en los contenidos de las comunicaciones realizadas por las y los estudiantes a través de la mensajería interna del aula virtual. La primera diferencia visible en los resultados es la referida a aquellos estudiantes que respondieron no haber encontrado ninguna dificultad. Mientras en 2do año sólo un estudiante eligió esta opción (5.3%), en 5to año fue ésta seleccionada por nueve estudiantes (31%). En 2do año las dificultades netamente técnicas referidas a la conectividad o dispositivos representaron el 73% seguidas por problemas en el funcionamiento o el uso del aula virtual (42%), en tercer lugar figura la comprensión de consignas y la realización de actividades en el aula (26%) y por último la organización para el trabajo grupal (21%). Por su parte, en 5to año tanto las dificultades técnicas como aquellas referidas a problemas del funcionamiento o el uso del aula virtual representan el 41.4% cada una. Es decir, indican haber tenido menos problemas de conectividad o dispositivos pero el mismo grado de dificultad con el funcionamiento del aula. Por otro lado, en este curso las dificultades con respecto a la organización del trabajo grupal (24%) superan a aquellas relacionadas con las consignas y la realización de actividades (10.3%). Finalmente, ninguno de los cursos expresó en la encuesta haber tenido mayores problemas con los contenidos disciplinares (3% y 5%).

La pregunta abierta número 18 “*¿En qué aspectos considerás que el cursado a través del aula virtual favoreció o dificultó tu aprendizaje en la clase de inglés?*” obtuvo 17 respuestas en 2do año y 29 en 5to año. A excepción de dos estudiantes que no respondieron y tres que contestaron “No sé”, la gran mayoría pudo expresar dificultades y/o ventajas con claridad, aunque se registraron respuestas más completas y complejas en 5to año. Haciendo un análisis cualitativo y cuantitativo del contenido de estas respuestas, las y los estudiantes manifestaron encontrar mayor cantidad de ventajas que dificultades en el cursado virtual de la materia (27 ventajas y 15 dificultades) mientras que 4 respuestas indicaron no poder establecer ventajas y desventajas con respecto a las clases presenciales:

“No creo que el cursado virtual haya favorecido o dificultado el aprendizaje de inglés, creo que todas las consignas estaban muy claras, y si había alguna duda podía ser consultada a un/a compañero/a o a la profesora” (Estudiante de 5to año)

En los dos grupos, las mayores dificultades expresadas giran en torno a la necesidad de comunicación inmediata con la docente y su impacto sobre el aprendizaje:

“Para mí el cursado en el aula virtual dificultó el aprendizaje debido a que no se puede tener una conversación directa con el profesor, si te surge alguna duda es mucho más difícil consultarle.” (Estudiante de 2do año)

“En la diferencia que hay con las clases presenciales que se puede preguntar en el momento dudas sobre el ejercicio, ya que muchas veces no sabía cómo seguir y tuve que mandarlas mal para obtener una corrección.” (Estudiante de 5to año)

Asimismo, desde el aspecto disciplinar, el cursado virtual presentó una desventaja para mayor el desarrollo de la producción oral:

“Creo que lo único que dificultó nuestro aprendizaje fue no tener la oralidad que se tenía en aulas presenciales, las cuales suelen ser de mucha ayuda cuando estás aprendiendo un idioma. Pero, mediante las videoconferencias, mayormente se pudo compensar.” (Estudiante de 5to año)

Varios estudiantes mencionaron la dificultad de aprender bajo la modalidad virtual y reflexionaron sobre sus habilidades metacognitivas y algunos se refirieron a la necesidad de mayor “explicación de los temas”.

“Yo aprendo mucho de manera presencial porque me quedan las clases como grabadas, por lo que fue más difícil aprender de manera online” (Estudiante de 5to año)

“Se me dificultó porque es algo nuevo para mí todavía lo de la virtualidad.” (Estudiante de 5to año)

Otras fuentes de dificultades mencionadas fueron la disponibilidad de dispositivos, la organización del tiempo y el trabajo y el uso del aula virtual.

En relación a aquellos aspectos del cursado virtual que favorecieron su aprendizaje de inglés, la mayoría de los estudiantes hicieron referencia a la mayor variedad y cantidad de actividades y recursos y la utilidad de la corrección automática. También hubo una valoración de las herramientas de comunicación y colaboración y de la posibilidad de reciclar contenidos previos y aprender temas nuevos. En el segundo comentario a continuación, la estudiante admite que el intercambio comunicativo con sus compañeros/s en un entorno mediado tecnológicamente (CMC) le ayudó a ampliar su repertorio lingüístico en la lengua meta.

“a mí me favoreció la autocorrección que hace Comunidades ya que al enviar una tarea te muestra lo que está bien y mal, y en lo que está mal te muestra la respuesta correcta lo que me ayuda a comprender bien el tema.” (Estudiante de 2do año)

“...reconozco que las herramientas virtuales me beneficiaron al momento de expresar el lenguaje propio de diversas maneras a la vez que adquiriría el que usaban mis compañeros - a través de foros y wikis.”
(Estudiante de 5to año)

Si bien la organización del tiempo y el trabajo presentó desafíos, las y los estudiantes valoraron ampliamente tanto la organización del aula virtual de inglés, como la posibilidad de trabajar a su ritmo y la dinámica de las actividades propuestas que resultaron motivadoras para el aprendizaje.

“La organización por semanas de la materia y tareas me resultó super útil.”
(Estudiante de 5to año)

“Siento que la virtualidad no es muy conveniente para aprender, pero las clases de inglés favoreció el aprendizaje al ser entretenidas” (Estudiante de 2do año)

“Particularmente en el caso de inglés creo que lo favoreció ya que las clases y actividades fueron más dinámicas y podía destinarle el tiempo libre que tenía (o sea no estaba sujeta a un horario determinado).” (Estudiante de 5to año)

Finalmente, más allá de las valoraciones positivas, una gran parte de los estudiantes remarcó la importancia de la presencialidad y la sincronía para el aprendizaje de la disciplina.

“Si bien aprendí una gran cantidad de contenidos, considero que las clases presenciales o las reuniones virtuales son más útiles.” (Estudiante de 2do año)

La pregunta número 19 en la que se indagaba sobre los mismos aspectos, pero en general, es decir, considerando al resto de las materias virtualizadas debido al ASPO, apareció más fuertemente la necesidad de comunicación con los docentes para consultas de clase y la dificultad para entender temas complejos.

En la última pregunta (número 20) se invitó a las y los estudiantes a agregar comentarios acerca de la utilización del aula virtual *Comunidades* para el cursado de la materia. En este caso nuevamente prevalecieron las valoraciones positivas especialmente referidas a la amplia variedad de actividades, a la organización espacio-temporal de los recursos y actividades y a su utilidad y practicidad para el cursado. Las principales críticas se centraron en dificultades técnicas como el cierre de la sesión que generaba la pérdida de actividades en progreso, la lentitud de acceso, y la necesidad de notificaciones de nuevas actividades disponibles. Cabe aclarar que las actividades se habilitaban siempre el mismo día y eran anunciadas a través del foro de noticias, pero algunos estudiantes decían no recibirlas correctamente o veían como un problema la demora en la notificación de una o dos horas a partir de su publicación. Tanto los

comentarios positivos como los negativos en muchos casos surgieron en comparación con Google Classroom al que, igualmente, sólo tres estudiantes indicaron preferir. El resto consideró que las dificultades técnicas no inhabilitaban las ventajas mencionadas.

“Me gusta, creo que tiene una mayor variedad de posibilidades que google classroom para el tipo de actividades que trabajamos como foros, wikis, links y más opciones en los exámenes.” (Estudiante de 2do año)

“La cosa más negativa que puedo destacar de Comunidades es que si tardas mucho tiempo en realizar una tarea los resultados se borran y debo realizarla otra vez.” (Estudiante de 2do año)

“Es muy útil porque en el mismo espacio tenés disponibles todas las actividades para realizar (junto a un calendario con fechas de entrega) y las ya realizadas, por lo que nunca perdés los trabajos. También es muy útil porque el material subido por el profesor/a queda en el aula y se puede disponer del mismo en cualquier momento. Además se pueden enviar mensajes a los profesores en cualquier momento, y en la presencialidad solo nos podemos comunicar en los horarios de la materia.” (Estudiante de 5to año)

“Siento que classroom es más cómodo, comunidades tarda mucho en notificar por mail los avisos nuevos y las actividades pendientes.” (Estudiante de 5to año)

Finalmente, dado el alto nivel de flexibilidad y complejidad de la plataforma Moodle, un aspecto recurrente fue la organización del aula virtual, la cual, en este contexto particular de virtualización de todos los espacios curriculares, llevó a una diversificación de modalidades de trabajo de acuerdo a la decisión o al nivel de conocimiento de cada docente en el manejo del aula y la falta de sistematización del cursado a nivel institucional.

