

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA
Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación
Licenciatura en Arte y Sociedad

*Interacciones digitales entre estudiantes y docentes de Literatura
y Arte en contexto de Enseñanza Remota de Emergencia
(2020-2021)*

Directora: Dra. Lucía Cantamutto

Codirectora: Mg. Alba Eterovich

Estudiante: Prof. Mariana Mara Roche

Legajo: CURZA-793

Viedma, Río Negro Fecha: 8/8/2023

INDICE

Agradecimientos.....	4
Capítulo 1:	6
Introducción.....	6
1. Presentación.....	6
1.1 Objetivo general	9
1.2 Objetivos específicos.....	9
2. Estado de la cuestión	9
2.1. La interacción digital.....	9
2.2. Educación y tecnología en pandemia	11
2.3. WhatsApp como herramienta en clase	12
3. Lineamientos teóricos	14
4. Metodología.....	16
4.1. Sitio de investigación	17
4.2. Corpus.....	19
4.2. Aspectos éticos	20
4.4. Obstáculos y soluciones en el trabajo de campo	25
Capítulo 2:	29
Aplicaciones y prácticas educativas	29
2. Las tecnologías en el nivel secundario	29
2.1. Las estrategias institucionales en la Educación Remota de Emergencia.....	32
2.1.1. Primera etapa - 2020: Enseñanza Remota de Emergencia	34
2.1.2. Segunda etapa: de la Enseñanza Remota de Emergencia a la bimodalidad .	39
2.2. Aplicaciones: combinación y aprendizajes.....	42
2.2.1. Marco institucional	44
2.2.2. Redes de apoyo en el proceso de aprendizaje virtual	47
2.2.3. Planificación docente: Decisiones y estrategias	51

2.2.4. Intercambio de tareas: Condiciones materiales y recursos	54
2.2.5. Interacción entre distintos modos semióticos	56
Capítulo 3	61
Aula WhatsApp: estilo digital y régimen escolar	61
3. WhatsApp en el ecosistema de pantallas	61
3.1. Organización interaccional: conversación por WhatsApp	65
3.2. Tiempos: distribución en WhatsApp	75
3.3. El intercambio de tareas	82
Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	90
Anexo	96
1. Observación participante de aulas de Google Classroom	96

Agradecimientos

El apartado de agradecimientos de una tesis es, a mi parecer, uno de los más importantes. Da cuenta del detrás de escena del trabajo final. Permite compartir con futuros lectores lo esencial que es rodearse de buenas personas que contribuyen a nuestro aprendizaje. El trabajo, el diálogo y hasta la catarsis con otros es lo que fortalece la vida misma. Así se van asentando las bases para seguir creciendo, en este caso en el mundo académico y en mí, en particular, en el atrapante mundo de la investigación. Presentados con ustedes mis pensamientos, les comparto quienes fueron las personas que dejaron huella en mí y a las cuales les estaré eternamente agradecida.

Esta tesina ha sido realizada, en su desarrollo y finalización, con el apoyo de sucesivas becas otorgadas por la Universidad Nacional del Comahue. Agradezco enormemente a la Universidad por el apoyo económico desde mis inicios como estudiante, como tutora par y actualmente con becas de investigación (2021 a la actualidad) para graduados y a quienes, desde las Secretarías de Investigación y Posgrado, han colaborado para que esto fuera posible. No me refiero a una sola persona, sino de manera general a todo el personal de la Universidad Nacional del Comahue, en especial al Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), cuerpo docente y no-docente, bibliotecarios, que me han acompañado en mi formación de grado en el Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita (2011-2016) y en el ciclo complementario, Licenciatura en Arte y Sociedad (2018-2019). Además, otro especial agradecimiento a su personal administrativo que amablemente han atendido mis consultas.

En particular, agradezco al Departamento de Lengua y Comunicación del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA-UNCo) y a la invaluable formación de grado y posgrado proporcionada por su cuerpo docente. Agradezco a esta institución por la posibilidad de haber accedido a mis años de formación pública y gratuita.

En segundo lugar, a mi directora de tesina, Dra. Lucía Cantamutto porque gracias a ella surgió el deseo de continuar con una investigación que más tarde se concretaría en este trabajo. Lucía, mi profesora desde el 2019 y mi maestra en el mundo del discurso digital, pragmática y lingüística, que es mi línea de investigación actual, me ha acompañado con paciencia y sobre todo con calidad humana. Ha sabido comprender mis tiempos y acompañar mis procesos. Quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento por su orientación experta y su paciente dedicación en ayudarme alcanzar mis metas académicas.

Este trabajo es una de ellas. Mención especial para Lucía que sé que me seguirá acompañando en mi formación doctoral.

También quiero expresar mi gratitud a mi codirectora, Mg. Alba Eterovich, por su sabiduría, fuentes de conocimientos y sus atentas correcciones que hicieron posible este logro y la posibilidad de acceder a dos becas de investigación. También me permitió participar de sus proyectos de Investigación y extensión, junto a María Inés Barilá.

Agradezco a Leandro Boisselier por ser quien facilitó el uso de las herramientas de análisis del proyecto CoDiCE para que mis datos se conviertan en gráficos y mapas de calor y estuvo siempre a disposición. Además, mi agradecimiento a Laura Eisner por su colaboración continua que me ha enriquecido con revisiones, sugerencias, comentarios y bibliografía, por la lectura inicial de esta tesis, observando, clarificando y dándome consejos. Asimismo, a Cecilia Magadán por las nuevas líneas de análisis que me sugirió. Por último, no quiero dejar de destacar al acompañamiento inicial de la Mg. María Teresa Sánchez, a quien agradezco haberme motivado a participar en su proyecto de investigación y ser directora de mi primera beca de investigación.

Deseo agradecer a mi familia, en especial a mi madre, por su amor y por su aliento constante durante cada etapa importante en mi vida. Mi gratitud también va dirigida a mis amistades por su apoyo incondicional y, principalmente, su escucha durante todo este proceso. A mi compañero de vida, por la confianza constante y por sostenerme con paciencia, sin su apoyo no habría llegado tan lejos.

No puedo dejar de mencionar a todos los y las participantes que generosamente brindaron sus chats por WhatsApp, su tiempo y su colaboración para llevar a cabo este estudio: a mis estudiantes, docentes, instituciones educativas. Gracias a la Jefatura Distrital del Partido de Patagones por ser nexo esencial en esta labor. Principalmente, gracias a cada uno de los y las estudiantes que me han facilitado sus conversaciones de WhatsApp porque sin su colaboración, esta tesina no hubiera sido posible.

Gracias, gracias, gracias a todos aquellos que, de alguna manera, contribuyeron a hacer realidad esta tarea. Gracias por ser parte de mis metas y proyectos. Los sueños, si se trabajan, se hacen realidad.

¡Gracias a la vida que me ha dado tanto!

Capítulo 1:

Introducción

1. Presentación

Forget wikis, blogs and other online learning tools – one professor says the future of higher education is mobile.¹
(Rheingold, 2004)

Las medidas sanitarias para evitar la propagación del COVID-19 produjeron cambios en todos los órdenes de la vida cotidiana a nivel mundial. Con diferencias, los distintos ámbitos institucionales se vieron impactados por la ausencia de presencialidad, obligando a, en un breve tiempo, modificar sus prácticas para adecuarlas al nuevo contexto social, en el que la virtualidad fue la solución. El sistema educativo no fue la excepción y tuvo que reorganizarse de manera inmediata, aunque desconociendo por cuánto tiempo se harían efectivas las medidas de aislamiento social. Así, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se vieron rotundamente modificadas por la imposibilidad de mantener los encuentros presenciales y la necesidad de adecuar rápidamente el dictado de materias a una modalidad virtual. Estos cambios repentinos afectaron a estudiantes de todos los niveles educativos (UNESCO, 2021).

En el marco de una crisis epidemiológica mundial, cada país decretó medidas coyunturales para evitar la propagación del virus. En Argentina, ante la circulación de los primeros casos de COVID-19 en el país, y siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, se implementó el Decreto 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Este documento oficial indicaba que la población debía “permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren (...) [,] abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos”. Este documento, con fecha del 20 de marzo del 2020, iba en línea con la suspensión de clases por catorce días que el Ministerio de Educación de la Nación había decretado una semana antes (Res. 2020/108).

En este contexto, nos interesa abordar la comunicación entre diferentes actores del sistema educativo en nivel secundario durante la Enseñanza Remota de Emergencia; en

¹ “Olvídese de wikis, blogs y otras herramientas de aprendizaje en línea: un profesor dice que el futuro de la educación superior es móvil”.

particular, los intercambios entre docentes y estudiantes en las asignaturas de literatura y arte. Dado que, con adecuaciones por cada nivel educativo, el uso de diferentes tecnologías diversificó las posibilidades de comunicación y, por lo tanto, de enseñanza, en el marco del aislamiento social. Sin embargo, lejos de ser homogéneo, el acceso a dispositivos y a conectividad expuso las desigualdades estructurales preexistentes de acceso a tecnologías (Kalman, 2021a, 2021b).

La incorporación inevitable de la tecnología tiene sus particularidades en la historia de la enseñanza secundaria en Argentina. Si bien en el recorte temporal de dos años que presentamos en esta investigación, registramos debates y discusiones en torno a las complejidades de la integración de la tecnología en una modalidad remota de enseñanza (Dussel, 2020), las tensiones se pueden rastrear en años anteriores. En este marco, la Ley Nacional de Educación (2006) plantea la necesidad de incluir el uso de tecnología en las aulas de nivel secundario. Sin embargo, diferentes actores del sistema educativo resisten aún hoy a las potencialidades pedagógicas de su incorporación al formato escolar.

A esto se le suman también las particularidades de los modos tradicionales de impartir las asignaturas de Literatura y de Arte (Sardi, 2017). Innovar en el marco de un diseño curricular preestablecido genera diversos conflictos y aún más en un período que generó múltiples cambios en las prácticas docentes. Nuevas normativas, resoluciones y cuadernillos escolares fueron diseñados en el devenir de dos años muy complejos. La implementación de reglas educativas, sumadas a las innovaciones que cada docente puso en práctica, se desarrollaron muchas veces sobre la marcha dependiendo de las condiciones epidemiológicas del momento. Ante los imprevistos y las incertidumbres de ese tiempo, docentes y estudiantes hicieron un gran esfuerzo para sostener las propuestas de enseñanza.

Los modos de leer, interactuar y reflexionar se desarrollaron en el marco de nuevas posibilidades que brindan los dispositivos digitales (celulares, computadoras portátiles) y aplicaciones. Este nuevo contexto reveló las estrategias y recursos que docentes y estudiantes llevaron adelante para sostener la continuidad educativa. También puso en evidencia dificultades y desigualdades que hacen, principalmente, al acceso de dispositivos con internet (Dussel, 2020).

En el período 2020-2021, la pedagogía se modificó ante un contexto particular (Ministerio de Educación, 2020). El cambio de escenario impuso una nueva realidad: la Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020; Area-Moreira, 2021) en que se tuvieron que brindar alternativas (tecnológicas) de aprendizaje ante la emergencia

sanitaria, tal es el uso del dispositivo móvil, la enseñanza en línea y la modificación de las tareas escolares (véase Briasco et al., 2020). En tal sentido, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se vieron rotundamente modificadas por la imposibilidad de sostener la presencialidad y la necesidad de adecuar rápidamente el dictado de materias a una modalidad virtual. Investigaciones recientes analizan el uso de WhatsApp en el marco de la educación secundaria (Magadán, 2021) y destacan las características más importantes de su utilización en el aula (Cassany, Allué y Sanz Ferrer, 2019). En este marco, recuperamos propuestas que estudian la comunicación en el ámbito educativo actual (Godoy, 2020, 2021). En el próximo apartado profundizaremos en las principales investigaciones previas sobre este tema.

Presentamos los cambios producidos en la comunicación entre docentes y estudiantes, especialmente en el área de Literatura y Arte, del ciclo superior (cuarto, quinto y sexto año) del nivel secundario en Carmen de Patagones (Buenos Aires). Específicamente, analizaremos los intercambios comunicativos en el contexto escolar en chats grupales y entre dos entre docente-estudiantes². Esta aplicación de mensajería instantánea tan popular ha acentuado sus funciones en el período 2020-2021³. Hacemos foco en los intercambios comunicativos en WhatsApp para reconstruir las prácticas digitales desplegadas por estudiantes y docentes para resolver las tareas escolares. Escogimos cursos del ciclo superior de enseñanza secundaria porque consideramos que es una muestra representativa de lo sucedido en torno a la comunicación en el período de pandemia. En este análisis abordamos las condiciones que configuran el proceso de Enseñanza Remota de Emergencia en torno a la disponibilidad y acceso de los medios y

2 Esta tesina se enmarca en una beca de investigación otorgada por la Universidad Nacional del Comahue desde abril del 2021 a marzo del 2023 (graduada de iniciación) cuya temática se denominó: “La enseñanza virtual del arte y la literatura en escuelas secundarias de Carmen de Patagones (2020/2021)”. La misma se inscribe en el PI 04/V099-4 “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular”. Directora: Mg. Alba B. Eterovich. Se enmarca en el P.I “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”. Este P.I finalizó el 31/12/2021, luego me incorporé al PI 120-1 “Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación”, dirigido por la Prof. María Inés Barilá y codirigido por la Prof. Analisa Castillo e integrado por mi directora de beca y co-directora de tesina, Mg. Alba Eterovich. Este proyecto integra el PROIN 04/V120 “Aprendizaje y prácticas educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones” que dirige María Inés Barilá. Además, el corpus recogido forma parte del PICT (2019-2019-02093) “Diseño e implementación de un corpus sobre comunicación digital del español bonaerense”, dirigido por la Dra. Lucía Cantamutto.