“Es como una lotería, la facilidad para usar el aula depende de qué tan acostumbrado esté cada docente en el uso y organización de la misma, en el caso de inglés me pareció un aula virtual muy ordenada y que le facilitó mucho a los alumnos poder trabajar los contenidos en orden cronológico. Aunque cabe resaltar que en un principio el aula virtual es muy poco intuitiva, tiene demasiadas opciones que quizás pueden terminar confundiendo al alumno.” (Estudiante de 5to año)

Como se puede observar, la apropiación tecnológica desarrollada por las y los estudiantes mediante prácticas de aprendizaje en el aula virtual sostenidas a lo largo del ciclo lectivo dio lugar a una “conciencia tecnológica” (Fernandez Morales et al., 2015). Habilidades como reconocer, describir, comparar y evaluar distintos entornos y aplicaciones son parte de las competencias con los medios y tecnologías (Scolari, 2018) que pueden desarrollar las y los jóvenes de educación secundaria.

v. Análisis cualitativo de contenido de las comunicaciones

Para este estudio se recolectaron las comunicaciones enviadas por la mensajería interna del aula virtual. Cabe aclarar que este fue el único medio utilizado para consultas ya que a principios del ciclo lectivo no llegaban notificaciones de foros al correo electrónico debido a un problema técnico del aula virtual. En particular, se analizaron las comunicaciones individuales entre estudiantes y docente para determinar las funciones y contenidos de las mismas. Las muestras fueron procesadas usando el software “Saturate” para análisis cualitativo a través del cual se codificaron y categorizaron los datos de acuerdo a las siguientes dimensiones de análisis presentes en el siguiente gráfico:

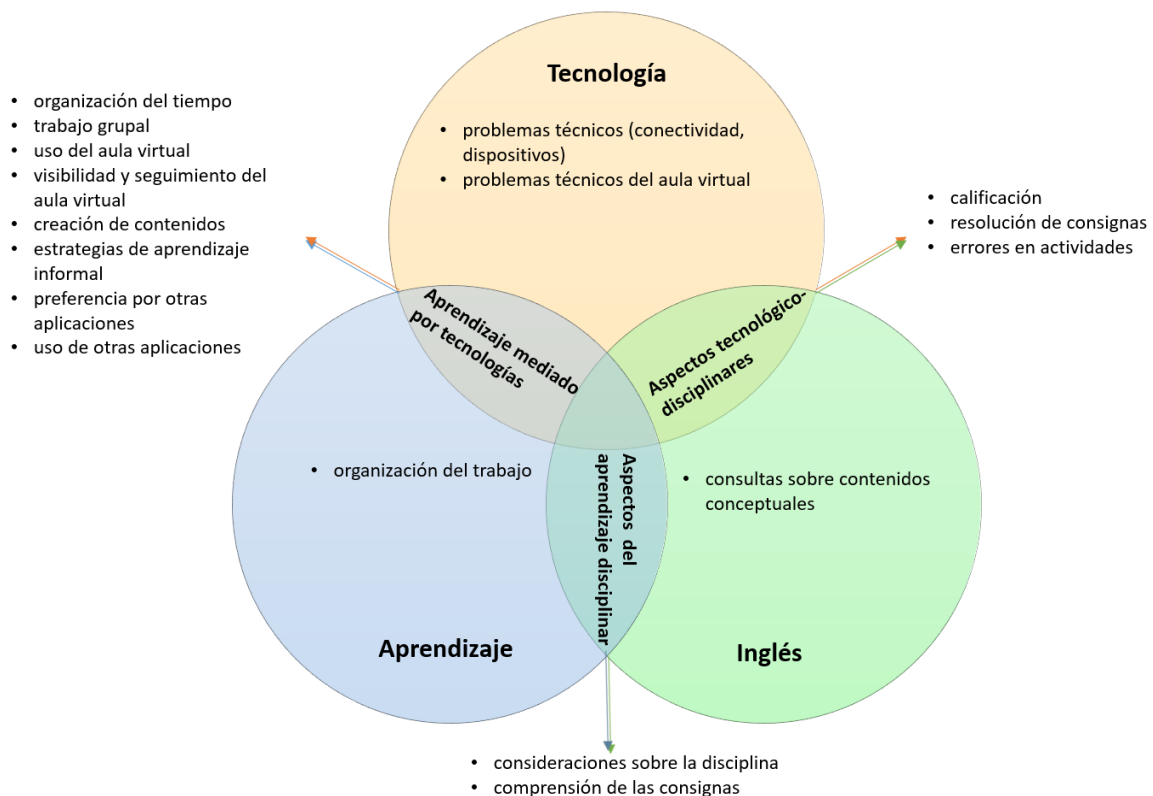


Figura 14: Gráfico de contenidos de las comunicaciones a través de la mensajería interna del aula virtual

- **Aspectos enteramente tecnológicos** referidos a problemas técnicos de conectividad o dispositivos y problemas técnicos del aula virtual
- **Aspectos del aprendizaje** tales como la organización y secuenciación del trabajo escolar

- **Aspectos del aprendizaje mediado por tecnologías** referidos a la organización del tiempo, el uso del aula virtual, la visibilidad y seguimiento de actividades en el aula virtual, creación de contenidos digitales, estrategias de aprendizaje informal y preferencias por otras aplicaciones para la realización de tareas y el uso de otras aplicaciones que complementan al aula virtual
- **Aspectos disciplinares** relacionados a consultas sobre contenidos conceptuales
 - **Aspectos del aprendizaje disciplinar:** comprensión de las consignas y consideraciones sobre la asignatura y sus contenidos específicos en la escuela.
 - **Aspectos tecnológico-disciplinares** tales como dificultades con la resolución de consignas en el aula, dudas y comentarios acerca de la calificación de las actividades con retroalimentación automática o la detección de errores en las mismas.

vi. **Análisis de las entrevistas**

Las entrevistas se organizaron en torno a preguntas que buscaban profundizar algunos de los temas abordados a través de los otros instrumentos de recolección de datos tales como, los usos personales y escolares de las tecnologías digitales, y experiencias y reflexiones en relación a la utilización del aula virtual en la clase de inglés (Ver Anexo 8). Al ser semiestructuradas, las entrevistas presentaron distintas dinámicas y cierta variedad en temas emergentes según las experiencias y perspectivas de las y los estudiantes.

Con respecto a los usos subjetivos, la totalidad de las y los estudiantes experimentó una intensificación y una modificación en los usos que les dan a los dispositivos como la PC y el celular. Antes de la pandemia los usaban solamente para su esparcimiento y socialización (ver series en Netflix o usar redes sociales), es decir, estaban más asociados a su tiempo libre, sin embargo, a partir del ASPO la escuela comenzó circular también por esos dispositivos y se transformaron en los únicos medios de comunicación con familiares, amigos. En este punto, aclararon que anteriormente priorizaban la comunicación presencial con sus compañeras/os de la escuela por considerarla más práctica y sencilla y WhatsApp era más usada con quienes no veían a diario.

En relación a las redes sociales y los medios de comunicación electrónica, la mayoría indicó tener competencias de gestión individual y cierto grado de prevención de riesgos, tales como gestionar sus cuentas o perfiles para distintos propósitos, configurar opciones de privacidad, gestionar el tiempo y los recursos, si bien en general éstas no son autopercebidas en términos de conocimientos o habilidades tecnológicas.

“Yo en Instagram tengo dos cuentas y una es más privada para mis mejores amigos y en esa que tengo 80 seguidores subo muchas más cosas.” (Estudiante 1 - 5to año)

“Tengo un mail que es personal, pero para cualquier cosa y ahora tengo uno de la escuela yo lo reviso todas las noches, de que nos mandaron de todo. (sic.) No los suelo leer instantáneamente porque me llegan muchas cosas que a veces no son importantes y como que me pierdo un poco.” (Estudiante 5 - 2do año)

“...apenas empezó [la pandemia] no te podías despegar de redes sociales como Instagram. Yo después me las borré porque dije, la verdad es mucho tiempo perdido. Es algo que no me servía. Después me las volví a descargar y así.” (Estudiante 2 - 5to año)

Asimismo, hay una coincidencia generalizada en el uso de redes sociales para el consumo, más que para la producción de contenidos. En el caso de subir contenidos para compartir en círculos reducidos de amistades, éstos son mayormente fotografías personales, o videos “boomerang” de *Instagram* pero indicaron no diseñar sus propias imágenes. Contrariamente a las concepciones extendidas, la mayoría muestra reservas para exponer su intimidad.

“...al tener tantos seguidores en Instagram no me gusta estar exponiendo tanto lo que hago...” (Estudiante 1 - 5to año)

“En Tik Tok soy espectadora nada más porque me da vergüenza... y tampoco es que me interese subir algo” (Estudiante 6 - 2do año)

En referencia a los usos escolares de las tecnologías anteriores a la pandemia, indicaron usos marginales que implicaban mayormente una alternativa al uso de materiales analógicos o de comunicación presencial. Con respecto al aula virtual, sólo en algunos casos habían tenido experiencias aisladas en materias puntuales en las que este entorno era usado como repositorio de contenidos. Sin embargo, también reconocieron que, por ejemplo, el uso de documentos colaborativos de Google para trabajos grupales o híbridos (dentro y fuera de clase) fue un aprendizaje escolar y refirieron a docentes específicos que promovieron su uso. Especialmente las y los estudiantes que cursaban su último año de secundaria consideraron que hubiera sido necesaria mayor integración tecnológica durante los años anteriores ya que algunos indicaron haber tenido dificultades para acostumbrarse al trabajo en la virtualidad.

Un aspecto central del cursado virtual durante el ASPO en general fue el tema de la comunicación virtual con las y los docentes. Algunos mostraron comodidad con comunicación escrita asincrónica, mientras que, en otros casos, ésta significó un desafío. La posibilidad de una comunicación fluida con sus docentes aparece como un factor importante tanto para su

motivación como para su desempeño en esta modalidad. Asimismo, la comunicación funciona como un indicador de la “presencia” docente en la virtualidad.