3 De hecho, “Los resultados del informe preliminar de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica, realizado a docentes por el Ministerio de Educación, señaló que el medio de comunicación más utilizado fue el teléfono celular, centralmente para mensajes texto o WhatsApp (75%), mientras que el segundo medio más usado fue el correo electrónico. En el mismo nivel, se destaca el uso de plataformas educativas como Google Classroom o Moodle, señalado por el 59% de los y las docentes. Los datos permiten inferir que las plataformas de interacción sincrónica fueron más utilizadas para replicar el formato del aula que para el trabajo colectivo” (CIPPEC, 2020: 66).

en el uso de recursos para resolver las actividades (Kalman, 2018, 2021). En este sentido, registramos el repertorio de medios digitales utilizados y cuáles fueron las condiciones y tiempos para enseñar y aprender en el nuevo entorno de aprendizaje. Analizamos los procesos de apropiación y mediación de las tecnologías digitales de estudiantes y docentes en el marco de la virtualidad.

En este sentido, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1.1 Objetivo general

Contribuir al estudio de la comunicación digital en el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia en las asignaturas de literatura y arte en escuelas secundarias de Carmen de Patagones (Buenos Aires, Argentina), durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las aplicaciones y recursos digitales utilizados en clases de literatura y arte en nivel secundario en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia durante 2020-2021.
- Describir la comunicación, en contexto de pandemia, entre docentes-estudiantes en el ciclo superior de la enseñanza secundaria atendiendo al repertorio de aplicaciones utilizadas para sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar la dinámica de los intercambios comunicativos en chats grupales y chats individuales entre docentes y estudiantes a través de la aplicación WhatsApp.

2. Estado de la cuestión

En las siguientes páginas, expondremos los principales antecedentes encontrados vinculados a la problemática de la tesis. En esta línea, en primer lugar, presentamos investigaciones que abordan las características de los intercambios comunicativos por WhatsApp. En segundo lugar, recuperamos antecedentes que abordan el uso de tecnologías en la enseñanza de nivel secundario. Por último, presentamos antecedentes específicos del uso de WhatsApp como herramienta en las clases de lengua.

2.1. La interacción digital

La comunicación humana actual está atravesada por el uso de aplicaciones y dispositivos que median los intercambios, continuando con un proceso de tecnologización de la palabra que comenzó con la invención de la escritura (Ong, 1987). Las personas utilizan

un repertorio amplio de aplicaciones que van seleccionando según sus propósitos comunicativo y en función de las prestaciones de las diferentes plataformas (Yus, 2022). Una fructífera línea de investigación aborda la relación entre tecnología y los usos de la lengua (Robles Ávila y Moreno-Ortiz, 2019) en la descripción de la comunicación mediada por computadora, dada por la sincronidad, persistencia de los datos, inmediatez, multimodalidad y la posibilidad del anonimato. Entre todas estas aplicaciones, destaca WhatsApp para los intercambios entre personas en distintos ámbitos. En este apartado, presentamos los antecedentes relacionados a la interacción digital en español. En primer lugar, en el marco de los intercambios digitales, hacemos foco en la interacción digital escrita, que refiere al intercambio de textos breves a través de aplicaciones de mensajería instantánea (Cantamutto y Vela Delfa, 2020). En segundo lugar, recuperamos estudios que analizan las propiedades textuales de los textos digitales. Los intercambios por WhatsApp forman parte del ecosistema de aplicaciones móviles disponibles en la actualidad (Yus, 2022). Si bien han ido incorporando paulatinamente mayores rasgos de multimodalidad, se caracterizan por permitir el envío y recepción de mensajes escritos, combinados con imágenes y audios, entre dos o más participantes, aspecto que le confiere rasgos de oralidad a los intercambios escritos (Calero Vaquera, 2014; Yus, 2021). En los chats de WhatsApp, los y las hablantes emplean diferentes recursos lingüísticos y multimodales para comunicarse a través de estos mensajes, a las que se denominan *conversaciones*. Alcantará Plá (2014) define las unidades del discurso que forman estas conversaciones: en la aplicación WhatsApp, la estructura de la conversación presenta límites difusos que tiene lugar de manera simultánea con otras conversaciones y que incorpora un alto grado de multimodalidad. Estos aspectos, relativos a la estructura conversacional, también han sido presentados en Cantamutto y Vela Delfa (*en prensa*) y Rigatuso, Cantamutto y Vela Delfa (*en prensa*). Entre las posibilidades de comunicación, se distinguen, entonces, los chats individuales (entre dos personas) y los chats grupales (entre dos o más personas) en las que es posible configurar los permisos para participar del intercambio (Cantamutto y Vela Delfa, 2023).

Un aspecto que ha sido central en los estudios sobre WhatsApp es la combinación de recursos verbales con elementos expresivos multimodales propios de las interacciones en WhatsApp y su función en la gestión de los vínculos. En esta línea, encontramos antecedentes sobre diferentes recursos multimodales, tales como *emojis* (Sampietro, 2016; Cantamutto y Vela Delfa, 2019a, 2019b, 2021) y *stickers* (Cantamutto/Dambrosio, 2022; Vela Delfa y Cantamutto, 2021); empleo de recursos lingüísticos como estrategias

pragmáticas, principalmente en el uso de risas (Cantamutto, 2018) y de la puntuación pragmática (Figueras Bates, 2014, 2020), estrategias de atenuación (Maíz Arévalo, 2015) o aparición de escritura creativa o heterografías (Gómez Camacho y Gómez del Castillo, 2015; Mancera Rueda, 2016).

La dinámica de estos intercambios ha sido descripta, en particular para la variedad del español bonaerense, Cantamutto (2017) describe al estilo comunicativo digital, atendiendo a tres características que modelan las elecciones lingüísticas de los hablantes: expresividad, claridad y brevedad, que lo alinean con el estilo electrónico propuesto por Vela Delfa (2005).

2.2. Educación y tecnología en pandemia

Si nuestra manera de comunicarnos y de relacionarnos con la tecnología cambia con el tiempo, con la pandemia, las modificaciones se acentuaron a nivel mundial. En este marco, se han producido debates y tensiones en torno a lo ocurrido con la enseñanza. De manera general, las investigaciones precedentes a la pandemia giran en torno a la relación entre educación y la incorporación de las TIC en las instituciones educativas y su uso en las aulas (Magadán, 2013; Dussel, 2017; Tiramonti y Ziegler, 2017, Vercellino, 2021). La mayoría de las posturas giran en torno a una concepción de la tecnología como recurso de utilidad para la formación, adquisición de conocimientos y actitudes para el aprendizaje tanto individual como colaborativo en el ámbito educativo (Lizcano-Dallos et al., 2019). Además, una línea de estudios productiva aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la red, haciendo énfasis tanto en sus puntos críticos como en sus potencialidades (Barroso-Osuna, 2019).

Diversos trabajos (Dussel, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; Cardini, D' Alessandre y Torre, 2020) recuperan experiencias de la historia educativa nacional ante la aparición de epidemias y el diseño de estrategias pedagógicas para enfrentar los efectos, y el “cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología” (Giusti, 2021). En particular, abordan la pandemia por Covid-19 respecto a la situación de la educación y las alternativas que surgieron como respuesta a la emergencia (Dussel y Caruso, 2020). Atienden a las desigualdades e invenciones que caracterizaron a las pedagogías implementadas en el sistema educativo en ese contexto. Por su parte, Giovine (2023) analiza las desigualdades educativas en el nivel secundario en el contexto de pandemia y pospandemia, y su configuración diacrónica. Registra las alteraciones en las formas de escolarización entre las políticas

educativas, las estrategias institucionales (materiales, político-organizacionales y pedagógicas), las prácticas de los actores escolares y las articulaciones interactorales locales (Giovine, 2023: 294). De igual forma, organismos internacionales (UNICEF, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020; UNESCO, 2021 y CLACSO, 2022) y gubernamentales (Ministerio de Educación Argentino, 2022a, 2022b) analizaron lo sucedido desde una perspectiva de política pública. Han abordado estadísticamente las herramientas, la adaptación e innovación en los sistemas de enseñanza y profundizan sus análisis en la desigualdad en el acceso a la educación que se observó en este período. También analizan las posibilidades surgidas de la masificación de las experiencias de enseñanza y aprendizaje mediadas por tecnologías.

La pandemia también puso en evidencia las dificultades del sistema educativo, relacionadas a las condiciones para acceder al mismo, tanto en cuestiones materiales, de conectividad, posibilidad de participación y formación escolar. Los trabajos de Knobel y Kalman (2020), Kalman (2021) y Kalman y Carvajal (2021) van en esta línea. Si bien analizan experiencias en México, abordan de manera integral las modificaciones en el resto del mundo sobre el traslado de las clases a los hogares; las redefiniciones de las relaciones del aula y de las prácticas establecidas; y, los usos de las tecnologías en los procesos de aprendizaje.

2.3. WhatsApp como herramienta en clase

En tercer lugar, nos interesan las investigaciones sobre la utilización de WhatsApp en el marco de los intercambios entre docente-estudiante. En este sentido, diferentes autores analizan la educación y el uso de la tecnología en las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, en este marco, la configuración de la comunicación con estudiantes.

En la trayectoria de estudios sobre la utilización de WhatsApp en el período prepandemia encontramos numerosos aportes que analizan la implementación de esta herramienta en el ámbito de la formación universitaria. Consideran que su uso promueve la comunicación y el aprendizaje colaborativo, la fluidez y el intercambio de información (Rubio-Romero y Perlado Lamo de Espinosa, 2015 y Rodríguez Valerio, 2020). Adentrándonos en un recorrido por investigaciones previas que registran el lenguaje en relación con su circulación en espacios digitales, Cassany (2012), desde la Didáctica de la Lengua, sostiene que las nuevas formas de comunicación digital implican grandes cambios en el ecosistema de medios que influye en la educación. También Cassany (2021) aborda las maneras de leer y escribir en la actualidad. En otro trabajo, Cassany, Allué y Sanz Ferrer

(2019) destacan las características más importantes de la utilización de WhatsApp en el aula. Estudian los rasgos discursivos de los intercambios de tres cursos de secundaria de España, para qué lo utilizan los estudiantes y qué aprendizaje curricular contienen. Exponen que las secuencias presentan negociación de significados y conceptos de las áreas curriculares.

Otra línea aborda, de manera más específica, la herramienta WhatsApp como recurso educativo en el nivel secundario en las áreas de Lengua y Literatura y en la interacción entre docentes y estudiantes (Godoy, 2020, 2021, 2023; Magadán, 2021). En particular, Magadán (2021, 2022) reflexiona sobre las prácticas de escritura de la escolaridad secundaria con una perspectiva teórica de la multimodalidad. En sus trabajos, aborda tanto las aulas como las plataformas en línea, atendiendo al uso de WhatsApp como plataforma educativa en las clases de la asignatura de Lengua en terceros años de escuelas públicas de Buenos Aires. Plantea que en la conversación por WhatsApp se producen diferentes materialidades: escrita, oral, visual y gestual. A partir de estudios etnográficos observa usos creativos de la(s) lengua(s) -concebidas como repertorios multimodales- de los cuales examina la relación entre las prácticas orales y escritas en las aulas y en pantallas. Asimismo, el trabajo de Anderete Schwal (2022) explica las funcionalidades de esta herramienta que se volvió uno de los medios más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia. Este último considera que el incremento de su uso se debió principalmente a los siguientes motivos: su conocimiento previo, facilidad de uso, sus funcionalidades de interacción grupal o individual y otras permisibilidades que hacen al envío de documentación y la habilitación de una comunicación más personal. Dussel y Fuentes Cardona (2021) refieren a los debates sobre las nuevas formas de ciudadanía que emergen con las redes sociales en el espacio educativo, observan los grupos de WhatsApp para indagar cómo se organiza la participación de los docentes en estos nuevos espacios y su configuración como círculos motivacionales.

En el mismo orden, en investigaciones recientes sobre la situación del contexto educativo en el marco de la pandemia de Covid-19, Montenegro (2020) describe la importancia de las interacciones comunicativas grupales en el campo de la educación superior universitaria. Enfatiza en la importancia del aprendizaje colaborativo desde las interacciones generadas en WhatsApp en grupos compuestos por estudiantes y docentes que favorecen el trabajo grupal y posibilita las formas de interacción comunicativa para la construcción del aprendizaje.

La reseña trazada pone de manifiesto que, hasta donde llega nuestro conocimiento, no existen estudios con un abordaje situado, cualitativo, en escuelas de Patagones, que atienda a las particularidades locales y las características predominantes en la comunicación por WhatsApp. Sin embargo, hay que destacar los avances en la conformación de un corpus y descripción del fenómeno ya realizados por la autora en estudios exploratorios previos (Roche, 2021a, 2021b, 2022, 2023; Roche y Dambrosio, 2022; Roche y Cantamutto, 2022), los que pusieron de manifiesto la complejidad del tema, la necesidad de considerar diferentes relaciones entre variedad lingüística y grupos etarios y la existencia de posibles conflictos comunicativos.

3. Lineamientos teóricos

Internet ha facilitado y modificado la forma de comunicarnos. La evolución y las características de los intercambios comunicativos digitales han sido ampliamente abordados desde diferentes perspectivas teóricas, tales como la Comunicación Mediada por Computadora (Herring, 1996), la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982; Tannen, 1996), la Pragmática de internet (Yus, 2010, 2014, 2021) y el Análisis del Discurso en sus vertientes del Análisis de la Conversación (Van Dijk, 2000) y del Discurso Digital (Thurlow/Mroczek, 2011; Cantamutto/Vela Delfa, 2016, Bou-Franch y Garcés Conejos-Blitvich, 2019). En estas perspectivas teóricas, el lenguaje es entendido como un sistema socialmente construido y la interacción como un proceso dinámico, a través del cual las personas negocian y construyen su identidad a través de una serie de indicios lingüísticos y extralingüísticos (Almeida, 1999).