“para mí que fuiste una de las personas que más presente estuvo, de los profesores, ya que todas las semanas mandabas, además de las actividades para hacer, nos explicabas y también nos saludabas y estabas abierta a consultas y, nada, eso me gustó. Y cada vez que yo te consultaba algo, me respondías rápido.” (Estudiante 6 - 2do año)

“Yo también creo que, por ahí, que me haya costado tanto al principio fue por eso, porque no tenía ninguna experiencia comunicándome con profesores por la virtualidad. [...] Por suerte tuve mucho contacto con vos que sos la profesora y yo creo que ahí está el quiebre: si nosotros podemos tener comunicación con ustedes....” (Estudiante 2 - 5to año)

“...quizás me parece más práctico mandar mensajes a los profesores por mensajería que hablado, porque yo no tengo problema, pero, se que hay chicos que quizás antes de que pase todo esto, les da cosa quizás, tienen como un miedo a hablar con el profesor, de levantar la mano, pero ahora por mensajería es como más, se pierde, digamos, es como más lo mismo.” (Estudiante 7 - 2do año)

La suspensión de clases presenciales, sin dudas, desconfiguró la organización del espacio y del tiempo que ha estructurado históricamente al dispositivo escolar. El contexto de excepcionalidad y la urgencia con la que se llevó a cabo la virtualización dio lugar a modalidades de trabajo muy heterogéneas en los distintos espacios curriculares. Ante esta situación, las y los estudiantes que participaron de las entrevistas desarrollaron, al correr del ciclo lectivo, competencias de gestión, como ya hemos mencionado. Si bien, en segundo año las estrategias fueron más bien individuales: el uso de Evernote para recordatorios y listado de actividades pendientes, en 5to año las articularon colaborativamente mediante Google Drive o grupos de WhatsApp para llevar un registro de tareas y fechas de entrega.

En este sentido, tal como ya se había apreciado en las encuestas, uno de los aspectos más valorados del aula virtual de inglés fue la sistematización del trabajo a través de la organización espacio-temporal. Las y los entrevistados expresaron la necesidad de que haya un “orden” y que se explicita la modalidad de trabajo por parte de las y los docentes, es decir, de volver a construir las referencias o las reglas de la gramática escolar en la virtualidad.

“Inglés fue la materia que mejor usó Moodle. Está muy bien ordenado. Vos llegás, bajás al final y ahí está la última cosa que tenés que hacer. Es muy sencillo. Eso se agradece.” (Estudiante 5 - 2do año)

“...es que sin la organización del aula hay materias en las que yo no encuentro los trabajos y termino sin hacerlos porque me olvido de que estaban porque nunca los encontré.” (Estudiante 1 - 5to año)

“...yo creo que al poco tiempo ya te familiarizas con el aula. El tema es establecer un orden, un orden para todos los profesores, para todas las aulas, para todas las materias. Más o menos algo concreto porque si no, te volvé loco.” (Estudiante 4 - 5to año)

Asimismo, consideraron que esta organización daría lugar a una sistematización de la experiencia y permitiría un mejor aprendizaje del uso del aula virtual. Las y los estudiantes más jóvenes, por su parte, indicaron también que lo más afectivo es integrar los tutoriales a las videoconferencias, compartiendo pantalla en vivo, más que a través de videos.

“Para mí los videos están buenos, pero hay gente como que no los mira. Pero si vos ponés una clase, en la que te enseñan, quizás es más probable que te unas a ver cómo es.” (sic.) (Estudiante 7 - 2do año).

Ante la pregunta por la marcada preferencia por las actividades interactivas, especialmente de lectocomprensión y gramática, las y los entrevistados la justificaron en términos de la familiaridad con ese tipo de actividades así como a la practicidad y comodidad del formato al que algunos calificaron, al igual que en las encuestas, como “entretenido”. Estas razones también parecen estar permeadas por experiencias previas y las representaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de inglés.

“Me pareció que era un modo práctico y relativamente fácil y que dentro de todo era entretenido.” (Estudiante 8 - 2do año)

“Claro, capaz que no es la más liviana o la más llevadera, pero es como lo que estamos acostumbrados a hacer. Bah, en las clases haríamos eso más que participar en un foro.” (Estudiante 3 - 5to año)

Con respecto a la creación de contenidos audiovisuales en los foros, uno de los estudiantes, planteó que la falta de participación de sus compañeras/os en el foro en el que se les invitaba a hacer un logo año probablemente se debió a que la actividad había sido percibida como opcional, entonces, *“como es opcional, no la hago, es el razonamiento normal.”* (Estudiante 5 - 2do año). En 5to año, se les consultó sobre la reticencia a grabar sus entradas en video en el foro *“Comparing Cultures”* así como la poca utilización de las cámaras en las videoconferencias y, nuevamente, aparecieron factores afectivos y emocionales relacionados a la autoexposición.

“Sí, en mi caso me parece que [grabar el video] no es tan alentador. Un audio, sí. Bueno, en inglés tenés que hablar en inglés. Andá a saber cómo pronunciás pero, sí creo que no es tan como que te estimula a querer hacer un video además de escribir que te podés tapar en las palabras, por así decirlo... como que no tenés que dar la cara, por así decirlo.” (Estudiante 3 - 5to año)

“...viste que, bueno, muchos chicos o casi nadie prende la cámara y yo creo que pasa por eso. O sea, en las reuniones. Yo creo que pasa por eso también. Es un tema de sí, que se yo, vergüenza... no sé. Exponerse a las redes o con tus profesores que a lo mejor es gente con la que no tenés tanta confianza. Es verdad que después vas a Instagram y bueno...Pero, no sé, es raro.” (Estudiante 4 - 5to año)

Si bien pueden extrapolarse algunas prácticas y actitudes, para las y los estudiantes el aula virtual aparece como un entorno institucional, con la figura del docente como “*una autoridad superior*”, claramente diferenciado de las redes sociales en las que interactúan con sus pares. Además, en general coinciden con la idea de que hay usos personales y usos educativos de las tecnologías digitales.

“sí, porque no es lo mismo cuando hablo con alguien de la escuela que cuando hablo con alguien de afuera. Como que lo distingo cuando tengo que hacer algo más serio o no tanto.” (Estudiante 1 - 5to año)

“está bien que el aula sea para las clases y el resto de las plataformas sean para el resto de las cosas, para entretenimiento...” (Estudiante 4 - 5to año)

“yo creo que usas las tecnologías como las redes sociales para estar con tus amigos como algo propio tuyo, y bueno, después las cosas que hacés con la escuela, ya sea buscar información, usar el Drive, los documentos y las videoconferencias ahora.” (Estudiante 3 - 5to año)

Igualmente, tal como sucedió durante el trabajo grupal o para la organización colaborativa de tareas pendientes con los documentos de Google o WhatsApp, en muchos casos las y los estudiantes articularon o adaptaron plataformas que utilizan habitualmente para usos escolares. Un caso interesante es el de la plataforma de mensajería *Discord*, descrita anteriormente, que es generalmente utilizada para comunidades de videojuegos. Un estudiante mencionó usar un servidor²⁸ con sus compañeros en el que crearon canales diferenciados, uno para juegos y otro para tareas:

“No hay muchas diferencias en lo técnico de un canal y otro, pero como que tenemos establecido que no haya interrupciones, que no se meta nadie cuando estamos haciendo tareas.” (Estudiante 7 - 2do año)

De esta manera, pueden comunicarse sincrónicamente mientras realizan tareas o proyectos escolares, algo que otras/os estudiantes indicaron hacer también con Zoom o videollamadas de WhatsApp.

²⁸ En Discord los usuarios pueden crear servidores gratuitos para grupos o comunidades, dentro de los cuales pueden organizar canales de chat de texto o de voz y video con la posibilidad de compartir pantalla.

Por último, en relación a la visibilidad y el seguimiento en el aula virtual, algunos estudiantes opinaron que tiene ventajas y desventajas. Por un lado, queda un registro de la actividad realizada aunque también quedan expuestas las entregas o participaciones atrasadas. Además, en ocasiones se produjeron malos entendidos en torno a la valoración pedagógica que se haría, por ejemplo, de los registros de actividad o historiales, como también se pudo apreciar en las observaciones de los trabajos grupales en las wikis. Sin embargo, otras/os estudiantes las interpretaron como el mismo tipo de supervisión docente que se da en las clases presenciales.

6. Conclusiones

A continuación, presentamos las conclusiones que se desprenden del análisis de las evidencias recolectadas durante la fase empírica a la luz de los conceptos trabajados a partir de los interrogantes planteados para este estudio.

Jóvenes y tecnologías:

¿Cómo influye el uso subjetivo de las TIC por parte de los estudiantes en los usos pedagógicos de las tecnologías? ¿Qué sentidos le otorgan al CV?

- A través de los datos relevados hemos podido confirmar la prevalencia de la función comunicacional que tienen las redes sociales y otros medios digitales para las y los jóvenes en la socialización con sus pares (Morduchowicz, 2012, 2018). Sin embargo, de acuerdo a lo expresado por las y los estudiantes al reflexionar sobre sus usos personales anteriores y posteriores a la cuarentena, **la comunicación virtual nunca reemplazó o fue preferida a la presencial** si ésta era posible en la escuela, más bien implicaba una continuidad o complemento y facilitaba el intercambio con amistades fuera del ámbito escolar. Lo mismo sucedía con los proyectos grupales antes de la cuarentena que se realizaban principalmente de manera presencial. Durante el estudio de campo esto se evidenció, por ejemplo, en la edición de las wikis, la cual puede realizarse de manera asincrónica, en la que la mayoría de los grupos realizaron encuentros sincrónicos para llevar adelante el trabajo colaborativo vía WhatsApp, Zoom o Discord, además de que otros grupos, como ya se ha mencionado, también complementaron la edición asincrónica con otras aplicaciones que les resultaban más familiares como Google Docs y WhatsApp.
- **Asimismo, la comunicación con las y los docentes aparece como un factor central tanto en la motivación como en el desempeño escolar** y como un indicador de la presencia docente en la virtualidad. Si bien algunos/as estudiantes dijeron sentirse cómodos/as a la hora de comunicarse con docentes de manera asincrónica a través de la mensajería interna, en general, manifestaron la necesidad de formas de comunicación sincrónica, expresadas en términos de una “*conversación directa*”. La importancia de la presencialidad y la sincronía tanto para el aprendizaje como para sus relaciones personales está

en línea con investigaciones recientes (Chicos.net, 2020; Beltramo, 2020; FUSA, 2020) sobre adolescentes durante el ASPO.