Desde la Pragmática de internet, Yus (2010, 2021, 2022) analiza las modalidades de interacción en la red de nodos que es internet, recuperando conceptos teóricos de la pragmática para analizar la lengua en uso en entornos digitales de comunicación. Esta potencial conectividad se desarrolla en la conceptualización del usuario que se asemeja a un nodo de interacciones (Yus, 2010). Así “más que conectarse a las comunidades virtuales, hoy en día las personas viven múltiples posibilidades de interacción y socialización en forma de redes personales que forman una interacción en el individuo como nodo” (Yus, 2010: 51). El sujeto usuario es un nodo de interacciones físicas o virtuales que maneja según sus necesidades comunicativas en forma de redes de interacción (Yus, 2010: 56). En su libro, Yus señala que es posible ubicar cada una de las distintas “formas de comunicación” en una “escala de contextualización”. En este sentido, se interesa en el análisis de los modos en que las personas usuarias recurren a la

información contextual a veces «limitada» en comparación con otras situaciones más saturadas de información contextual, como la comunicación cara a cara) para «rellenar» ese vacío que existe entre lo que los usuarios teclean y lo que realmente desean comunicar con sus mensajes (Yus, 2010: 31).

Scolari (2008, 2009, 2012) describe las nuevas formas de comunicación que surgen de la convergencia entre medios y lenguajes, que permite el análisis de las herramientas tecnológicas en los procesos de aprendizaje, incluido en estas, el uso del dispositivo móvil. En congruencia, Albarello (2019) propone el concepto de *ecosistema/ecología de pantallas* que refiere a las nuevas relaciones que se establecen entre lectores y dispositivos, y posibilita la indagación sobre las características que adquiere el uso de plataformas interactivas de la enseñanza. Este concepto alude a que la nueva realidad mediática posee diversos dispositivos de lectura en los que interactúan textos, sonidos e imágenes. La relación entre pantallas es de flujo, complementación e interdependencia, generando un ecosistema de medios particular (Albarello, 2019).

En esta investigación, además, integramos los aportes de la Teoría de la Multimodalidad (Kress, 2005) para analizar los modos y materialidades en las que se producen los intercambios y el valor de los repertorios multimodales en la conformación del estilo digital (Vela Delfa, 2007; Cantamutto, 2018). Recuperamos las concepciones de multimodalidad y multiliteracidades de la Semiótica Social (Kress, 2011; Scollon & Scollon, 2011) para analizar los nuevos aprendizajes en la realidad tecnológica en la que los modos y recursos semióticos se integran -oral, escrito, visual, espacial, táctil, audio, gestual- (Cope y Kalantzis, 2012). Los estudios de Kress y Van Leeuwen (2001) y Kress (2003) son pioneros en torno a la escritura digital, inclusive antes de la aparición de la mensajería instantánea. Estos autores analizan el discurso multimodal que integra texto escrito, sonido e imagen. Con la aparición de los teléfonos inteligentes, los rasgos multimodales se acentúan porque se incorporan a los mensajes de texto enviados emoticonos, imágenes y archivos de audio y video (Grace y Kemp, 2015).

En relación con los textos multimodales propios de los intercambios en aplicaciones de mensajería instantánea el modo verbal convive con memes, gif, emojis, videos, etc. En las características lingüísticas que adquieren estos nuevos géneros del discurso digital se observa una combinación entre recursos multimodales, oralidad y escritura (Cantamutto, 2019; Cantamutto y Vela Delfa, 2016a, 2016b, 2019). En efecto, en los espacios en línea, los modos orales y escritos se combinan con otros recursos semióticos (Magadán, 2013, 2020, 2021). Escritura, lectura y oralidad adquieren nuevos matices. En esta línea, los

estudios de Vela Delfa (2006, 2014) y Cantamutto y Vela Delfa (2016, 2019) sobre los criterios para clasificar, caracterizar y sistematizar los discursos digitales permiten dar cuenta de las particularidades de la comunicación y la interacción entre docentes y estudiantes en la virtualidad.

Para comprender los procesos inestables de aprendizaje que se dieron en el marco de la pandemia, incorporamos la propuesta de *Emergency Remote Teaching*, o la enseñanza remota de emergencia, término propuesto por Hodges et al. (2020) que contrasta la enseñanza en línea o educación a distancia previa a la pandemia y lo que sucedió “en estas circunstancias apremiantes” (Hodges, 2020: 4). Esta propuesta ha sido también retomada por Area-Moreira (2021). A diferencia de la educación en línea planificada, es un cambio que incluyó soluciones totalmente digitales sin instancias presenciales de explicación (Hodges, 2020: 9-10). De hecho, la inestabilidad de estas prácticas afectó, también, a la gestión de los vínculos entre estudiantes y docentes (Cantamutto y Dambrosio, 2022).

En particular, en esta investigación, nos centramos en las habilidades, recursos, herramientas y saberes que se pusieron en práctica para la continuidad pedagógica. En la educación virtual, el espacio interaccional ocurre, generalmente, en el aula virtual. Siguiendo la propuesta de Svensson (2016, 2022), entendemos por aula virtual el ‘espacio’ —interfaz— propicio en el que se realiza el ‘proceso interactivo empírico’⁴ (...) [en el que] habitan prácticas comunicacionales, se comparten recursos y se construye comunidad educativa⁵”. Es decir, “un medio interactivo entendido como “sitio o espacio de interacción”⁶, cuyo sentido es construido por los usuarios: docentes y estudiantes; lo que demanda un usuario consciente del lugar en el que se mueve” (Svensson, 2022: 104). Las aulas virtuales tuvieron un papel de relevancia en el acompañamiento de las trayectorias educativas con las limitaciones y tensiones que supone la falta de interacción que se puede dar en estas plataformas educativas (Svensson, 2022).

4. Metodología

En este apartado, presentamos un recorrido por el sitio de investigación, describimos el corpus recolectado y, finalmente, hacemos foco en las principales desafíos y decisiones al momento de investigar la interacción digital entre estudiantes y docentes en el ámbito

4 Fainholc (2006), citado en Svensson (2022: 104).

5 Burbules (2004) y Área Moreira y Gros Salvat (2008) citado en Svensson (2022: 104).

6 Scolari (2004) citado en Svensson (2022: 104).

educativo. En tal sentido, se exponen reflexiones en torno a los rasgos metodológicos de esta investigación llevada a cabo desde agosto de 2021 a marzo de 2022.

En las diferentes etapas realizadas en esta investigación, tomamos una serie de decisiones teóricas-metodológicas dado que nuestro objeto de estudio, la comunicación digital, es cambiante y evoluciona en lapsos breves. Presentamos un recorrido por las principales dificultades encontradas en el desarrollo de la propuesta. De esta manera, enunciamos los problemas y soluciones encontradas en relación con los aspectos éticos que se deben atender. Por un lado, al realizar una investigación en el ámbito educativo y, por otro, al abordar la interacción privada y las orientaciones para el trabajo con objetos digitales que surgen de la experiencia en otras investigaciones afines. De todos modos, queremos señalar que, como en todo estudio científico, quien investiga diseñará su metodología de acuerdo con las necesidades de cada contexto de situación y los alcances que se pretenden.

4.1. Sitio de investigación

En primer lugar, la investigación es un estudio contemporáneo en Carmen de Patagones, cabecera del partido de Patagones, en la Provincia de Buenos Aires, durante los años 2020 y 2021. Este período fue considerado un bienio por la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense. De esta manera, el rango de nuestro análisis se extiende desde el comienzo de la pandemia, es decir, marzo del 2020 a diciembre del 2021. En este sentido, abordamos la enseñanza remota de emergencia y su posterior bimodalidad, presencial y virtual. Este período constituye un punto particularmente importante respecto a la literacidad y su naturaleza cambiante (Barton y Hamilton, 2004 [1998]: 111). Debido a que la literacidad se sitúa socialmente, es necesaria la descripción contextual, “la historia de la ciudad y sus instituciones en términos de literacidad” (Barton y Hamilton, 2004 [1998]: 110).

Carmen de Patagones es una ciudad con aproximadamente 35000 habitantes y forma una única conurbación con Viedma (Río Negro). Ambas ciudades tienen diferentes políticas educativas. La primera, tiene un diseño curricular del 2006 que se adapta a Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LEN), sancionada ese mismo año que otorga el marco normativo actual de la Educación Secundaria en Argentina. Mientras que la provincia de Río Negro es vanguardista en cuanto a reformas educativas en el nivel secundario⁷. En el

⁷ El currículum actual de la Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) es del 2017 y se corresponde con la última reforma de nivel medio. Hubo una reforma anterior que se extendió entre 1986 y 1995. Esta se implementó a la luz de las discusiones para una mayor democratización de las instituciones educativas en el contexto de la vuelta a la democracia. En 1996 se deroga principalmente por fundamentos

transcurrir de estos dos años, las asignaturas adaptaron sus aprendizajes para que los estudiantes acreditaran los saberes prioritarios. Además, la Resolución 397/21 estableció que para lograr la promoción los estudiantes debían tener aprobado al menos el 70% de los contenidos establecidos en el Currículum Prioritario para cada área curricular.

Carmen de Patagones cuenta con cuatro escuelas de educación secundaria de enseñanza pública (EES N°2 “Islas Malvinas”, N.º 3 “7 de marzo”, N.º 6 “Catalina Isabel Villarino” y N.º 8 “Eduardo Vázquez”) y dos pertenecientes al área técnica, una específica de esa rama (EEST N.º 1) y otra de enseñanza agraria (EESA N.º 1). La EES N.º 2 “Islas Malvinas” se encuentra ubicada en el casco urbano de la localidad de Carmen de Patagones. Está ubicada en la calle San Lorenzo N.º 169, entre México y Bertorello. Esta institución ofrece servicios educativos en la modalidad de educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario, tanto ciclo básico (1º, 2º y 3º) como superior (4º, 5º y 6º). El Ciclo Superior se desarrolla en la modalidad del turno mañana y turno vespertino. Desde 4to a 6to año se encuentran las siguientes Orientaciones: Ciencias Naturales, Economía y Administración, Ciencias Sociales, Artes Visuales y Educación Física. La orientación es elegida por los y las estudiantes, antes de iniciar el ciclo superior. Por otro lado, la Escuela Secundaria N.º 3 se ubica en la calle Buenos Aires N.º 787 y Juan de la Piedra. Cuenta con dos orientaciones: Comunicación y Ciencias Sociales⁸. El ciclo superior se dicta en el turno mañana y tarde. Cuenta con tres 4tos años (A, B y C), dos 5tos (A y B) y dos 6tos (A y B).

En particular, abordamos la comunicación digital en la asignatura de literatura en las orientaciones Comunicación y Ciencias Sociales (EES N° 3); Economía y Administración y Ciencias Naturales (EES N° 2). En la escuela “Islas Malvinas”, atendimos a la orientación Artes Visuales para observar lo que sucedió en las materias artísticas.

presupuestarios. Estas reformas implicaron discusiones y movilizaciones de diferentes actores de las políticas educativas (docentes, estudiantes, gremios, Ministerio). Véase la Resolución N.º 3991/2016.

⁸ En mayo de 2023, incorporó la orientación Turismo.

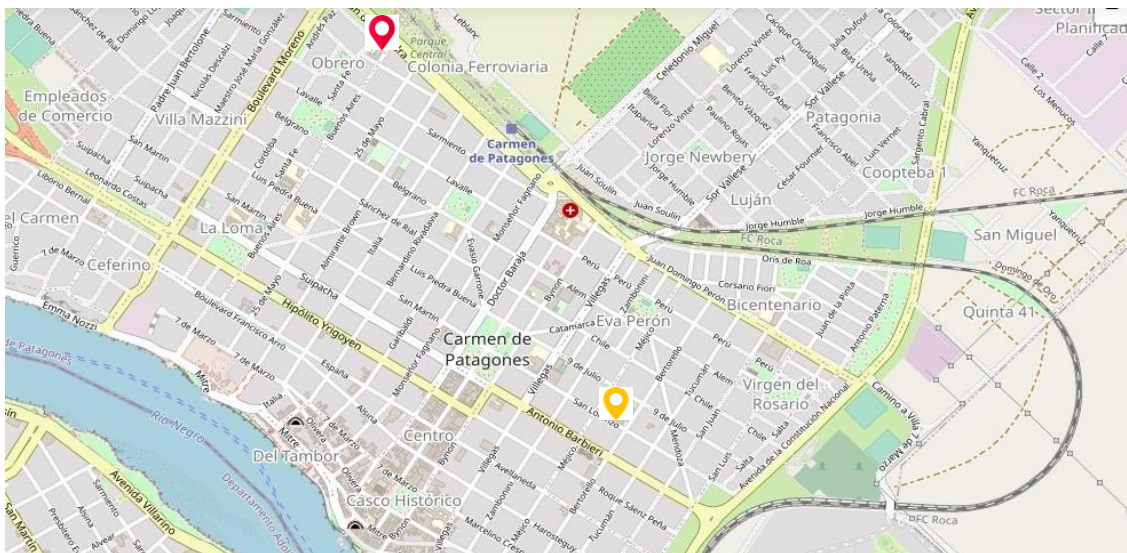


Ilustración 1 Fragmento del mapa de Carmen de Patagones (Bs. As) - Referencias: Vector rojo: EES N° 3
- Vector amarillo: EES N° 2

4.2. Corpus

El diseño metodológico asume una perspectiva con trabajo de campo etnográfico (Guber, 2011), en gran medida virtual (Hine, 2001). Empleamos técnicas cualitativas y etnográficas para reunir un corpus total de 69 interacciones entre docente-estudiantes y 7 intercambios grupales desarrollados en la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Todos ellos pertenecen a la materia de Literatura de 4to, 5to y 6to año de dos escuelas secundarias públicas de Carmen de Patagones entre el período 2020 y 2021. Las edades oscilaban entre 15 y 18 años. Además, de manera complementaria, incorporamos observación participante en plataforma de Google Classroom, observación no-participante en páginas escolares y dos entrevistas a través de WhatsApp con dos docentes, una de Literatura y otra de Arte.

Si bien el eje de nuestro análisis son las conversaciones de WhatsApp entre estudiantes y docentes, a lo largo del trabajo de campo también pudimos observar aulas virtuales de Classroom y correos electrónicos intercambiados entre docentes y estudiantes de los mismos años y área. El acceso a los datos fue factible dado que realizamos observación participante en intercambios producidos en mis clases de Literatura. Esta decisión se debe a que la relación interpersonal con mis estudiantes facilitó la autorización de consentimiento informado para la observación. En particular, estas conversaciones fueron recogidas mediante un registro auto-etnográfico.

Por otra parte, accedimos a material didáctico de docentes de Literatura y Arte de las páginas escolares institucionales; y, realizamos consultas a dos docentes, una profesora

de Literatura y otra de Arte del nivel secundario a través de intercambios por WhatsApp. Pudimos obtener audios en los que explicaban sus sensaciones y experiencias respecto a la enseñanza virtual, cuáles herramientas tecnológicas utilizaban en sus clases y qué cambios observaban entre el 2020-2021 en relación con los procesos de aprendizaje.

Tabla 1 Corpus de interacciones digitales entre docentes y estudiantes

	Conversaciones diádicas	Conversaciones grupales
Cantidad de WhatsApp	69	7
Género	Mujeres: 34 / Varones 18	
Edad	15-18 años	
Ámbito	Educativo secundario: ciclo superior 4°, 5° y 6° año	
Espacio curricular	Literatura	

4.2. Aspectos éticos

La propuesta metodológica retoma el protocolo y el instrumento de recolección del PICT “Diseño e Implementación de un corpus sobre comunicación digital del español bonaerense y de la Patagonia”⁹ (PICT-2019-2019-02093). Los intercambios digitales reales de nuestro estudio, perteneciente a la variedad del español bonaerense, forman parte del proyecto CoDiCE¹⁰ —Comunicación Digital: Corpus del Español— (Vela Delfa y Cantamutto, 2015) que consiste en un repositorio colaborativo de muestras de lengua sobre interacción digital, en diferentes variedades del español para estudios de corte sociolingüístico y pragmático. En la aplicación de CoDiCE, es posible gestionar muestras de lengua a través de un sistema de proyectos con varias funciones: anonimización automática, análisis de frecuencias léxicas, análisis de la distribución temporal de los mensajes, análisis de emojis utilizados, entre otras.

⁹ El proyecto busca subsanar una de las limitaciones con las que se enfrentan tanto lo/as investigadores del discurso digital como quienes atienden a fenómenos de variación intralingüística e intradialectal. En ambos casos, el punto de partida es el acceso y/o la obtención de muestras de lengua de interacciones reales. El objetivo principal es diseñar e implementar una base de datos colaborativa con muestras de lengua de interacción digital pertenecientes a las variedades del español bonaerense (ciudad de Bahía Blanca y Carmen de Patagones) y del español de la Patagonia (ciudad de Viedma).

¹⁰ Cantamutto, L., Vela Delfa, C. y Boisselier, L. (2015), CoDiCE: Comunicación Digital. Corpus del español. Disponible en: <https://codice.aplicacionesonline.com.ar/>

En estas páginas presentamos los lineamientos metodológicos generales, propios de la etnografía (Guber, 1991, 2011). En este sentido, como punto de partida, recuperamos la propuesta de Rosana Guber sobre los compromisos epistemológicos, propuestos para la antropología tradicional, que aplican a la observación en la red, dado que explican el rol etnográfico, en el que hay que distanciarse de las naturalidades, alejarse de las generalizaciones y poner en primer lugar lo singular del estudio. En palabras de Guber (1991: 73):

El antropólogo social como elaborador de conocimiento científico se ha ocupado fundamentalmente de distancias culturales –que son también sociales–; no ha sido un mero coleccionista de rarezas, sino que se ha revelado profundamente preocupado en familiarizarse con mundos diversos, y más recientemente, en exotizar los mundos familiares y virtuales, para lograr un conocimiento superador de sociocentrismos y etnocentrismos. [...] El antropólogo social se ocupa de producir la diversidad, gracias al descentramiento de sus propios parámetros.

De manera concordante, retomamos la línea de la Etnografía Digital (Ardévol y Estalella, 2007; Hine, 2016). Hine (2016) sostiene una perspectiva de la tecnología entendida como construcción social: hablar de internet implica pensar en sus 3 “E’s” que en inglés son: embedded, embodied, everyday life. Es decir, dado que internet forma parte de la vida cotidiana, de complejas prácticas encarnadas por las personas y se integra en la infraestructura de nuestra existencia social, el método etnográfico resulta de utilidad para comprender su desarrollo, evolución y analizar sus plataformas. En este sentido, afirma: “En lugar de estudiar cómo las posibilidades de una tecnología concreta determinan lo que la gente puede hacer, también estamos estudiando en gran medida cómo la gente, a través de sus prácticas sociales, determina lo que la tecnología puede hacer” (traducción propia de Hine, 2016: 23). De este modo, las prácticas específicas y los contextos determinan la identidad de las prácticas digitales.

Los principios organizativos para la etnografía de Internet, según la autora (traducción propia de Hine, 2016: 24), son:

1. Tomar en serio todas las experiencias en sus propios términos y no pretender juzgar si lo que la gente dice y hace es correcto según algún criterio externo.
2. Explorar las tecnologías como artefactos culturales, esperando que adquieran significados en el uso específico para contextos concretos.
3. Analizar las suposiciones que se dan por sentadas y poner de relieve el trabajo invisible que podría pasar desapercibido para los participantes, pero que es esencial para el buen funcionamiento de las tecnologías.

4. Examinar críticamente la formulación de demandas como parte intrínseca del desarrollo y de la integración de tecnologías.

Por otra parte, para abordar las interacciones privadas digitales por WhatsApp, las aportaciones de Vela Delfa y Cantamutto (2016) y Cantamutto y Vela Delfa (2023) resultan esclarecedoras, ya que ofrecen una descripción detallada de las diferentes formas metodológicas para la búsqueda y sistematización de este tipo de datos. La estrategia de participante observador en grupos virtuales se describe de la siguiente manera: “el investigador opta por observar un grupo cerrado, creado entre personas con ciertos lazos personales, entre los que se incluye el investigador. Las relaciones interpersonales y el número más reducido de miembros facilitan la obtención del consentimiento informado” (Vela Delfa y Cantamutto, 2016: 11-12). Para el método etnográfico, es importante la perspectiva de las personas participantes y quien investiga es un integrante más del colectivo que estudia. La observación participante, las entrevistas y las historias de vida son las técnicas por excelencia de esta perspectiva (Guber, 2004).

En lo que respecta a esta técnica, siguiendo el protocolo del proyecto (Cantamutto, Dambrosio y Vela Delfa, 2020), para las conversaciones de más de tres personas-usuarias, se incorpora un número telefónico destinado únicamente a la investigación en el grupo de WhatsApp en el que se desarrolla la conversación. Posterior al contacto con alguien de quienes participan del grupo (administrador o no), se informa el procedimiento y se pide el consentimiento de cada participante para formar parte de la investigación. En este contexto se distinguen dos roles en relación con la intervención en el grupo: a) integrante del grupo de investigación responsable de la conversación: realiza el contacto con hablantes y anonimiza la conversación; b) investigadora responsable: responsable del teléfono de investigación (Cantamutto y Vela Delfa, 2023).

Diariamente, estamos atravesados por interacciones digitales que inciden en lo público y lo privado de cada individuo. En el mundo digital, nuestra identidad puede ser múltiple a través de la creación de diferentes cuentas. Producimos textos digitales que circulan en la red, mensajes en los cuales el texto convive con imágenes tomadas con la cámara del celular, enlaces a otras plataformas, emojis, gif, audios, etc (Yus, 2010, 2021). En este contexto, ¿cuáles son los aspectos éticos a la hora de investigar estos fenómenos? ¿Qué precauciones tomar cuando trabajamos con datos, mensajes y conversaciones que se dan en el marco de una institución escolar?

A continuación, compartiremos algunas aproximaciones que buscan responder a esas inquietudes iniciales. En principio, realizar la recolección de muestras de lengua para su

posterior análisis de fenómenos pragmáticos-discursivos requiere de consentimientos, autorizaciones y protocolos. Esta indicación es independiente del trabajo con adolescentes y de las interacciones digitales. En este sentido, al investigar debemos tomar decisiones antes, durante y después del trabajo de campo para, desde un punto de vista ético y moral, buscar la protección de las personas implicadas. Consideramos necesaria una perspectiva ética en todo el proceso de la investigación, evitando el daño y brindando beneficios a los sujetos implicados. Por lo tanto, se deben implementar diversas estrategias para proteger a los participantes.

El *Informe Belmont* (1979) es una referencia básica para las investigaciones con humanos y es el prototipo de muchos códigos posteriores. Este informe se crea en el contexto de la ética médica en Estados Unidos y brinda los principios y guías éticos para la protección de los sujetos. Provee un marco analítico para resolver problemas que se originen en la investigación con humanos. Sintéticamente, los tres principios fundamentales que establece son: a) Respeto a las personas: implica proteger la autonomía personal y la libertad de decisión; b) Beneficencia: refiere al incremento del beneficio para la investigación, disminuyendo los riesgos para los sujetos involucrados; c) Justicia: establece utilizar aquellos procedimientos considerados razonables

Un requerimiento para cumplir con estos principios es el consentimiento informado. Este documento determina que todas las personas que participen del estudio deben ser informados en lenguaje claro de todo el proceso a llevarse a cabo. Este concepto proviene de las prácticas biomédicas y se creó para prevenir la violación de derechos individuales. En las investigaciones de ciencias sociales, a través del consentimiento informado, el/la responsable de la investigación explica los posibles efectos de la investigación. Aquellas personas que serán estudiadas, observadas o analizadas tienen que estar informadas sobre lo que se espera de ellas.

En este aspecto, el rol del investigador/a es fundamental, porque tiene que asegurarse de que los sujetos hayan comprendido la investigación, así como, una vez explicada la misma, informar a los participantes que son libres de decidir si participan o no. En el próximo apartado brindaremos información sobre cómo aplicamos estos principios en el ámbito escolar. En segundo lugar, en torno a las características de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC), Herring (1996) compara dos conjuntos de propuestas con respecto a la conducta ética en la investigación de CMC: una basada en la noción de que la CMC es material "publicado" (y, en tal sentido, queda enmarcado en las leyes de derecho de autor) y la otra en la noción de que la CMC es una interacción "privada".

En base a esta segunda propuesta, nuestra investigación recopila la comunicación entre docentes y estudiantes establecida en un espacio privado en contexto educativo, a través del uso de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. Al respecto, Herring (1996) considera que, al trabajar con interacciones privadas, se tiene que contar con el permiso explícito de las fuentes involucradas. Además, brinda algunas consideraciones para tener en cuenta como, por ejemplo, que en trabajos de investigación lingüística es recomendable utilizar seudónimos o etiquetas generales para no identificar a los hablantes con sus nombres reales; evitar temáticas o tópicos delicados que puedan conducir a un perjuicio de los sujetos partícipes del estudio; brindarles oportunidades de corrección o cambios en los textos escritos sobre ellos antes de que se publiquen. En esta línea, los tópicos o temáticas delicadas tienen que tratarse con sumo cuidado, ya que son datos o información íntima y privada de sujetos que aceptaron colaborar con la investigación. En esta misma línea, en tercer lugar, Adolfo Estalella y Elisenda Ardèvol (2007) reflexionan sobre las decisiones éticas en investigaciones realizadas en internet, especialmente en abordajes etnográficos, retomando la propuesta de Christina Allen:

[ética] situacional porque las propiedades contextuales de todo dispositivo tecnológico nos obliga a situar nuestras decisiones y nuestras respuestas éticas en cada contexto singular, tomando en consideración no sólo a los dispositivos sino también a las personas; y dialógica porque no se reduce a la solicitud de un consentimiento informado, sino que se trata de un proceso de continuo diálogo con nuestros corresponsales en el campo (Christina Allen (1996), citado en Estalella y Ardèvol, 2007: 12).

En cuanto a las guías éticas, Estalella y Ardèvol (2007) también pregonan por la seguridad y privacidad de las personas que colaboran en la investigación, evitando el daño a partir del anonimato y el recurso del consentimiento informado, en coincidencia con la propuesta del Informe Belmont.

Por su parte, Lorena De Matteis (2016) aborda un eje de relevancia para los datos digitales que es el carácter público/privado de los datos, ya sean de naturaleza escrita (blogs, foros, grupos de discusión, comentarios de lectores, Twitter, Facebook, etc.) u oral (Skype o sistemas similares para realizar entrevistas o encuestas a distancia). Con respecto a la problemática de la privacidad, considera que “Su carácter en apariencia público no debe engañar al investigador ni lo exime de proteger aquellos sujetos que –muchas veces sin saberlo– constituyen su objeto de estudio” (de Matteis, 2016: 246). En este sentido, un aspecto que se tuvo en cuenta con especial atención en nuestra investigación fueron las capacidades de búsqueda de internet y la trazabilidad de los datos.

Por último, en el recorrido de las investigaciones etnográficas, Cantamutto y Vela Delfa (2016) han señalado orientaciones para el estudio del discurso digital. Las autoras atienden a diferentes dicotomías que definen a los discursos digitales¹¹. Especialmente retomamos las nociones de redes centrípetas/redes centrífugas que proponen las autoras para referirse, en el primer caso, a las redes de conocidos en las que el entorno comunicativo de los mensajes es controlable. En el caso de las redes centrífugas el recorrido de los mensajes es difícil de controlar: “Las opciones de compartir, retuitear, cortar/pegar hacen viajar a las intervenciones hacia intercambios que los alejan de su contexto de producción inicial” (Cantamutto y Vela Delfa, 2016: 315). Este aspecto se tuvo en cuenta al momento de solicitar a los y las estudiantes conformidad para ceder sus conversaciones ya que un temor generalizado a la hora de lograr la autorización fue la existencia de las viralizaciones tan comunes hoy en día. En este sentido, los mensajes del ámbito privado pueden tomar carácter público con el solo hecho de compartir o reenviar un mensaje o una captura de pantalla.