- **Con respecto a las redes sociales**, éstas aparecen claramente dentro de sus usos subjetivos como un territorio de construcción de identidad y de socialización con sus pares, pero sus prácticas se encuentran más orientadas al consumo que a la producción de contenidos, en coincidencia con la reciente investigación de Morduchowicz (2018). Es decir, en general se autoperciben como “espectadores” y manifiestan competencias de gestión individual y social estableciendo criterios precisos para los límites de su autoexposición a través la configuración de las opciones de privacidad, creación de grupos o la gestión de perfiles diferenciados. Uno de estos criterios es la confianza ya que aquellos perfiles con más seguidores son solo “para mirar”, mientras que en los grupos reducidos de amistades se comparten contenidos propios, tales como fotografías personales. Esto implicaría matizar los conceptos de extimidad (Sibilia, 2017) y el perfil de prosumidores (Corea, 2010, Morduchowicz, 2012; Scolari, 2018) que se le asignan a los adolescentes, entendiendo que son parte de una trama más compleja de predisposiciones subjetivas, códigos de socialización y sentidos que orientan sus prácticas dentro del sistema tecnocultural juvenil y que no son directamente transferibles a otros contextos virtuales como el escolar.
- En relación al **Campus Virtual**, éste es percibido como un entorno virtual institucional diferenciado dentro del ecosistema de medios digitales habitados por las y los jóvenes al que se le confieren - y se le exigen - características y sentidos del dispositivo escolar tales como la obligatoriedad, la asimetría en la relación docente-estudiante y la organización espacio-temporal. Es decir, las y los estudiantes coinciden en la distinción entre los usos subjetivos y los usos pedagógicos de las tecnologías digitales (Casablanca, 2016a,b).

En la siguiente infografía (Fig.15) se registra la relación entre las tecnologías de uso personal y pedagógico y la inserción del aula virtual de inglés en la configuración del sistema tecnocultural de las y los estudiantes del IPS y la ESC en función de las evidencias recabadas durante la investigación:

Tecnologías utilizadas solo para usos personales: redes sociales como Instagram, Twitter, Snapchat, Tik Tok, Pinterest y Twitch

Tecnologías de uso personal articuladas o adaptadas para usos escolares: WhatsApp, correo electrónico, You Tube, Discord y Evernote

Tecnología utilizada solo para usos pedagógicos: Campus Virtual UNR Comunidades

Aprendizaje sobre tecnologías en la escuela que puede extenderse a sus usos personales: Google Drive, Power Point, Zoom, Padlet, documentos Word/PDF , Canva para creación de imágenes



Figura 15: Infografía “El aula virtual de inglés en el sistema tecnocultural de estudiantes de educación secundaria de la UNR”

Escuelas Medias y Campus Virtual:

¿Qué tensiones y posibilidades genera el uso del aula virtual dentro del dispositivo escolar?

- Como se ha observado, **el estudiantado tendió a percibir al aula virtual según sus representaciones históricamente formadas de lo que es la escuela** en términos de estructura organizacional, prácticas y actitudes esperables. La migración a un entorno digital no presupone per sé la construcción de nuevas formas de lo escolar. Por ejemplo, ante la completa virtualización institucional, la centralidad del eje espacio-temporal se reveló más como un necesario organizador del trabajo escolar que como un factor de incompatibilidad (Sibilia, 2012, 2017) con la subjetividad adolescente. Esto no implica la continuidad de la inercia de los formatos educativos tradicionales, pero revela la necesidad de reconfigurar el dispositivo escolar en torno a referencias claras que tengan en cuenta las interrelaciones sociales, institucionales y pedagógicas en el actual contexto sociotécnico. En la coyuntura descrita, ante la ausencia de modalidades generales sistematizadas, las y los estudiantes desplegaron, de manera autónoma y heterogénea, competencias de gestión individual y colectiva como estrategias de apropiación de las tecnologías para el aprendizaje en un marco institucional distribuido.
- En consecuencia, **se destaca la necesidad de sistematizar y explicitar las pautas de trabajo y comunicación, integrando el abordaje de las mismas a la propuesta didáctica.** Con respecto a la funcionalidad del aula virtual, es importante atender a la lógica del diseño de la interactividad virtual (Guarnieri et al, 2018 y Mercado, Guarnieri y Rodriguez, 2018) dada la marcada tendencia por parte de este grupo etario de abordar el aprendizaje de los aspectos instrumentales del aula de manera informal (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Libedinsky, 2016; Scolari, 2018), a través de estrategias performativas y de gestión social, tales como la exploración intuitiva y la comunicación con sus pares.
- La integración del aula virtual como dispositivo tecno-pedagógico (Schwartzman et al., 2014) a la práctica educativa institucional en articulación con el sistema tecnocultural habitado por las y los estudiantes secundarios de alguna manera descentralizó al entorno virtual de aprendizaje (Andreoli, 2017)

más allá del diseño y la planificación docente. Esta fluidez de los entornos digitales que facilita las conexiones entre el “el adentro y el afuera de la escuela” en la virtualidad, por un lado, **enriquece el repertorio de recursos y actividades instrumentales y simbólicas potenciando la apropiación por parte de los sujetos que aprenden, y por el otro, genera tensiones en cuanto a los límites de visibilidad y seguimiento de las prácticas escolares.** Es importante aclarar que, si bien las fronteras del aula virtual se tornan porosas, desde la perspectiva estudiantil sí hay una distinción, por ejemplo, en las prácticas comunicativas al reservar la mensajería interna para las consultas a la docente mientras se mantienen los medios personales para sus compañeras/os de clase.

- En el marco de esta investigación, se observa que las competencias digitales desarrolladas a través de prácticas cotidianas con medios y tecnologías son naturalizadas desde la mirada juvenil y, en principio, **no son autopercebidas en términos de conocimientos y habilidades que puedan tener una valoración académica** (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Scolari, 2018). Sin embargo, el despliegue de algunas de estas prácticas pudieron ser registradas y visibilizadas tanto desde la observación etnográfica digital como a través de los procesos de comunicación mediada por el aula virtual y de instrumentos de recolección de datos como encuestas y entrevistas. El abordaje y la reflexión explícita sobre las mismas junto a las y los estudiantes ayudó a generar una conciencia tecnológica (Fernández Morales et al., 2015) facilitando su integración significativa al aprendizaje escolar a la luz de sus propósitos pedagógicos.

El Campus Virtual en las Clases de Inglés:

¿Qué aspectos de la didáctica específica se potencian o dificultan a través de la integración del CV?

- **La particular predisposición manifestada en los grupos estudiados hacia las actividades interactivas** en las que, más allá de su contextualización temática, hay un mayor foco sobre las formas lingüísticas y los formatos de interactividad cerrados con retroalimentación automática, parece estar relacionada tanto a la familiaridad con aplicaciones móviles y videojuegos que ofrece el mercado, como a aspectos didáctico disciplinares de base

estructuralista que aún cuentan con fuerte presencia en las prácticas áulicas. Por ejemplo, en los datos recolectados se mencionan los ejercicios de arrastrar y soltar palabras dentro de los cuestionarios de Moodle basados en la manipulación de unidades lingüísticas discretas a través de estímulos visuales y kinestésicos que llaman la atención de las y los estudiantes contemporáneos (Finardi et al., 2016). Tal como se ha señalado, hay una coexistencia de los enfoques de integración tecnológica (Bax, 2003) más allá de los paradigmas de enseñanza, siendo aún los enfoques restringidos y abiertos los más presentes en los contenidos y productos digitales comerciales en la enseñanza de inglés.

- Con respecto a las tareas abiertas, éstas implican no solo la comunicación y la colaboración en la lengua extranjera sino la propia construcción de esos espacios a través de la interacción intersubjetiva. Es decir, aquí **la tecnología pasó de ser un recurso a ser el medio de comunicación y un entorno en el que se despliegan las prácticas sociales y discursivas para la realización de la tarea propuesta** (González Lloret, 2014). En general, las actividades realizadas en foros contaron con menos participación, y se evidenciaron dificultades tanto instrumentales como de predisposición subjetiva a la utilización de lenguajes audiovisuales, pero hubo una valoración de lo que implica la socialización de las producciones y la internalización de los contenidos lingüísticos a través de la interacción comunicativa, dando lugar a la apropiación de la lengua meta. Por otro lado, las wikis gozaron de buena aceptación y el desafío se centró en el desarrollo del proceso de escritura colaborativa, más que en el manejo instrumental de la herramienta.
- Finalmente, tanto a través de las encuestas como de las entrevistas en profundidad se revelaron **instancias de aprendizaje informal de inglés a través de prácticas cotidianas en el ecosistema de medios juvenil**. Nuevamente, en sus usos personales se puede considerar el acceso a la tecnología como recurso, especialmente desde dispositivos móviles, a través de videos de YouTube, diccionarios y traductores en línea, sitios interactivos de práctica de gramática y vocabulario, y como entorno comunicativo auténtico, principalmente en redes sociales y plataformas de streaming. Más allá de indicar la estrecha relación entre el inglés y el entorno tecnocultural en el que circulan

e interactúan las y los jóvenes, esta situación configura nuevos contextos de aprendizaje informal, ubicuo e idiosincrático (Cobo Romaní y Moravec, 2011; Colmenares Zamora y Barroso Osuna, 2014; Scolari, 2018) de inglés que plantean tanto oportunidades como tensiones en la educación formal.