4.4. Obstáculos y soluciones en el trabajo de campo

A continuación, describiremos los pasos dados en la conformación de nuestro corpus. Presentamos el proceso de recolección de una muestra discursiva de interacciones individuales y grupales, en el período 2020-2021, entre estudiantes de educación secundaria y su docente de Literatura. Como indicamos anteriormente, la perspectiva etnográfica a lo digital, así como el protocolo del proyecto en el que se adscribe esta investigación, contribuyeron a esclarecer los lineamientos éticos y metodológicos para la recolección de datos. Partimos de los lineamientos éticos descriptos previamente, adaptados a las especificidades de la comunicación digital entre docentes y estudiantes. El primer momento, antes de llevar a cabo la fase de recolección de las conversaciones digitales, nos hicimos algunas preguntas iniciales: ¿cómo recolectar los datos? ¿cómo almacenarlos? ¿se realizarán capturas de pantalla (*screenshot*)? A partir del protocolo de recogida del proyecto (Cantamutto, Dambrosio y Vela Delfa, 2022), definimos que los datos se guardarían de manera ordenada en un Drive en formato *.txt* y para el análisis de

11 Entre ellas, Cantamutto y Vela Delfa (2016) proponen: monomodal/multimodalidad, visual/verbal, oralidad/escrituralidad, breve/extenso y dinámico/estático. En cuanto a su enunciación distinguen: continua/discontinua, efímero/permanente, multisimultaneidad estructural/ multisimultaneidad temporal, transitivo/intransitivo, unidireccional/bidireccional. Respecto a la manera en que la mediación interviene en las relaciones interpersonales realizan la siguiente caracterización: grupal/no grupal, público/privado, extimidad/intimidad, redes centrípetas/redes centrífugas. Estas propiedades nos posibilitan comprender en profundidad las conversaciones mantenidas en WhatsApp que es el eje de nuestro estudio.

estos utilizaríamos plantillas de Excel (Kalman y Rendón, 2016). Así como también se anonimizarían las muestras a medida que se obtuvieran.

En el segundo momento, antes de implementar la fase de recolección de las conversaciones digitales, definimos el protocolo, el consentimiento informado¹² y, en nuestro caso, una guía orientativa para que los y las estudiantes comprendan la investigación en un lenguaje sencillo¹³. Esta guía de preguntas abarcaba inquietudes que los y las estudiantes posiblemente tendrían y la compartimos junto al consentimiento informado, en un primer momento de manera digital (2020) y luego en formato papel (segundo semestre del 2021).

En nuestro recorrido inicial, una vez definidos y redactados estos aspectos, elaboramos notas y correos electrónicos para contar con la autorización de las dos escuelas secundarias en las que realizaríamos la investigación (véase **Ilustración 2**). En este caso, se enviaron las solicitudes a sus directores y, por su intermedio, a la Jefatura Distrital del Partido de Patagones. Las notas fueron acompañadas de documentación pertinente para que los superiores jerárquicos corroboraran fehacientemente el estudio.

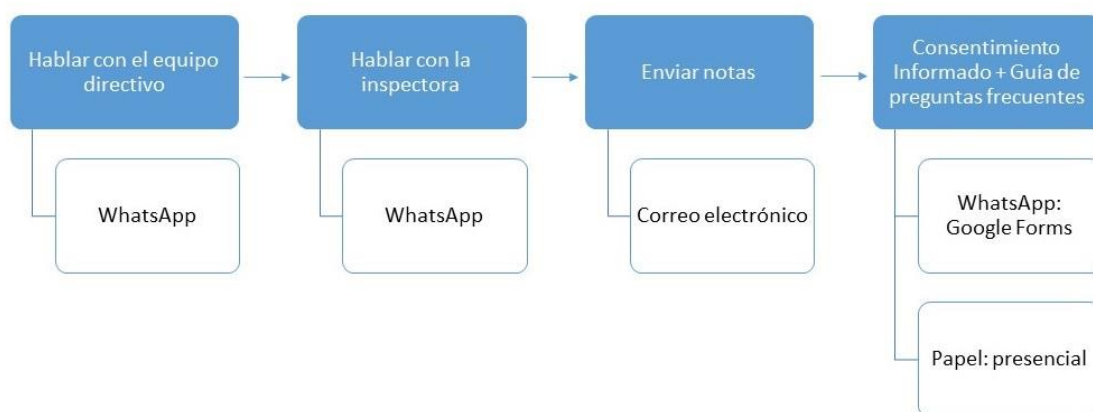


Ilustración 2 Circuito de la comunicación para solicitar autorización para recoger muestras de lengua en el ámbito educativo

En segundo lugar, como mencionamos, WhatsApp funcionó en el período 2020 y 2021 a la manera de aula. Por este motivo, inicialmente enviamos el consentimiento informado a través de esta aplicación. Lo compartimos como un enlace a un formulario de Google. En el transcurso del año 2021, con la vuelta a la presencialidad, también incorporamos el formulario impreso en papel porque podíamos acceder a la entrega presencial en las

12 Consentimiento informado.

13 Guía de preguntas frecuentes.

escuelas ya que en el segundo semestre las clases comenzaron a ser bimodales, combinaron la presencialidad y virtualidad. En el caso de estudiantes menores de edad, el consentimiento informado fue firmado por sus padres. En todo el proceso utilizamos un lenguaje sencillo y transparente para transmitirles confianza en la investigación y garantizar la correcta comprensión del estudio (Estalella y Ardévol, 2008). En el documento del consentimiento informado se mencionó a docentes y estudiantes que podían dejar la investigación en cualquier momento en caso de que pudieran sentirse afectados por la misma o si querían revocar sus datos en algún momento. Por este motivo, brindamos una dirección de e-mail y/o un teléfono de contacto de la investigadora. De este modo, en el consentimiento informado hicimos explícito qué es lo que pasaría con sus datos, si se publicarían o no y expusimos el propósito de la investigación. En este punto, fue necesario explicar y describir, de la manera más clara posible, qué es lo que se iba a hacer con los datos obtenidos. Para lograr una correcta comprensión del estudio, muchas veces enviamos audios explicativos que reforzaron los propósitos de la investigación. En nuestro caso, todas las comunicaciones fueron obtenidas por participación voluntaria. Específicamente, respecto a las conversaciones grupales, por rigor metodológico y ético se prioriza analizar las intervenciones de los estudiantes que aceptaron participar en este estudio.

Por último, la anonimización para salvaguardar la identidad de los informantes es un aspecto de relevancia. Al anonimizar las conversaciones quitamos toda la información de los sujetos que sea rastreable y que permita identificarlos. Además, como señalamos, la trazabilidad de los datos supone riesgos porque existe la posibilidad de que “un texto que el investigador selecciona como dato para su uso y reproducción explícita pueda ser rastreado e identificado” (de-Matteis, 2016: 245).

En cuanto al resguardo de los datos, las muestras de lengua fueron exportadas desde WhatsApp a un correo electrónico del proyecto de investigación y, en una etapa posterior, se almacenaron en una carpeta de Google Drive. Luego, utilizamos planillas de cálculo para el análisis de datos cualitativos y diversas herramientas de CoDiCE para relevar, a partir de un estudio microdiacrónico, horarios habituales de uso, cantidad de intercambios, integrantes más participativos, entre otros.

Tal como venimos mencionado, las interacciones digitales de carácter privado e íntimo implican para quienes investigan el discurso digital un desafío. En trabajos previos sobre la comunicación en WhatsApp se menciona la dificultad de conseguir datos de carácter privado (Cantamutto y Vela Delfa, 2023). Generalmente, los corpus de muestras de

lengua de este ámbito suelen ser reducidos por el hecho de que no todas las personas aceptan ceder sus datos. Muchas de las dificultades surgen ante los problemas con la trazabilidad de los datos, la identificación de los participantes y las expectativas de privacidad que tienen los usuarios de cada aplicación.

A esto se le suma el contexto de pandemia, que incidió en la investigación. Precisamente, obtener autorizaciones, comunicarse con los y las participantes y ofrecer explicaciones en un entorno complejo hizo que nuestra metodología de trabajo atravesara, por momentos, dificultades o revisiones de lo establecido con anterioridad. Por ejemplo, hubo situaciones de cambio de teléfono celular o la comunicación a través del celular de un familiar de quienes participaban de la investigación. Sin embargo, tal como expusimos en esta sección, fuimos reflexionando y tomando nuevas decisiones metodológicas para recoger los datos necesarios para este estudio.

Capítulo 2:

Aplicaciones y prácticas educativas

2. Las tecnologías en el nivel secundario

La incorporación de dispositivos y aplicaciones en la enseñanza del nivel secundario ingresa en los diseños curriculares y planes de estudio argentinos desde hace algunas décadas. El uso de diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las instituciones educativas tiene sus antecedentes en la historia reciente de la enseñanza secundaria de nuestro país. El Ministerio de Educación a través de la Ley Nacional de Educación (N.º 26.206/06)¹⁴ sancionada en 2006 plantea la necesidad de incluir el uso de tecnología en las aulas de nivel secundario¹⁵. Esta política educativa tiene como finalidad el desarrollo de competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC. Para lograr este objetivo se crea, en 2010, el Programa Conectar Igualdad bajo los principios de inclusión, equidad y calidad educativa (Necuzzi, 2014). Este programa promueve la inclusión digital a partir de la entrega de netbooks a cada estudiante y docente de escuelas de educación secundaria, educación técnico profesional, educación especial e institutos superiores de formación docente de gestión pública-estatal dependientes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos nuevos recursos se incorporaron a los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de reducir las brechas digitales, sociales y educativas existentes (Ministerio de Educación Argentina, s/f).

Esta iniciativa comienza su desarticulación en el año 2016, en el 2018 fue abandonada completamente, y a partir del 2022 asistimos a una nueva etapa del plan (Decreto 11/2022). En este sentido, se promueve una recuperación del “Programa Conectar Igualdad” con el objeto de proporcionar recursos tecnológicos en las escuelas públicas de gestión estatal y de elaborar propuestas educativas para la incorporación de estas (Art. 2 Decreto 11/2022). Específicamente, en el 2023 está pautada la entrega de 168 mil

14 Ley N° 26.206 - Ley de Educación Nacional en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> . Fecha última consulta: julio de 2023.

15 Recomendamos la lectura del artículo de Poliszuk (2006) sobre equipamientos escolares en las escuelas secundarias de Viedma (Río Negro) en el que explora el papel de los dispositivos tecnológicos en los espacios escolares, sus modalidades de adquisición y distribución, condiciones materiales de producción, reproducción y/o transformación de las prácticas docentes.

computadoras personales a estudiantes que cursan el último año del nivel secundario en toda la provincia de Buenos Aires¹⁶. Esto sucede en línea con lo que promueven organismos internacionales, como la UNESCO, que insisten en su inclusión en un mundo cada vez más globalizado y comunicado por medio de internet.

En este marco de políticas públicas que buscan democratizar el acceso a las nuevas tecnologías, en el período 2020-2021 asistimos a un acontecimiento mundial que paralizó la educación tradicional, puso en evidencia la importancia y necesidad del uso, acceso y conocimiento de la tecnología en el espacio educativo. En el recorte de los dos años que presentamos en esta investigación, registramos las complejidades de la integración de la tecnología en una modalidad remota de enseñanza que hizo notorias las dificultades y desigualdades que hacen, principalmente, al acceso de dispositivos con internet (Dussel, 2020) y la “desconexión en la digitalización” (Barco, 2021: 42). En algunos casos, a estas dificultades, se le sumaron también las particularidades de los modos tradicionales de impartir las asignaturas de Literatura y de Arte (Sardi, 2017). Es decir, las tensiones que acarrea el binomio educación-tecnología se pueden rastrear desde años anteriores, pero es en el contexto de crisis sanitaria, que se hicieron perceptibles las dificultades de conexión, escasez de recursos y preparación tecnológica de los integrantes de las comunidades educativas.

Durante la implementación de medidas de distanciamiento y aislamiento social para evitar la propagación del virus SARs-COVID, en las escuelas de Argentina se utilizaron diferentes aplicaciones para garantizar el contacto con estudiantes y familias, ante las desigualdades estructurales preexistentes de acceso a tecnologías (Kalman, 2021). Si bien los desafíos en educación existían antes de la pandemia, con ella las limitaciones y alcances se hicieron evidentes: desigualdades materiales (equipo y conectividad), de tiempo y espacio (Kalman, 2021: 395). De este modo, la pandemia demostró las diferencias en las posibilidades de participación digital y conectividad. El cambio de escenario impuso una nueva realidad que, con la Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges, 2020), evidenció las desigualdades propias de nuestro sistema educativo. La enseñanza fuera del edificio escolar trajo consigo un reordenamiento inusual de la calendarización, los horarios laborales y la estructuración general de la escuela: el espacio

16Véase

https://www.gba.gob.ar/comunicacion_publica/gacetillas/se_entregaron_168_computadoras_personales_estudiantes_de_lober%C3%ADa (Fecha última consulta: julio 2023).

áulico, los programas curriculares y la alfabetización se reformularon. Ante la falta del encuentro pedagógico presencial,

Docentes y estudiantes en pandemia, están aprendiendo otros modos de enseñar y de aprender. La educación se está resolviendo con ausencia de dos condiciones estructurantes, la intervención entre pares para aprender más y mejor y el trabajo colectivo para enseñar con pertinencia y relevancia (Barco, 2021: 42).

En este contexto, las instituciones educativas y, en especial, las dos escuelas de nuestra muestra buscaron estrategias para la recuperación y sostenimiento del vínculo de estudiantes con los actores institucionales en un mundo que en sus comienzos se presentó incierto. Si bien, al inicio de la pandemia los equipos directivos de las dos instituciones de este estudio incentivaron el uso de los programas de videoconferencia como Zoom o Meet y diversas plataformas educativas, en la práctica fue muy difícil que cada estudiante contara con espacio (memoria) en sus celulares para descargar cada aplicación. Además, estos programas requerían un gran consumo de datos móviles para la comunicación sincrónica que, en reiteradas oportunidades, fue una dificultad para quienes no contaban con el dinero para la compra de datos. Hacemos referencia de esta manera a la escasez de recursos que impidieron que prosperara, al menos en las escuelas relevadas, la enseñanza de emergencia a través de programas y aplicaciones educativos conocidos como Classroom, Zoom o Meet y páginas web escolares. WhatsApp lideró el uso dado que el acceso a internet en los celulares personales permitió el contacto permanente¹⁷ (Hine, 2017: 25), y permitió recuperar conocimientos previos tanto de docentes como de estudiantes sobre las herramientas disponibles en ese dispositivo. Además, docentes, estudiantes y/o familiares ya contaban con este programa en sus celulares personales desde antes de la pandemia. Es decir, no fue necesario que borrarán otro programa para tener espacio. Finalmente, el consumo de internet y de datos móviles era menor a los programas antes mencionados.

En este sentido, tal como observamos en nuestros datos, WhatsApp ocupó un lugar central en la gestión de los vínculos entre docentes y estudiantes, desplazó a otros recursos digitales de enseñanza virtual y se convirtió, a pesar de las limitaciones, en un aula virtual (siguiendo la definición propuesta por Svensson, 2022). De hecho, tal como retomaremos en el capítulo 3, se transformó en el *aula WhatsApp*. Ante la no coincidencia

17 “Los dispositivos móviles permiten utilizar Internet en más lugares y sobre la marcha, y las redes sociales se han adoptado como tecnologías que nos permiten mantenernos en contacto con nuestras redes de contactos sociales, mezclando nuestras vidas online y offline en una malla de conexiones inseparable” (traducción propia de Hine, 2017:25).

espaciotemporal en las instituciones escolares, WhatsApp habilitó la cercanía comunicacional entre docentes y estudiantes.

Así, el uso del dispositivo celular y la aplicación WhatsApp alinearon los intercambios entre docentes y estudiantes a la inmediatez propia de estos entornos. Por ello, se hizo evidente el contacto entre ámbitos que se corresponden a dos regímenes de literacidad (Blommaert, 2005): el escolar, con tiempos delimitados, y el de la comunicación mediante la mensajería instantánea con un contacto permanente. Estas dos modalidades de interacción se dieron en conjunto y, a la vez, implicaron prácticas de combinación y negociación de modos y maneras en la aplicación de WhatsApp.

A continuación, presentamos un recorrido por las diferentes prácticas realizadas por estudiantes y docentes en el transcurso de la pandemia. Abordaremos qué es lo que hacían con los dispositivos y aplicaciones tecnológicas, y en particular con WhatsApp, en torno a las diferentes posibilidades que habilita la aplicación para la comunicación e intercambio de archivos, audios, videos, etc. Analizamos las situaciones propias de lo acontecido en torno a los espacios virtuales de las asignaturas Literatura y Arte en las escuelas secundarias.

2.1. Las estrategias institucionales en la Educación Remota de Emergencia

La declaración de la pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) trajo consigo el replanteo curricular de todos los niveles educativos para cumplir, en alguna medida, con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza fuera del edificio escolar ocasionó un reordenamiento inusual de la calendarización, los horarios laborales y la estructuración general de la escuela: el espacio áulico, los programas curriculares y la alfabetización se reformularon. El principal objetivo del Ministerio de Educación argentino fue mantener la comunicación con estudiantes:

Sugerimos usar los variados insumos tecnológicos y de la web para llevar a cabo el acompañamiento de este dispositivo: chats, videoconferencias, envío de mail y/o fotos vía WhatsApp, articular con radios locales. Para quien no tenga acceso a ningún medio tecnológico o conectividad, se articulará el modo de ver de qué manera se garantiza el acompañamiento a distancia (Circular Técnica N°1/2020¹⁸; 6).

Cada provincia, municipio, ciudad, localidad e institución escolar acató las medidas de acuerdo con sus condiciones materiales, estructurales y epidemiológicas. Por su parte, la

18 Disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/Circular%20T%C3%A9cnica%201-%20Continuidad%20pedag%C3%B3gica%20%282020%29.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación bonaerense dispuso una serie de medidas, entre las cuales estableció que el año 2020 y el 2021 conformaran un bienio, entendido a nivel educativo como una unidad pedagógica y curricular.

Estas modificaciones abruptas cambiaron la pedagogía tradicional. En el período de aislamiento obligatorio, la comunicación virtual suplantó a la presencial, conocida por estudiantes y docentes en las escuelas secundarias. A través de diferentes plataformas virtuales, esta comunicación sostuvo la educación en un tiempo de crisis sanitaria. En este contexto, las pantallas cumplieron un rol fundamental para continuar en contacto con el mundo exterior: las aulas virtuales, el correo electrónico, las plataformas de videoconferencia y el uso de mensajería instantánea fomentaron nuevas formas de aprendizaje y de comunicación, tal como veremos a continuación.

En las siguientes páginas, presentamos una periodización para registrar los cambios que sucedieron en el proceso continuo de la pandemia desde el 2020 al 2021 respecto a las medidas sanitarias y educativas y su implementación en las instituciones escolares. En esta periodización señalamos diferentes momentos que nos permiten caracterizar las prácticas escolares y sus modificaciones. De esta manera, registramos los cambios que aparecen en la distribución y uso de WhatsApp y las diferentes aplicaciones que se utilizaron que, en un principio, fueron muchas y en simultáneo y después se estabilizaron; finalmente, registramos lo mismo en el tipo y cantidad de actividades escolares.

Tabla 2 Periodización de la organización escolar en pandemia

	Primera etapa: 2020		Segunda etapa: 2021	
	1° momento	2° momento	1° momento	2° momento
Ubicación temporal	marzo-julio	agosto-diciembre	enero-julio	agosto-diciembre
Medida	Suspensión de clase (“por 15 días”). Actividades curriculares semanales y encuentros virtuales	Establecimiento de la no-presencialidad. Diseño curricular prioritario	Sistema de burbujas	Bimodalidad
Discurso institucional escolar	Utilización de plataformas institucionales (Classroom, Gmail, entre otras). Plan continuidad pedagógica. Planillas	Mantener contacto. Cambios regímenes de evaluación. Rúbricas. Saberes prioritarios.	Continuar la enseñanza virtual en combinación con la presencial según fase epidemiológica	Clases presenciales con plataformas virtuales como soporte/repositorio

	de registro.	Reordenamiento semanal.		
Prácticas	Implementación provisoria y complementariamente creación de grupos de WhatsApp	Clases por WhatsApp con uso complementario de Classroom y videos.	Enseñanza doble: virtual (Meet y WhatsApp) y presencial	WhatsApp acompañó la comunicación y el ordenamiento áulico según burbujas.

2.1.1. Primera etapa: Enseñanza Remota de Emergencia

En principio, reconocemos una primera etapa que se extiende desde que se decreta la pandemia en marzo del 2020 a diciembre del mismo año. Es una etapa donde primó la improvisación y la concepción del aislamiento entendiéndolo como un momento provisorio, sobre todo en los inicios. En este primer año, las soluciones ante la pandemia no fueron estables, sino que se diseñaron mecanismos que indagaron en torno a la inquietud de cómo sobrellevar el aislamiento hasta la vuelta a la presencialidad. De manera general, se caracterizó por los protocolos, el contacto permanente con los estudiantes a través de múltiples medios, el cuidado de la salud y el currículum prioritario. Consideramos que esta primera etapa registra dos momentos temporales en los cuales esas características descriptas tienen sus particularidades.

Primer momento de 2020:

Este momento fue el más difícil y el de mayor incertidumbre, dado que implicó un desafío inmenso por la complejidad que acarrea el sostenimiento, diseño y vinculación escolar a través de la virtualidad en condiciones de desigualdades materiales y estructurales. Este primer momento se extiende desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al virus Covid-19 como una pandemia el 11 de marzo de 2020 (Decreto N.º 260) hasta el mes de julio del mismo año, antes del receso invernal.

En principio, ante el cambio de escenario escolar y la necesidad de continuar con el proceso educativo, que en un principio se concibió como temporario¹⁹ –se creía que sería por quince días– y luego se fue extendiendo, cada equipo directivo resolvió cómo llevar adelante las actividades. Frente a la ausencia casi total de espacios interaccionales presenciales, se asumió que profesores y estudiantes de “manera natural” utilizarían las herramientas tecnológicas y digitales (Kalman y Rendón, 2018). Sin embargo, en el

19 Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Decreto 297/2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

período de aislamiento obligatorio quedó manifiesto que el uso de la tecnología es complejo no solo en el aula presencial²⁰, también lo es en el espacio virtual. El aprendizaje debe ser gradual en el tiempo y requiere de reflexión para el progreso de las habilidades. Además, muchas veces, el aprendizaje demanda tiempo extra -que pocos docentes tienen- y disposición para aprender procedimientos nuevos, además de ir contra la inercia tecnológica.

En este período, en las escuelas observadas, un número muy alto de estudiantes no participaron de las estrategias para la continuidad pedagógica. En general, no pudieron resolver las actividades en su totalidad, se atrasaron y entregaron las respuestas fuera de término. Tanto para docentes como para estudiantes, un factor clave en la participación y elaboración de propuestas estuvo relacionada con las habilidades didácticas y los conocimientos tecnológicos previos. En este sentido, se evidenciaron diferencias entre quienes tenían conocimientos sobre herramientas o dispositivos tecnológicos y quienes desconocían completamente su uso. Con el pasar de los meses y la afirmación de la continuidad del aislamiento obligatorio, la comunidad educativa tuvo que aprender el manejo de las diferentes plataformas utilizadas para la continuidad de la enseñanza.

En nuestras notas de campo registramos que, en la readaptación de contenidos y métodos de enseñanza, se presentaron inconvenientes diversos, casi todos relacionados a situaciones de infraestructura: problemas de conexión o internet lento, rotura de celular, cámara y/o parlante, un solo dispositivo móvil en el hogar, falta de aplicaciones en los mismos, desorganización familiar (casos de varios hijos por grupo familiar), entre otros. Esto generó en muchos casos, frustración y enojo por parte de docentes y estudiantes. De hecho, las netbooks del Programa Conectar Igualdad estaban, casi en su totalidad, bloqueadas y, por tanto, fuera de uso. Ante los inconvenientes conectivos, algunas computadoras fueron desbloqueadas con un enlace que las instituciones ofrecieron ante la eventualidad (abril, 2020). Sin embargo, esta medida no les funcionó a todos. También en una de las escuelas de nuestra muestra, los equipos directivos prestaron algunas netbooks que estaban guardadas en la institución. Cuando las condiciones epidemiológicas lo permitieron, fueron entregadas a quienes no contaban con ningún dispositivo tecnológico. En este panorama, mencionamos brevemente otros imprevistos y algunas soluciones que se implementaron en este primer momento: entrega de trabajos prácticos en formato papel en los hogares de estudiantes que no tuvieran internet

20 En esta línea, véase Kalman y Rendón (2018).

(impresos por docentes, preceptores o equipo directivo), generación de archivos compatibles para cada estudiante de acuerdo a sus dispositivos, dificultades por el almacenamiento de la memoria interna de los celulares, entrega de cuadernillos escolares²¹ junto a los módulos alimentarios²² a estudiantes que no poseían conectividad. Estos módulos de alimentos siguieron dándose a las familias durante todo el período de aislamiento. Actualmente, en el ciclo lectivo 2023, los siguen entregando, pero con menor periodicidad.

Vinculado a la planificación docente, la publicación de videos, audios explicativos y actividades asincrónicas fueron métodos que dieron resultado para la continuidad de la enseñanza, según nuestros datos. Las explicaciones teóricas también se podían dar de manera sincrónica en un encuentro breve por Meet o Zoom.

En los primeros meses del 2020, los y las estudiantes no pudieron conectarse como se esperaba, ni resolver las actividades prácticas en tiempo y forma. Cabe recordar que, en los inicios de la pandemia, se enviaba una actividad curricular por semana. En consecuencia, en los intentos de clases virtuales, o lo que creemos que fueron emulaciones del conocido espacio del aula, a través de plataformas como Meet o Zoom, se obtuvieron, principalmente, desconexiones casi inmediatas de estudiantes, cámaras y micrófonos apagados, interrupciones, intentos de conexión y monólogos docentes. Con el paso de los meses, estas actitudes iniciales cambiaron. Más estudiantes comenzaron a participar y a prender sus cámaras porque comprendieron que estos espacios de comunicación sincrónica permitían la coincidencia espaciotemporal en un contexto de mucha incertidumbre. De este modo, podían verse con sus compañeros y compañeras, dialogar grupalmente y realizar consultas. Sin embargo, hubo quienes hasta finales del 2020 rechazaron conectarse, aun teniendo los medios tecnológicos necesarios.

Ante la ausencia de elaboración de trabajos prácticos, la explicación estudiantil que primó fue la falta de recursos materiales y/o carencia de habilidades para el manejo de los dispositivos y plataformas de enseñanza virtuales. Howard Rheingold (2004) anticipaba

21 El gobierno dispuso de cuadernillos del programa “Continuemos estudiando” de las áreas de prácticas del lenguaje, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y construcción de la ciudadanía para estudiantes que no accedían a la tecnología o no poseían conectividad. En: <https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos>

22 Durante el período de aislamiento social obligatorio, el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y la Dirección General de Cultura y Educación establecieron la entrega de un bolsón de emergencia para garantizar que los niños, niñas y adolescentes de la Provincia pueden continuar alimentándose en sus hogares, y evitar así, la aglomeración en los establecimientos educativos en este contexto sanitario. Más información en: https://www.gba.gob.ar/desarrollo_de_la_comunidad/noticias/se_entregan_bolsones_alimentarios_de_emergencia_para_las

la ausencia de instrucciones en los entornos de aprendizaje móvil que incorporan dispositivos tecnológicos haciendo referencia a la generación de las multitareas:

nobody instructs them on how to use the online backchannel to augment class discussion, conduct concurrent search or group note-taking during a lecture. In the absence of instruction in IT etiquette, students IM, chat, game and find their own way through the pedagogical cyberscape²³ (Rheingold, 2004: s/p.).