Consideraciones finales

A lo largo de este estudio se ha intentado describir, analizar e interpretar los usos y sentidos que le otorgan dos grupos de estudiantes de nivel secundario de la UNR al aula virtual de inglés en el marco de una propuesta pedagógica socio-constructivista. Como se ha señalado, la irrupción del ASPO planteó desafíos tanto en torno a el rol del aula virtual en la propuesta didáctica y en el contexto institucional como a la modalidad de recolección de datos. Sin embargo, esta situación excepcional permitió también la profundización del estudio de las formas de apropiación tecnológica de los sujetos de aprendizaje dada la masividad y extensión del proceso de virtualización escolar.

El despliegue de un dispositivo complejo de comprensión (Lopez 2018) permitió el abordaje integral de la pregunta principal que orientó esta investigación: ¿Cuáles son las tensiones y posibilidades pedagógicas que se generan a partir de las modalidades de apropiación de las aulas virtuales de las clases de inglés por parte de las y los jóvenes de escuelas medias?

En base al trabajo y al análisis realizado se destacan los siguientes aportes en torno a los ejes investigados:

Jóvenes y tecnologías

La naturalidad con la que las y los estudiantes interactúan con su entorno tecnocultural en el plano subjetivo debe ser reinterpretada a la hora de pensar la integración tecnológica en el nivel secundario. Por un lado, la familiaridad en el manejo instrumental de las herramientas digitales no implica per sé el aprovechamiento de las potencialidades pedagógicas basadas en la comunicación y la colaboración horizontal. Estas competencias deben ser promovidas mediante intervenciones pedagógicas orientadas a la planificación y el diseño de la interactividad en el aula virtual y la sistematización de las modalidades y actividades, así como la explicitación de sus propósitos educativos. Por otro lado, la comunicación y la creación de contenidos en sus entornos digitales de socialización entre pares son prácticas situadas y no pueden ser transferidas de manera directa a los usos educativos sin considerar factores emocionales y los códigos sociales que las rodean.

Asimismo, **la recontextualización de los usos personales de las tecnologías en la propuesta didáctica debe ser pensada a partir de la relevancia y autenticidad de las tareas** más que desde las herramientas a utilizar a fin de lograr un involucramiento significativo de las y los jóvenes en los procesos de aprendizaje. La identificación y clasificación de medios y recursos utilizados desde el sistema tecnocultural juvenil (Fig. 15) de acuerdo a las prácticas y sentidos que éstas/os le otorgan pueden orientar una integración más orgánica y consistente entre tareas y tecnologías en el contexto escolar.

Escuelas Medias y Campus Virtual

En relación a la dimensión institucional, para rediseñar el dispositivo escolar no es suficiente, entonces, la migración a un entorno digital sino la construcción de sentidos compartidos conducentes a un nuevo contrato pedagógico. La apropiación de la escuela en tanto institución social en tiempos de ASPO, bajo nuevas formas de materialidad digital distribuida, **requiere de un entramado organizativo y comunicativo que la cohesione** más allá de los esfuerzos individuales en pos de una construcción colectiva que articule una renovada gramática escolar.

La preferencia manifiesta por la presencialidad y la sincronía puede ser pensada también en relación a **la necesidad de desarrollar desde la escuela mayores competencias para la comunicación asincrónica**, no para reemplazar a las anteriores sino para integrarlas a las posibilidades de comunicación, interacción y retroalimentación pedagógica. Como se ha evidenciado, la presencia docente en la virtualidad se construye y es percibida por el estudiantado a partir de instancias de comunicación fluidas y sistemáticas que estructuran el desarrollo y la dinámica del cursado virtual.

Por último, cabe destacar que, dado el alto nivel de flexibilidad en las opciones de diseño de interactividad en Moodle, se tornan necesarios **tutoriales y ayudas específicas en función de la propuesta didáctica concreta e integrados a las actividades de aprendizaje**. Es importante que los tutoriales trasciendan las instrucciones técnicas, incluyendo orientaciones didácticas en el aprovechamiento de las funciones de seguimiento, visibilidad y retroalimentación de las actividades.

El Campus Virtual en las Clases de Inglés

En términos de la didáctica específica de la enseñanza de inglés, las funcionalidades pedagógicas del aula virtual desplegadas en herramientas de comunicación y colaboración potencian **la implementación del enfoque por tareas**, basado en el uso real de la lengua a

través de la interactividad comunicativa. Las herramientas de seguimiento, por su parte, permiten la visibilidad, el registro y la evaluación del proceso dando lugar al desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes y de la responsabilidad hacia el propio aprendizaje.

Por último, dado el incremento de oportunidades para aprender inglés de manera informal que las y los jóvenes desarrollan a través de la navegación en línea o la interacción en redes sociales y la creciente ubicuidad de aplicaciones para el autoaprendizaje de lenguas extranjeras, es importante considerar tanto **el impacto de estas prácticas en el repertorio de conocimientos previos** que se traen al aula como la posibilidad de articularlas y recontextualizarlas en la educación formal.

Finalmente, atendiendo al propósito de enriquecer el desarrollo teórico y práctico del Campus Virtual UNR como de favorecer futuros cursos de acción en el creciente contexto de escuelas medias universitarias, se espera haber brindado una perspectiva comprensiva y situada de los desafíos y oportunidades que brindan las aulas virtuales en el marco de los casos estudiados.

Entendemos que estos aportes constituyen un insumo valioso para la docencia para la enseñanza y el aprendizaje tanto de inglés como de otras disciplinas en aulas virtuales con este grupo etario en el contexto escolar de nivel secundario, dado que abordan factores que mayormente se encuentran invisibilizados y producen tensiones en el desarrollo de propuestas pedagógicas con tecnologías digitales. Asimismo, quedan planteados puntos de partida para futuras investigaciones en torno a la profundización de la indagación de los factores subjetivos en el uso de aulas virtuales por parte de estudiantes secundarios, la sistematización de competencias transmedia en el marco de los usos pedagógicos de las tecnologías digitales, al diseño de la interactividad y de nuevas modalidades de cursado mediante la integración sistemática de aulas virtuales en contextos institucionales de enseñanza secundaria así como a las formas emergentes de aprendizaje informal de inglés en línea y su impacto en la educación formal.

Comprender las modalidades de apropiación tecnológica a partir de los usos subjetivos de los jóvenes de educación secundaria, ayuda a interpretar los desacoples y disonancias que se producen en el contexto institucional atravesado por las actuales condiciones sociotécnicas para tomar decisiones pedagógicas e institucionales relevantes y situadas en el nuevo escenario educativo aún marcado por la crisis sanitaria y de cara a la planificación de la escuela pospandemia.

Bibliografía

Alfonso, A. y Sujatovich, L. (2014) El foro virtual: tipos y usos. Curso de formación docente, Módulo 2. México, D.F.: Universidad Tecnológica Latinoamericana.

Al-Kadi, A. (2018) A Review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), pp. 1-12.

Andreoli, S. (2017) Unidad 1: Entornos Virtuales de Aprendizaje, Entornos Personales de Aprendizaje en EaD, Universidad Nacional de Córdoba

Ardura, D.; Zamora, A. (2014) ¿Son útiles los entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las ciencias en secundaria? Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 11(1), pp. 83–93

Asociación Chicos.net (2020) Informe Adolescentes en Pandemia <https://www.chicos.net/publicaciones/> Consultado 09/11/2020

Bax, S. (2003) CALL--Past, Present, and Future. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 31(1), pp. 13-28.

Bax, S. (2011) Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education en *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), pp.1-15

Beatty, K. (2010) *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*, 2nd Ed. Pearson Education Limited

Beltramino, L. (2020) Aprendizajes escolares en cuarentena...mutaciones, pérdidas y certezas en *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.] ; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital, PDF.*

Casablancas, S. (2014) De las TIC a las TAC, un cambio significativo en el proceso educativo con tecnologías en Virtualidad, *Educación y Ciencia*, Vol. 5, Núm.9, pp.106-109

Casablancas, S.; Berlin, B.; Schwartzman, G. (2016) La escuela secundaria como escenario cotidiano: Jóvenes, espacios de autonomía, vínculos y tecnología en *Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.*

Casablancas, S.; Caldeiro, G.; Odetti, V. (2016) La mirada de los sujetos de educación secundaria en los nuevos escenarios educativos. ¿Qué cambió a partir de la llegada de las netbooks de Conectar Igualdad? III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/mirada-sujetos-educacion-secundaria-nuevos-escenarios-educativos-que-cam> Consultado el 07/06/2018

Casablancas, S.; Caldeiro, G.; Odetti, V.; Berlin, B.; Schwartzman, G. (2016) Informe final de la investigación “Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0” disponible en www.pent.org.ar/extras/micrositios/ciecti/informe.pdf Consultado el 20/07/2019

Cobo Romaní, C.; Moravec, J. W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

Coll, C. (2013) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Barcelona: Universitat de Barcelona DOI: 10.1344/106.000002060

Colmenares Zamora, L., & Barroso Osuna, J. (2014) Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (1), pp. 99-108.

Copertari, S.; Segreccia, N.; Fantasía, Y., (2017) Espacio de Comunidades Virtuales en la UNR, IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, UNLP

Corea, C. (2010) Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas 1ra ed Paidós: Buenos Aires

Downes, S. (2005) E-Learning 2.0 en Trade Journals, eLearn Magazine, Association for Computing Machinery Disponible en <https://elearnmag.acm.org/index.cfm/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> Consultado 08/02/2020

Duarte D., Jakeline. (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), pp. 97-113 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007> Consultado: 20/07/2020

Falcón, R. (coord); Schiffino, M.B.; Sironi, M.; Williams, R. (2006) 100 años de vida, historia y educación técnica: Homenaje en su centenario, Instituto Politécnico Superior “General San Martín”, Universidad Nacional de Rosario

Fernández Morales, K., Vallejo Casarín, A., y McAnally Salas, L. (2015). Apropiación tecnológica: una visión desde los modelos y las teorías que la explican. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54(2),109-125. ISSN: 0716-0488. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333339872008> Consultado: 30/09/2020

Finardi, K.; Gomes Leão, R.; Brito Amorim, G.; (2016) Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. Education and Linguistics Research ISSN 2377-1356, Vol. 2, No. 2

FUSA (2020) Informe sobre Adolescentes, covid-19 y aislamiento social preventivo y obligatorio. Equipo de Trabajo: Bazán, C.; Brückner, F.; Giacomazzo, D.; Gutiérrez, M. A.; Maffeo, F. Consultado el 20/01/2021 <https://grupofusa.org/wp-content/uploads/2020/05/Adolescentes-COVID-19-y-aislamiento-social.pdf>

Gaspard, I. y Horst, H. (2018) Competencias con medios y la tecnología en Scolari, C.A (ed.) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp.57-64

González Lloret M. y Ortega, L (Eds.) (2014) Towards Technology-mediated TBLT, John Benjamins Publishing Company

Guarnieri, G. (2011) Tesis Doctoral El Modo Interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico, Universidad Nacional de Rosario, disponible en <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1741>

Guarnieri, G. (2012) Campus Virtual UNR, Hacia un dispositivo de difusión de los bienes intelectuales y acceso al conocimiento en la universidad pública del Siglo XXI presentación en Jornadas de Creative Commons Santiago del Estero, Argentina. Disponible en <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1954>

Guarnieri, G.; Cenacchi, M, Sadaba, A. (2018). Modelo Pedagógico Campus Virtual UNR. Sistema Integral de Educación a Distancia, Programa de Implementación, Desarrollo y Gestión de TIC, Secretaría General, Universidad Nacional de Rosario.

Henry, J.; Meadows, J. (2009) Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea (Equipo PENT FLACSO, trad.). Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/un-curso-virtual-totalmente-fascinante-nueve-principios-para-excelencia-> (Obra original publicada en 2008). Consultado 06/02/2020

Hernández, F. y Sancho, J. (2009) La investigación educativa en la universidad: Dilemas y contradicciones. En Revista Brasileira de Formação de Professores – Vol. 1, n. 2, pp.02-49.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje en (RUSC) Vol.5, nº2 UOC

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2006). Metodología de la Investigación (4ª ed) Mc Graw Hill: México

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P. Baptista Lucio (2003). Metodología de la Investigación (3ª ed) Mc Graw Hill: México

Hooshangi, S. (2011) Observaciones de la aplicación del Laboratorio de idiomas digital a la enseñanza del persa en Sevilla Muñoz, J.; Fernández-Pampillón Cesteros, A y Poves Luelmo, A. (eds.) El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Editorial Complutense S.A.

Howatt, A.P.R. (1984) A History of English Language Teaching 1st Ed. Oxford University Press, Oxford

Jenkins, H. et al. (2008), Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century MacArthur Foundation.

Juárez Jerez, H. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión. Revista VESC N°4

Kop, R. y Hill, A. (2008) Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? International Review of Research in Open and Distance Learning Volume 9, Number 3.

Koskimaa, R. (2018) Competencias de gestión en Scolari, C.A (ed.) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra , pp.38-48

Kress, G (2009) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* Routledge, London

Leal, D. (2011) _____ personal de aprendizaje ¿Entorno o ambiente? [tps://reaprender.org/blog/2011/10/29/_____-personal-de-aprendizaje-%C2%BFentorno-o-ambiente/](https://reaprender.org/blog/2011/10/29/_____-personal-de-aprendizaje-%C2%BFentorno-o-ambiente/) Consultado el 20/07/2020

Libedinsky, M. (2016) *La innovación educativa en la era digital*, 1ra ed Paidós: Buenos Aires

Loewen, S.; Crowther, D.; Isbell, D.; Kim, K.; Maloney, J.; Miller, Z. y Rawal, H. (2019) *Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study* ReCALL 00: 00, 1–19 Cambridge University Press

López, A. (2018) *Los procesos de apropiación de tecnologías como situaciones de aprendizaje. Algunas notas metodológicas en Lago Martinez, S. et al. (Coord) Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates 1a ed. - Rada Tilly : Del Gato Gris ; CABA : IIGG - Instituto de Investigaciones Gino Germani ; CABA : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías*

Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G. y Rodríguez, G. L. (2019). *Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 63-99. <https://doi.org/10.22430/21457778.1213> Consultado 10/01/2021

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record*. 108(6), pp. 1017-1054.

Monllor Valentín, J. (2015) *Uso de Moodle en el instituto de Educación Secundaria la Torreta: un estudio de caso, TC y E CEF N°2 pp. 17-29 Disponible: <http://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/49>* Consultado el 07/06/2018

Morales, S. (2018) *La apropiación de tecnologías. Ideas para un paradigma en construcción en Lago Martinez, S. et al. (Coord) Acerca de la apropiación de tecnologías: Teoría, estudios y debates 1a ed. - Rada Tilly : Del Gato Gris ; CABA : IIGG - Instituto de Investigaciones Gino Germani ; CABA : Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías*

Morduchowicz, R. (2012) *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en internet. 1ra Ed. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires*

Morduchowicz, R. (2018) *Ruidos en la web: cómo se informan los adolescentes en la era digital 1ra ed Ediciones B*

Nunan, D. (1991) *Communicative tasks and the language curriculum TESOL Quarterly*

Nunan, D. (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge University Press*

Nunan, D. (2004) *Task -based Language Teaching. Cambridge University Press*

Pennesi, M; (2009) *Utilización de Moodle como herramienta de recuperación en Educación Secundaria Obligatoria. Tesis de Maestría, UNED*

Picarón Fajardo, J.A., Linne, J., Núñez, P. (2019) Las TIC en los vínculos escolares. Una indagación sobre apropiaciones en escuelas secundarias, Revista Sociedad n°39 pp.175-187 Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Pineau, Pablo (2016) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: `Esto es educación´, y la escuela respondió: `Yo me ocupó´ en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso (2016) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Pink, S. y Ardévol, E. (2018) Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes en Scolari, C.A (ed.) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra , pp. 114-124

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa.

Raguseo, C. (2013) Materiales didácticos en la encrucijada: entre el modelo Wikipedia y la integración de las TIC en los libros de texto. En <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/2653>

Román, V.C. (2018) Aprendizaje de inglés como lengua extranjera en entornos virtuales: Estudio de caso en la Unidad Académica San Julián de UNPA desde la perspectiva de estudiantes adultos, Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Disponible en: https://www.academia.edu/40015960/Aprendizaje_de_Ingl%C3%A9s_como_LE_en_Entornos_Virtuales_Tesis_de_Maestria Consultado 15/10/2020

San Martín, P.; Guarnieri, G.; Rodríguez, G. (2009) Perspectivas Teóricas y Prácticas para Desarrollar Procesos y Materiales Didácticos en el contexto Físico-Virtual de Educación Superior. ISBN: 978-950-673-799-3

San Martín, P.; Guarnieri, G.; Rodríguez, G.; Bongiovani, P.; Sartorio, A. (2010) El Dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR. Secretaría de Tecnologías Educativas y de Gestión ISBN: 978-950-673-800-6

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender en Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales, ANEP-Ceibal, Montevideo. Disponible: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf Consultado el 07/06/2018

Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014) De la Educación a distancia a la educación en línea: aportes a un campo en construcción 1ra Ed Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina

Scolari, C.A. (2004) Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. 1ra Ed. Editorial Gedisa, Barcelona

Scolari C.A., editor (2018) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat

Pompeu Fabra Disponible <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245> Consultado el 07/06/2018

Sibilia, P. (2012) ¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión. 1ra Ed – Buenos Aires: Tinta Fresca

Sibilia, P. (2017) Megusteame: Cuerpo, tecnologías digitales y nuevas subjetividades. Seminario Internacional, Facultad Libre de Rosario: Clase 1 <https://youtu.be/OLUwM4nQIHQ> y Clase 2 <https://youtu.be/jA7yIUbUTK8> Consultado 24/01/2020

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Volume 2. Number 1 (pp.3-10)

Souto, M. et al. (1999) Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica, Grupos y dispositivos de Formación Bs. As., Novedades Educativas

Stake, R. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

Tamames González, G (2011) La didáctica de los laboratorios analógicos en Sevilla Muñoz, J.; Fernández-Pampillón Cesteros, A y Poves Luelmo, A. (eds.) El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas, Editorial Complutense S.A.

Thomas, M. y Reinders, H. (Eds.) (2010) Task-based Language Learning and Teaching with Technology. Continuum Publisher, New York

Valerio, L. s.f. Escuela Secundaria: El aula virtual... un desafío posible

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society. Cambridge, MA.: Harvard University Press

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching 31, pp. 57-71

Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert and G. M. Petrie (Eds.) CALL Research Perspectives (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum

Wincour, R. (2018) Facebook en Scolari, C.A (ed.) Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 109-112

Anexos

ANEXO 1

Encuesta Preliminar

¡Hola!

Esta encuesta forma parte de un trabajo de investigación que estoy llevando a cabo para la realización de mi tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba. Será anónima y no la divulgaré por ningún medio.

Te pido que consideres el uso que le dabas a las tecnologías en tu vida cotidiana y en la escuela, pero en situación de normalidad, es decir antes de la cuarentena.

Es muy importante tu colaboración para este trabajo.

¡Muchas gracias!