Generalmente, en los espacios de encuentros sincrónicos por Meet o Zoom, a partir de la posibilidad de compartir pantalla y de tener un diálogo más fluido con estudiantes, sus docentes explicaron y dieron indicaciones tecnológicas de cómo, por ejemplo, acceder al correo electrónico, Classroom, páginas escolares, resolver una actividad en Word o simplemente descargar un archivo.

La calificación en este período estaba dada por una valoración conceptual salvo en el último año de la escolaridad secundaria, en el que se utilizaron las escalas numéricas como usualmente se solicitaba en el tradicional boletín. Este último fue reemplazado por un informe cualitativo donde se debía explicitar qué se enseñó y qué pudo aprender el estudiante. En el informe, denominado Registro Institucional de Trayectoria Educativa (RITE), se calificaron las trayectorias educativas con la siguiente escala²⁴: Trayectoria Educativa Avanzada (TEA), que corresponde una continuidad pedagógica fluida en la que el estudiante alcanzó los contenidos a diciembre del 2020, se contactó con los docentes, entregó los trabajos y avanzó en los contenidos prioritarios; Trayectoria Educativa en Proceso (TEP) en la que la continuidad pedagógica tuvo interrupciones y requiere intensificar la enseñanza a través de espacios de acompañamiento porque el estudiante no alcanzó los contenidos y la comunicación con los profesores fue esporádica; y la Trayectoria Educativa Discontinua (TED) que corresponde a estudiantes que han visto interrumpidas sus trayectorias educativas durante la pandemia, que no entregaron actividades y no se conectaron nunca. En este último caso, los aprendizajes no fueron alcanzados y la conexión con las clases fue muy baja o nula. Los RITE se enviaban a la familia de cada estudiante, uno en cada cierre de cuatrimestre, es decir, dos informes anuales. También se le informaba a mitad de cada cuatrimestre a través de un comunicado, denominado Informe de Avance, el estado de los aprendizajes, así como de

23 Traducción propia: “nadie les enseña a utilizar el canal en línea para aumentar el debate en clase, realizar búsquedas simultáneas o tomar apuntes en grupo durante una clase. A falta de instrucciones sobre el protocolo informático, los alumnos usan la mensajería instantánea, chatean, juegan y encuentran su propio camino en el ciberespacio pedagógico” (Rheingold, 2004: s/p.).

24 Esta escala sigue vigente en el ciclo lectivo 2023.

situaciones vinculadas a la asistencia o discontinuidad de las trayectorias educativas, para que haya un panorama sobre la evolución particular de cada materia.

Segundo momento de 2020:

El traslado de las clases a los hogares evidenció que la incorporación de tecnología a la enseñanza es un proceso complejo que abarca la redefinición de las relaciones del aula, la reinterpretación del currículum y la expansión de la noción de alfabetización académica. En este sentido, la confirmación de que el aislamiento se extendería durante todo el 2020 hizo que se desarrollaran estrategias más estables y planificadas. De alguna manera, fue necesario reordenar y delimitar reuniones virtuales; clases sincrónicas por videoconferencias; envío, recepción y cantidad de trabajos prácticos; uso de WhatsApp; evaluación; entre otros.

A principios de octubre del 2020, la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense definió y difundió el Currículum Prioritario²⁵ que determinó una “priorización curricular” y una articulación entre los años 2020 y 2021. Implicó la reorganización de los contenidos previstos en los diseños curriculares. De este modo, se reorganizó la enseñanza y fue prioridad generar el interés de los estudiantes. Las asignaturas adaptaron sus aprendizajes para que los estudiantes acreditaran los saberes prioritarios en este marco de excepcionalidad. Además, la Resolución 397/21 estableció que para lograr la promoción los estudiantes debían tener aprobados al menos el 70% de los contenidos establecidos en cada área curricular.

En diciembre de 2020 y febrero y marzo de 2021, aquellos estudiantes que habían culminado el ciclo 2020 con TEP y TED tenían que realizar una intensificación del aprendizaje. Si en ese período no completaban los contenidos mínimos del Currículum Prioritario, los y las estudiantes podían acceder a una “promoción acompañada”. En este caso, se ofrecían tutorías, clases extra y trabajos que permitían al estudiante alcanzar los contenidos no adquiridos mientras cursaba el ciclo 2021 (UNICEF/UNESCO, 2021). En la práctica se enviaron trabajos de intensificación en su mayoría *areales*, es decir, en un mismo trabajo podría completar los saberes de dos o más espacios curriculares pertenecientes a la misma área. En todo momento, para realizarlos contaba con el acompañamiento docente. Las consultas se daban a través de WhatsApp y, en menor

25 Resolución conjunta 1872/2020 de la Dirección General de Cultura y Educación. En: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2020/1872/217075> y <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>

medida, mediante correo electrónico. Muchas veces preceptores o equipo directivo mediaban las consultas entre estudiantes y profesores del ciclo anterior porque en muchos casos se había perdido contacto o nunca lo habían tenido. Solamente, en el sexto año se utilizó la escala de calificación numérica vigente. Las calificaciones numéricas se registran en el Boletín y en el analítico de cada estudiante, replicando la misma nota obtenida en las materias que integran cada proyecto curricular integrado, si correspondiere. Si adeudaban contenidos mínimos de alguna asignatura su calificación la obtuvieron cuando completaron su trayectoria acompañada en 2021.

2.1.2. Segunda etapa: de la Enseñanza Remota de Emergencia a la bimodalidad

Consideramos que una segunda etapa comienza en el ciclo 2021 en la que observamos estrategias educativas con mayor planificación que el 2020, definidas con antelación al inicio lectivo. En 2021, luego de un amplio consenso entre las veinticuatro jurisdicciones, el Consejo Federal de Educación (Res. N.º 386/21 del CFE) establece la priorización del regreso y sostenimiento de clases presenciales en todo el país y en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria. Para esto, se definieron estrategias de cuidado y protección ante los riesgos epidemiológicos. Durante la etapa de retorno progresivo, las formas de escolarización fueron: la presencialidad, la no presencialidad y una modalidad combinada (sistema bimodal). En esta etapa, también podemos registrar dos momentos temporales que presentan sus particularidades.

Primer momento de 2021:

Temporalmente ubicamos este momento desde enero a julio del 2021. El límite cronológico del mismo está dado por el receso invernal. Lo más significativo de este momento fue que, a comienzos de 2021, se puso en el centro del debate la importancia de recuperar la presencialidad escolar. Es por esto por lo que las autoridades educativas reunidas en el marco del Consejo Federal de Educación acordaron priorizar la apertura de escuelas y el retorno de estudiantes y docentes a las aulas en todo el país, garantizando la seguridad sanitaria y el cuidado de la salud de la comunidad educativa, conforme a la situación epidemiológica “en las unidades geográficas de menor escala en las que resulte posible evaluar el riesgo sanitario y epidemiológico imperante” (Res. N.º CFE 387/21 del CFE). Cada provincia elaboró su propio protocolo tomando como referencia estos criterios.

Una de las medidas iniciales de esta etapa es la intensificación de la enseñanza con el “Verano ATR” en el mes de enero de 2021 y que continuará hasta marzo del 2022, que incluye actividades deportivas, educativas, culturales y recreativas durante enero de 2021.

Segundo momento de 2021:

Durante todo el 2020 y comienzo del 2021, la modalidad optada fue principalmente virtual. Recién a partir del segundo semestre del 2021, se combinó la presencialidad y la virtualidad según lo permitieron las condiciones epidemiológicas. Este momento estuvo caracterizado por un avance en el regreso a las clases presenciales de los y las estudiantes. Respecto a las medidas y adecuaciones en relación con este eje, se definieron nuevos criterios para agrupar a estudiantes en un sistema de “burbujas” para su distribución en el espacio físico de las aulas, a fin de bajar la densidad numérica para evitar la propagación del Covid-19. En este sentido, se refuncionalizaron los ambientes en las instituciones: pasillos, patios, baños, bibliotecas, laboratorios, sala de reuniones, etc. Asimismo, se definió que la gradualidad tendría que flexibilizarse, tanto en lo referente a la organización de saberes como en relación con la evaluación y acreditación de estos y la reconfiguración de las tareas y responsabilidades de los equipos docentes (UNICEF/UNESCO, 2021). Cada escuela tuvo que elaborar protocolos y medidas de sanitización, limpieza, ventilación, toma de temperatura y desinfección de manos. Finalmente, se estableció el uso obligatorio de tapabocas y máscaras (este último caso en docentes). Estas medidas fueron adecuadas según la modalidad y el nivel. Las instituciones escolares adaptaron los lineamientos en espacios de comunicación permanente mediante reuniones y encuentros periódicos, en general, virtuales.

En particular, en la provincia de Buenos Aires, en el momento de la no presencialidad, los equipos docentes organizaron la dinámica educativa elaborando propuestas específicas: realizaron llamadas y seguimientos a estudiantes, articularon propuestas de diversas áreas (Proyectos Interdisciplinarios) y mantuvieron contacto con familias. En los momentos de la presencialidad, asistían dos burbujas por día con un número total de ocho estudiantes en cada agrupamiento durante dos horas, para realizar la sanitización de los espacios entre la salida de una burbuja y el ingreso de otra. De todos modos, en algunas instituciones este número varió de acuerdo con la matrícula de cada curso y, sobre todas las cosas, a las dimensiones espaciales de cada aula (UNICEF/UNESCO, 2021).

De esta manera, los estudiantes regresaron en principio, separados en burbujas²⁶, y de manera progresiva se fue ampliando la cantidad de estudiantes por espacio físico. En septiembre de 2021 se regresó a la presencialidad plena en las aulas. En este sentido, el segundo cuatrimestre del 2021 estuvo caracterizado por la incorporación de lo virtual en la presencialidad. Algunos ejemplos de esto fueron: actividades diarias digitalizadas, la posibilidad de entregar los trabajos por plataformas virtuales y consultas a través de WhatsApp. De este modo, las tecnologías y los recursos digitales continúan utilizándose en la enseñanza presencial. Permitieron en reiteradas oportunidades la realización de ejercicios grupales o colaborativos.

Desde agosto a diciembre de 2021, se generaron propuestas y espacios de intensificación para estudiantes que tuvieran aprendizajes pendientes de acreditación y para aquellas/os que no hayan participado de las actividades escolares previstas en el primer semestre de 2021 y requieran la implementación de estrategias de revinculación. Se sugirió un trabajo mensual para lograr que las y los estudiantes que tengan aprendizajes pendientes 2020, puedan completarlos antes de la finalización de noviembre de 2021²⁷.

En cuanto a las actividades desarrolladas en el sistema bimodal, se hizo evidente una de las dificultades comunes en el bienio 2020-2021: la escasa o nula disponibilidad de conectividad y la disparidad en el acceso a las TIC. Estos recursos indispensables en tiempos de escolarización se presentaron también como un obstáculo muy relevante a solucionar, por la demanda que requería el trabajo virtual en la alternancia, tanto en docentes como en estudiantes. Estas situaciones, generaron la implementación de diversas estrategias para continuar con el vínculo pedagógico. De esta manera, las actividades se sostuvieron en diferentes formatos y retomando las medidas impulsadas en el ciclo 2020. Especialmente, WhatsApp fue la vía de comunicación común en todas las instituciones.

26 En el contexto de la vuelta a la presencialidad, en cada clase se conformaron dos agrupamientos, que se denominaron burbujas. Inicialmente, las instituciones decidieron, conformar dos burbujas y proponer una alternancia en la asistencia a clases, dos veces por semana cada burbuja. Vale aclarar que la composición de cada una de las burbujas es diferente de acuerdo con la matrícula escolar y a las dimensiones áulicas de cada institución. Esto determinaba la reducción del contagio y la garantía de la presencialidad cuidada. Resolución Ministerial E. N.º 112 con fecha 30 de abril de 2021 y Resolución Ministerial E. N.º 133 con fecha 7 de mayo de 2021.

27 En cuanto a la promoción estudiantil, la acreditación de aprendizajes deberá realizarse por áreas y/o agrupamientos: Prácticas de Lenguaje/Literatura e Inglés; Matemática; Ciencias Sociales/ Construcción de Ciudadanía; Ciencias Naturales; Educación Física; Educación Artística; materias agrupadas de la Orientación del Ciclo Superior. Dichas asignaturas pueden estar articuladas en torno a Proyectos de Investigación y Producción; siendo posible que se integren con alguna de las áreas anteriores. Para aquellas/os estudiantes que tengan pendientes el mismo espacio curricular de dos o más años se podrán proponer acompañamientos y acreditaciones integrados sin diferenciar programa por año de cursada, a partir de las comisiones durante todo el ciclo 2021. (Circular Técnica Conjunta N° 1/2020 -octubre 2020).

Su uso estuvo dado no solo para el intercambio de mensajes, sino también para el envío de materiales en formato virtual, como videos, imágenes y actividades, entre otras, y para realizar por este medio llamadas y videollamadas. Las plataformas educativas como Classroom continuaron utilizándose para sostener las trayectorias educativas en la bimodalidad, que permitía registrar las actividades de cada semana. Esto posibilitó que la “burbuja” que no había asistido a clases esa semana pudiera completar y realizar las actividades, proyectos escolares, lecturas sugeridas, entre otras. De este modo, el acompañamiento por parte de los docentes a sus estudiantes se realizó principalmente a través de mensajes, videos, audios e imágenes enviados por WhatsApp.