Prof. Carla Raguseo Mayo, 2020

Edad:

1- ¿Con qué dispositivos tecnológicos contabas para conectarte a internet?

- Computadora de escritorio
- Tablet
- Celular
- TV
- Other:

USOS PERSONALES de las tecnologías digitales ANTES de la cuarentena. ¿Qué tecnologías usabas y cómo las usabas para socializar y/o para esparcimiento?

2- ¿Cuáles son las redes sociales que utilizabas con mayor frecuencia?

- Facebook
- Instagram
- Snapchat
- Twitter
- TikTok
- You Tube
- Ninguna
- Other:

3. ¿Qué medios de comunicación utilizabas con tu familia?

- correo electrónico
- mensajes de texto (celular)
- WhatsApp
- Telegram
- Redes sociales
- Other:

4 ¿Qué medios de comunicación utilizabas con tus amistades?.

- correo electrónico
- mensajes de texto (celular)
- WhatsApp
- Redes sociales

- Telegram
- Other:

5- Seleccioná las actividades que realizabas con tecnologías digitales para tu uso personal

- Crear y modificar producciones escritas, de audio, gráficas, fotográficas, audiovisuales, y/o videojuegos.
- Codificar, usar y modificar software
- Crear tu identidad/perfil digital y participar en redes sociales
- Colaborar, coordinar y liderar acciones colectivas, enseñar a otros
- Buscar, seleccionar, descargar, archivar y difundir contenidos (texto, audio, video)
- Desarrollar habilidades y estrategias para jugar videojuegos
- Poner en práctica estrategias para seleccionar y validar la información encontrada
- Leer y crear historias y mundos narrativos a través de distintas plataformas digitales
- Conocer implicaciones legales y éticas de la producción y difusión de contenidos en los medios
- Reflexionar sobre el papel de los medios y la tecnología en la sociedad
- Conocer las normas o las condiciones de uso en una comunidad online, la piratería y la violencia en los medios
- Evitar y denunciar prácticas ilegales y antiéticas
- Reconocer y describir cómo funcionan la seguridad y la privacidad en hardware, software, aplicaciones y redes sociales

USOS ESCOLARES de las tecnologías digitales ANTES de la cuarentena. ¿Qué tecnologías digitales usabas y cómo las usabas para actividades escolares?

6- ¿Utilizabas algunos de estos entornos virtuales de aprendizaje hasta el año pasado como complemento de las clases presenciales?

- Aula Virtual Comunidades UNR
- Google Classroom
- Edmodo
- No, ninguno
- Other:

7- Si seleccionaste algún entorno virtual en la pregunta anterior indica en cuántas y en qué materias lo/s has utilizado. _____

8- Seleccioná algún otro medio de comunicación que utilizabas con tus docentes hasta el año pasado.

- Correo electrónico
- WhatsApp
- Telegram
- Redes sociales
- Other:

9- Seleccioná las actividades escolares que hayas realizado con tecnologías digitales (en el aula o desde tu hogar) hasta el año pasado.

- Enviar trabajos por medios electrónicos
- Crear y modificar producciones escritas en documentos colaborativos
- Crear producciones de audio, gráficas, fotográficas y/o video
- Buscar, seleccionar, descargar y archivar contenidos (texto, audio y video)
- Crear o trabajar a partir de videojuegos
- Publicar las producciones tanto escritas como audiovisuales para compartirlas con una audiencia extraescolar

- Utilizar redes sociales para producir y/o compartir contenidos
- Aprender y desarrollar estrategias para seleccionar y validar la información encontrada
- Leer y crear historias y mundos narrativos a través de distintas plataformas digitales
- Conocer implicaciones legales y éticas de la producción y difusión de contenidos en los medios
- Reflexionar sobre el papel de los medios y la tecnología en la sociedad

ANEXO 2

Segunda encuesta

¡Hola! Esta es la segunda encuesta del trabajo de investigación que estoy llevando a cabo para la realización de mi tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba. Será anónima y no la divulgaré por ningún medio.

En esta oportunidad te pido que consideres el uso del aula virtual de inglés durante todo el cursado hasta el momento (marzo a octubre, 2020).

Es muy importante tu colaboración para este trabajo.

¡Muchas gracias!

Prof. Carla Raguseo Octubre, 2020

1. ¿Qué dispositivo usas con mayor frecuencia para acceder al aula virtual? *
 - Computadora de escritorio
 - Celular
 - Tablet
 - Laptop /netbook
 - Other
2. ¿Utilizaste la App de Moodle para celulares? *
 - Sí
 - No
3. La utilización del Aula Virtual Comunidades en la clase de inglés te pareció: *
 - Útil y sencilla
 - Útil pero complicada
 - Me costó aprender a usarla y aprovecharla
 - Preferiría usar otro tipo de aula virtual
4. Cuando no sabías cómo utilizar alguna función del aula virtual de inglés, *
 - consultabas los tutoriales para estudiantes de la página de inicio de Comunidades
 - le consultabas a tu docente le consultabas a tus compañeras/os
 - recurrías a prueba y error
 - Other
5. ¿Considerás que hubiera sido necesario contar con mayor cantidad de tutoriales dentro del aula virtual de inglés? *
 - Sí
 - No
6. Marca cuáles de las actividades realizadas son las que más te gustaron para aprender inglés *
 - Acceso a otros sitios (Por ejemplo de listening, videos)
 - Foros
 - Actividades interactivas de lectocomprensión
 - Actividades interactivas de "listening" y vocabulario
 - Actividades interactivas de gramática
 - Diseño imágenes (Nube de palabras, logo del aula)
 - Edición de wikis colaborativas
 - Entrega de tareas para producciones escritas
 - Power Point de clases de revisión
 - Búsqueda y selección de información para el tema del proyecto
 - Diseño de Power Point y actividades para el proyecto
 - Videoconferencias
 - Presentaciones orales

7. ¿Usaste otras aplicaciones durante el cursado para realizar actividades de la materia además de las indicadas por tu docente? *

- Sí
- No

8. En el caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, indica qué aplicaciones usaste y por qué. * _____

9. ¿Qué otras actividades te gustaría realizar a través de aula virtual? * _____

10. ¿Qué te pareció el proceso de corrección y devoluciones a través del aula virtual? *

- Muy claro y efectivo
- Bueno
- Regular
- No me resultó útil para aprender.

11. ¿Qué te pareció la comunicación a través del foro de avisos y la mensajería interna del aula virtual? *

- Útil y frecuente
- Suficiente
- Insuficiente

12. ¿Qué medios de comunicación utilizaste para comunicarte con tus compañeras/os por temas relacionados al cursado de inglés? *

- Mensajería interna del aula virtual
- WhatsApp
- correo electrónico
- redes sociales
- Other

13. ¿Has utilizado otras aplicaciones y tecnologías para aprender inglés de manera autónoma? *

- Sí
- No

14. Si contestaste afirmativamente la pregunta anterior, indica qué aplicaciones y tecnologías has usado para aprender inglés de manera autónoma. * _____

15. ¿Qué tipo de dificultades experimentaste durante el cursado? *

- Técnicas (conectividad, dispositivos)
- Funcionamiento o uso del aula virtual Comunidades
- Comprensión de consignas y la realización de actividades
- Contenidos de la materia Inglés
- Organización para el trabajo grupal
- Ninguna
- Other

16. ¿Adquiriste nuevos conocimientos relacionados al uso de tecnologías para el aprendizaje (aplicaciones, procedimientos) durante el cursado virtual de inglés? *

- Sí
- No

17. Si contestaste afirmativamente la pregunta anterior, indica qué nuevos conocimientos relacionados al uso de tecnologías para el aprendizaje has adquirido durante el cursado virtual de inglés. * _____

18. ¿En qué aspectos considerarás que el cursado a través del aula virtual favoreció o dificultó tu aprendizaje en la clase de inglés? * _____

19. ¿Qué aspectos de tu aprendizaje considerarás que el cursado virtual EN GENERAL potenció o imposibilitó? _____

20. ¿Qué comentarios podrías agregar acerca de utilización del aula virtual Comunidades para el cursado de la materia? _____

ANEXO 4

Observación de aulas virtuales de 2do año

Foros

Nombre	Tipo – función	Intervenciones	Interacción-Participantes
Class News (Noticias)	Foro de avisos Académica-organizativa	48 temas	Unidireccional 1 - sólo docente
Welcome Forum! 5 things you don't know about me	Discusión única simple Actividad introductoria/ socialización	36 réplicas	Bidireccional docente - 24 estudiantes
Goodbye (and Welcome Back) Forum + class logo	Discusión única simple Foro de aportes	8 réplicas (con imágenes)	Bidireccional docente - 3 estudiantes
Forum: Class Project	Discusión única simple organizativa-coordinación	13 réplicas (grupales)	Bidireccional docente - 8 estudiantes
Goodbye forum! Plans and predictions for next year	Discusión única simple Actividad de cierre/socialización	19 réplicas	Bidireccional docente - 16 estudiantes

Actividad Examen/cuestionario

Tema	Actividad	Intentos
1. Week 6	1. 5C - Listening: Town or country?	Attempts: 27
2. Week 6	2. 5E - Vocabulary: Travel and Transport	Attempts: 27
3. Week 7	2. Listening: Asking for and giving directions	Attempts: 26
4. Week 8	Unit 5 - Final Task	Attempts: 25

5. Week 8	Reading Comprehension - Chapter 2	Attempts: 25
6. Week 9	6A Vocabulary and Listening: Wild Animals	Attempts: 28
7. Week 9	Chapter 3 - Cosette: Activities	Attempts: 24
8. Week 10	Grammar: Past Simple Regular	Attempts: 26
9. Week 10	"I Dreamed a Dream" from Les Misérables	Attempts: 21
10. Week 11	6D Be and Can	Attempts: 26
11. Week 11	Practice - Past Simple affirmative: regular verbs	Attempts: 27
12. Week 12	Word Skills: Prepositions of movement and place	Attempts: 29
13. Week 12	Photo Description	Attempts: 26
14. Week 13	Listening: Visiting National Parks	Attempts: 26
15. Week 13	Reading: Strange Animals	Attempts: 23
16. Week 13	Reading and listening: Incredible Stories!	Attempts: 22
17. Week 14	6H - Writing a postcard	Attempts: 25
18. Week 14	Final Task Unit 6	Attempts: 20
19. Week 16	7A: Vocabulary: Computing	Attempts: 28
20. Week 16	Les Misérables - Chapter 4 - Marius	Attempts: 16
21. Week 17	7B: Past events	Attempts: 26
22. Week 17	7C: Listening to instructions	Attempts: 26
23. Week 18	7D: Past Simple (negative / interrogative)	Attempts: 27
24. Week 18	7D: Past Simple (negative / interrogative)Practice	Attempts: 27
25. Week 19	7E - Introduction to Phrasal Verbs	Attempts: 26
26. Week 19	7F - Reading: Dancing Man	Attempts: 22
27. Week 20	Les Misérables - Chapter 5	Attempts: 21
28. Week 20	Song: Do you hear the people sing?	Attempts: 19
29. Week 20	Video: Joseph Lister	Attempts: 21
30. Week 21	Final Task: Biographies and Social Networks	Attempts: 30
31. Week 21	Listening and Vocabulary: Technology	Attempts: 24
32. Week 22	From Martin Luther King to #BlackLivesMatter	Attempts: 24
33. Week 24	Les Misérables: Chapters 6 and 7	Attempts: 21
34. Week 25	8A: Vocabulary: Sports and hobbies	Attempts: 22

35. Week 25	Project Activities - Part 1	Attempts: 17
36. Week 25	Project Activities - Part 2	Attempts: 17
37. Week 26!	8B/D: The future	Attempts: 23

Tareas para entregar

Tema	Actividad	Entregas
Week 3	Description of Jean Valjean	18
Week 4	Writing: Rosario's sister cities	21
Week 5	Writing: Top Cities	25
Week 7	Final Task: Giving directions to your favourite place	23
Week 23	Upload your Power Point here!	6 (grupal)
	Upload your activity here!	8 (grupal)

Wikis

Tema	Actividad	Ediciones
Week 6	Advantages and disadvantages of living in a city (todo el curso)	31
Week 22	Group 1 - Frida Kahlo	20
Week 22	Group 2 - Albert Einstein	21
Week 22	Group 3 - Greta Thunberg	11
Week 22	Group 4 - René Favaloro	25
Week 22	Group 5 - Charles Darwin	66
Week 22	Group 6 - Leonardo da Vinci	17
Week 22	Group 7 - Nikola Tesla	16
Week 22	Group 8 - Barack Obama	14

ANEXO 5

Observación de aulas virtuales de 5to año

Foros

Nombre	Tipo – función	Intervenciones	Interacción-Participantes
Class News (Noticias)	Foro de avisos Académica- organizativa	50 temas	Unidireccional 1 - sólo docente
Welcome forum	Discusión única simple Actividad introductoria /socialización	26 réplicas	Bidireccional docente - 21 estudiantes
Quarantine Playlist	Discusión única simple Foro de aportes	36 réplicas	Bidireccional docente - 26 estudiantes
Forum Discussion: Comparing Cultures	Foro Standard de uso general Foro de debate/aportes	1 tema 30 réplicas (9 de Texto, 9 de audio y 1 video)	Bi/Multidireccional docente - 19 estudiantes
Project Forum: Choose a topic	Discusión única simple organizativa- coordinación	12 réplicas (grupales)	Bidireccional docente - 8 estudiantes
Foreign Languages at School - Plurilingual Forum	Foro Standard de uso general Foro de debate/aportes	1 tema 20 réplicas c/ 15 imágenes	Multidireccional 3 docentes-15 estudiantes
News Challenge Forum	Discusión única simple Foro de aportes	27 réplicas	Bidireccional docente - 23 estudiantes

Goodbye Forum! We've come a long way, 5th Advanced!	Discusión única simple Actividad de cierre/socialización	11 réplicas	Bidireccional docente - 9 estudiantes
---	---	-------------	--

Actividad Examen/cuestionario

Tema	Actividad	Intentos
1. Week 4	Reading Comprehension: Currency Unions	Attempts: 31
2. Week 4	Song: Money, Money, Money!	Attempts: 31
3. Week 5	Studying abroad: Culture Shock	Attempts: 34
4. Week 6	Bilingualism in Canada and the US	Attempts: 33
5. Week 7	School Leaver CV	Attempts: 32
6. Week 8	English Test Level I - UNR	Attempts: 33
7. Week 9	Reading: Free Trade Agreements	Attempts: 29
8. Week 19	News Article and Reported Speech	Attempts: 30
9. Week 20	Celebrities and the media - Reported questions	Attempts: 28
10. Week 20	Celebrity news	Attempts: 28
11. Week 21	Final Task: A lesson in caring - Part1	Attempts: 31
12. Week 21	Final Task: A lesson in caring - Part2	Attempts: 30
13. Week 22	Quiz: How much do you know about these inventions?	Attempts: 32
14. Week 22	Vocabulary: Word formation	Attempts: 32
15. Week 23	Reading: Antonio Meucci	Attempts: 36
16. Week 23	Fast facts about inventions and inventors	Attempts: 30
17. Week 24	Final Task - Inventions	Attempts: 29
18. Week 25	Culture and Business - Part 1	Attempts: 30
19. Week 25	Culture and Business - Part 2	Attempts: 28

Tareas para entregar

Tema	Actividad	Entregas
Week 7	Hands on! Design your CV	26
Weeks 12 & 13	Upload your Power Point presentation	11 (grupal)
	Upload your Activity	11 (grupal)
Week 24	Writing: What if...?	25

Wikis

Tema	Nombre	Ediciones
Week 6	Bilingual wiki (todo el curso)	38
Weeks 10 & 11	Group 1: Mercantilism	56
Weeks 10 & 11	Group 2: Marxism	39
Weeks 10 & 11	Group 3: Feminist Economics	35
Weeks 10 & 11	Group 4: Keynesian Economics	14
Weeks 10 & 11	Group 5: Neoliberalism	33
Weeks 10 & 11	Group 6: Ecological Economics	47
Weeks 10 & 11	Group 7: Physiocrats	12
Weeks 10 & 11	Group 8: Classical economics	35

ANEXO 6

Lineamientos del proyecto grupal de 2do año

Project: People who changed history

In the last units we have learnt about different people who have made contributions to society; scientists like Jane Goodall or Joseph Lister, politicians and social activists like Nelson Mandela, Rosa Parks and Martin Luther King or an entrepreneur like Mark Zuckerberg.

Now it's our turn to find more people who have changed history and we will do it in groups!

- 1) Choose a topic: On this forum, **one member from each group will post**
 - **the person the group has chosen. Topics can't be repeated** so check previous posts before you publish your choice.
 - the **names of all the members** of the group (3 members – only one group of 4)
- 2) Once you have posted all the groups and topics I will open one wiki for each group.

Group Wiki: On the wikis, each group will write:

- **10 biographical facts** about the person they have chosen. (Add pictures)

- **2 historical facts** connected to an important event in that person's life

- **The reason why you chose that person**

- 3) The teacher will correct the **drafts**.

- 4) Once the group has made all the necessary corrections, they can start designing their **Presentations**.

- 5) Each group will give **oral presentations** during our videoconferences.

EVALUATION CRITERIA:

Process:

- Did the group complete the drafts and PPT presentation on time?
- Did they correct the drafts and presentation according to the teacher's feedback?

Group Work

- Content: Was the content complete and relevant?
- PPT design: Was the layout clear? Were there enough relevant images included?
- Organization and Participation: Did all members contribute to the task? Does the process and final task evidence good communication and organization among members?

Individual Work:

- Oral expression
- Commitment and responsibility



ANEXO 8

Preguntas para las entrevistas semiestructuradas

Usos subjetivos

¿Cuáles son las tecnologías que usan habitualmente? ¿Cómo describirían su nivel de uso? ¿Qué tipo de prácticas desarrollan con tecnologías habitualmente?

¿Cómo ha cambiado ese uso con la pandemia?

¿Crean contenidos? ¿De qué tipo?

Usos escolares

¿Cuál es su opinión del uso que hacían de las tecnologías en la escuela hasta el año pasado?

¿Qué expectativas tienen al usar tecnologías en la escuela? ¿Se sienten más motivados a estudiar? ¿Qué esperan aprender mediante su utilización?

¿En general cómo se han sentido con el cursado virtual, con los distintos espacios y propuestas de aprendizaje?

Aula virtual de inglés

¿Cuáles han sido las principales dificultades que han tenido durante el cursado en el aula virtual de inglés, técnicas, de aprendizaje, comunicación? ¿Cómo las resolvieron?

¿Cuál sería la mejor manera de que las y los estudiantes aprendan a usar el aula virtual?

¿Cómo sentían la presencia de la docente en el aula virtual?

¿Han tenido que desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, comunicación?

¿En qué casos necesitaron usar otros recursos digitales y por qué?

¿Cómo se han sentido con el seguimiento y la visibilidad del aula virtual?

¿Cuáles han sido sus actividades favoritas y por qué? ¿qué diferencias notan con las clases presenciales?

¿Cómo ven la articulación entre el aula virtual y las videoconferencias?

¿Cuáles son las dificultades y oportunidades que les brinda el aula virtual en la clase de inglés?