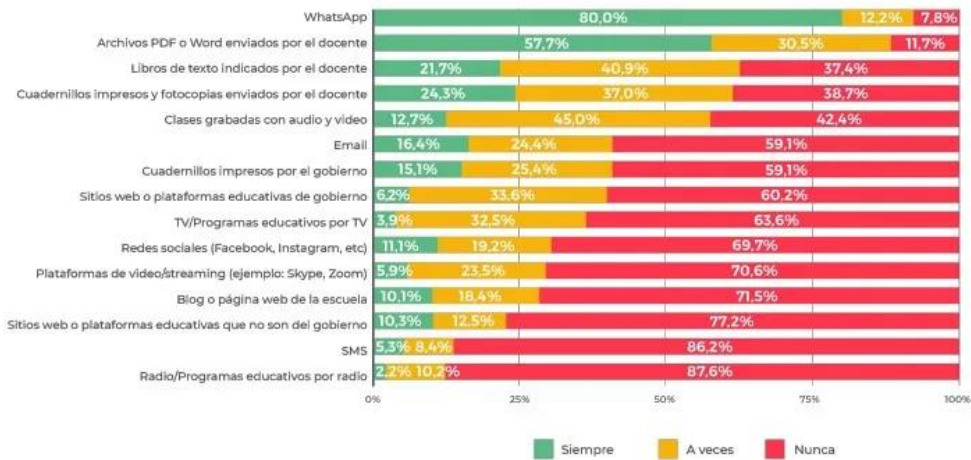
Finalmente, las dos etapas que propusimos evidencian características distintas en cuanto a la comunicación por WhatsApp. En el capítulo tres, contrastaremos la frecuencia con la que utilizaron esta alternativa para su comunicación y el modo en que se distribuyó en el tiempo de los intercambios entre docente-estudiantes.

2.2. Aplicaciones: combinación y aprendizajes

Tal como venimos sosteniendo, desde que se decretó la pandemia en marzo del 2020, las instituciones educativas implementaron diversas estrategias y herramientas tecnológicas para sostener la continuidad pedagógica²⁸. Más allá de los lineamientos por parte del Ministerio, cada Jurisdicción y, en especial, cada escuela adaptó las solicitudes de acuerdo con los recursos y conocimientos digitales que disponían. En este sentido, ubicándonos en la primera etapa de periodización que describimos con anterioridad, cada institución priorizó el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una plataforma. Sin embargo, en la práctica coexistían varias plataformas, aplicaciones y/o programas digitales. A continuación, recuperamos un gráfico (**Ilustración 3**) realizado por el Observatorio Argentino por la Educación que sintetiza los tipos de dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena (año 2020):

28 “La no concurrencia a los edificios escolares resultó un desafío a la hora de desplegar nuevas configuraciones para el ejercicio de una autoridad habilitante y para la construcción de otras formas de acompañar, sostener y enseñar. Lo que en otro momento implicaba la mirada en el aula, se convirtió en un seguimiento a través de un mail, una llamada telefónica o un mensaje” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022a: 8).

Gráfico 1. Medios utilizados en las propuestas enviadas por la escuela. En porcentaje del total según frecuencia. Año 2020.



Fuente: Argentinos por la Educación en base a encuesta propia.
Nota: Datos con representatividad estadística a escala nacional.

03

Ilustración 3 Medios utilizados en las propuestas enviadas por la escuela. Fuente: Narodowski, Volman y Braga (2020).

Los entornos digitales sincrónicos y asincrónicos ocuparon un lugar central en el período de confinamiento. Muchas actividades que antes se resolvían de manera presencial, se redefinieron en estos espacios. Adquirieron características propias del estilo digital y de la multimodalidad. Algunos ejemplos que consignamos son: clases por video o videoconferencias, búsqueda de información, actividades colaborativas (documentos de Google Drive/Google Docs.), mapas conceptuales digitalizados, diapositivas en PowerPoint, uso de Jamboard o pizarras colaborativas. Al igual que en este gráfico, en nuestros datos observamos estrategias en el uso y combinación de plataformas. En este sentido, algunas aplicaciones se complementaron para el diseño, envío y producción de trabajos prácticos o productos digitales educativos. Otras, tuvieron un uso diferente para el que fueron creadas, tal es el caso de WhatsApp que se configuró como un “aula virtual”. A continuación, graficamos algunas de las herramientas tecnológicas más utilizadas para la comunicación, interpretación, lectura y producción de textos (orales, escritos y visuales), de múltiples géneros y en diversos soportes y su imbricación. En los próximos apartados, ampliaremos esta información.

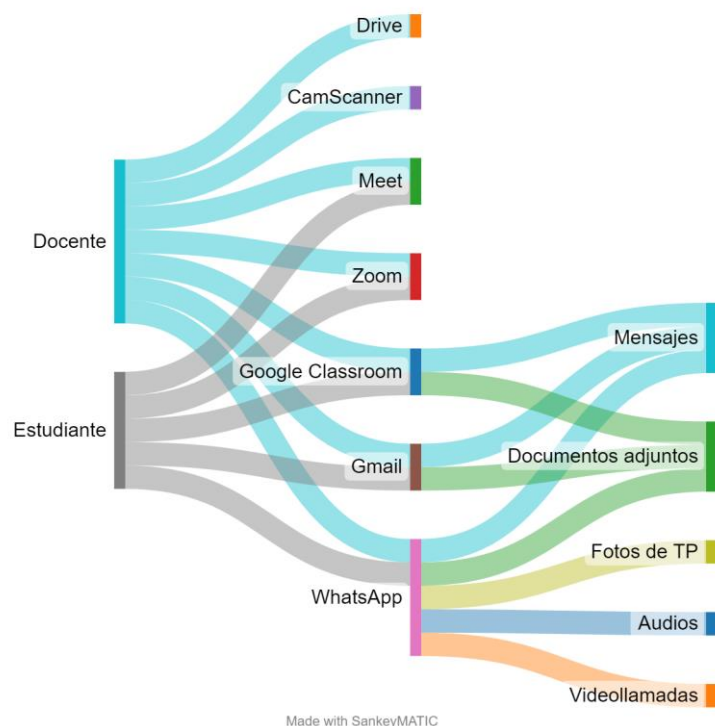


Ilustración 4 Diagrama de aplicaciones y acciones realizadas por docentes y estudiantes

2.2.1. Marco institucional

Cuando se decretó el aislamiento por tiempo indeterminado cada institución eligió los métodos que estaban a su alcance para regularizar de algún modo el envío de actividades digitales. Inicialmente, en la primera etapa del 2020, en las dos instituciones en las que realizamos esta investigación, las páginas escolares ocuparon un rol central porque allí se publicaban los trabajos prácticos en formato digital de todas las modalidades, turnos y asignaturas. Precisamente, las escuelas que forman parte de este estudio crearon las páginas web en el contexto de emergencia sanitaria (véase **Ilustración 5**). Previo a este acontecimiento, los únicos medios de difusión y/o comunicación que utilizaban eran perfiles de Facebook, correo electrónico y WhatsApp.

El funcionamiento de estas plataformas era el siguiente: cada equipo directivo solicitaba a todo el personal docente el envío de trabajos prácticos vía mail; personal de sala de informática se encargaba de subirlos a la página web; y, finalmente, estudiantes y padres visualizaban, descargaban y/o imprimían las actividades. En este sentido, ubicamos en la primera etapa la utilización de, por un lado, páginas escolares, y, por otro lado, la relevancia del correo electrónico. Inicialmente los trabajos prácticos se enviaron por estos medios. Estas modalidades formaron parte del denominado “Plan de continuidad”.



Ilustración 5 Captura de pantalla de la página escolar de la E.E.S. N° 2.

En un primer momento, las páginas escolares posibilitaron, de manera rápida, la continuidad pedagógica, pero una vez que se definieron otros métodos, estas fueron quedando relegadas en su función. Estas plataformas resultaron útiles hasta que cada docente organizó su modalidad de trabajo con cada curso. Registramos que en las páginas escolares los trabajos prácticos fueron cargados hasta el primer semestre del 2020. Esta situación explica, de alguna manera, el reordenamiento que se dio en cada institución al comienzo de la pandemia y también cómo fue cambiando en el transcurso del ciclo lectivo. Inclusive, al observar la página web de una de las escuelas con mayor matrícula de estudiantes, notamos que la carga de actividades en el 2021 no se evidencia²⁹. También, en ambas escuelas, se utilizaron páginas de Facebook -creadas previa a la pandemia- para compartir información sobre fechas y modalidad de exámenes, trabajos integradores, encuestas a las familias, fecha y horario de entrega de módulos alimentarios, desbloqueo de netbook, imágenes de producciones artísticas, entre otros trámites administrativos relacionados a inscripciones. En cuanto a la difusión de avisos generales, las dos instituciones continuaron utilizando la red social Facebook durante el 2020-2021, pero esta plataforma no ocupó un lugar central.

En particular, las páginas escolares vieron disminuido su uso en el transcurso del 2020 porque resultó más eficaz el envío de actividades a través de las aulas virtuales de Classroom, ya que cada docente subía sus propios trabajos prácticos en su aula en sus tiempos particulares. Allí mismo podía dejar avisos, recursos interactivos e intercambiar mensajes, comentarios o devoluciones a sus estudiantes. Estas posibilidades no estaban

29

Disponible

en:


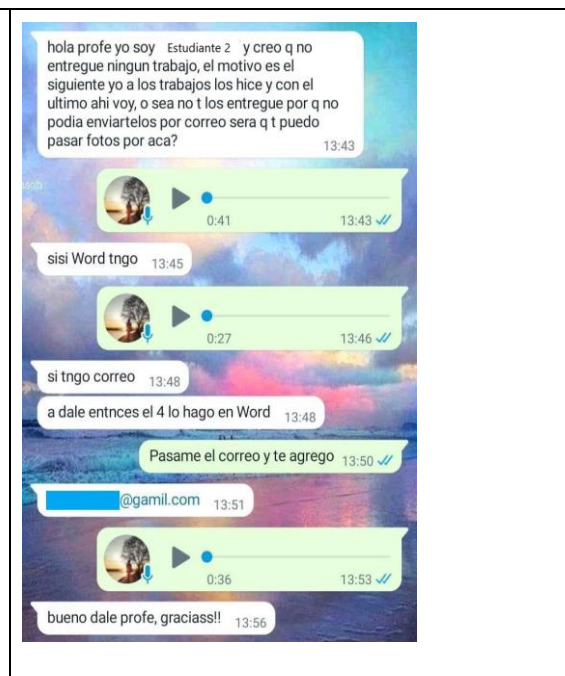
<https://sites.google.com/view/pcpsecundariamalvinaspatagones?fbclid=IwAR01uldFvV7Drmm08UDsuJBqbBu3S91rUfLnqRZvMw0Ht3qQwyXVUYiVUJ4>

dadas en las páginas web. De este modo, Classroom cumplió el propósito que las páginas escolares tenían: ser un repositorio de las actividades dadas y, además, permitió la retroalimentación entre docente-estudiantes. Pero aún faltaba mayor interacción para concretar procesos de apropiación y de enseñanza-aprendizaje.

los chicos no sabían usarlo [Classroom]. No habían tenido experiencias previas al respecto. Para nosotros como docentes funcionaba meramente como un depósito donde yo ponía las actividades ...no funcionaba como un lugar de interacción, no se usaban otras herramientas de Classroom que no sean solo subir archivos (Entrevista a docente de Literatura ciclo superior - 3/05/2021).

A la par de la creación de aulas virtuales en Classroom, se generaron grupos de WhatsApp. En este espacio, además de la comunicación entre docentes y estudiantes, se podían concretar diversas actividades: envío, consultas, resolución y corrección de trabajos prácticos. Inclusive, un grupo numeroso de docentes realizaron videollamadas por este medio. A continuación, recuperamos ejemplos de nuestro corpus para analizar los momentos en los que estudiantes y docentes incorporaron la tecnología, y en especial WhatsApp, en la realización de actividades. Los ejemplos muestran diferencias en cuanto al acceso y participación en el mundo escolar virtual.

Ejemplo 1 y 2³⁰.

 <p>A screenshot of a WhatsApp chat. The background is a sunset over water. The messages are as follows: - White bubble: "Aaah sisi entonces al que te mandé le pongo ARTISTAS en el centro estaría bien?? 19:04" - White bubble: "Sisi no se ve mucho lo que dice 19:05" - Green bubble: "Estudiante 1 Aaah sisi entonces al que te mandé le pongo ARTISTAS en el centro estaría bien?? 19:08 ✓" - Green bubble: "sii 19:08 ✓" - White bubble: A PDF file named "Sin título-2.pdf" (2 páginas • 31 kB • PDF) 19:40 - White bubble: "Nose si está bien 19:40" - Green bubble: "ahora sí...mucho mejor 19:49 ✓" - Green bubble: A thumbs up emoji 19:49 ✓ - White bubble: "Mejoor 19:49"</p>	 <p>A screenshot of a WhatsApp chat. The background is a sunset over water. The messages are as follows: - White bubble: "hola profe yo soy Estudiante 2 y creo q no entregue ningun trabajo, el motivo es el siguiente yo a los trabajos los hice y con el ultimo ahi voy, o sea no t los entregue por q no podia enviartelos por correo sera q t puedo pasar fotos por aca? 13:43" - Green bubble: Audio message 0:41 13:43 ✓ - White bubble: "sisi Word tngo 13:45" - Green bubble: Audio message 0:27 13:46 ✓ - White bubble: "si tngo correo 13:48" - White bubble: "a dale entnces el 4 lo hago en Word 13:48" - Green bubble: "Pasame el correo y te agrego 13:50 ✓" - White bubble: "@gamil.com 13:51" - Green bubble: Audio message 0:36 13:53 ✓ - White bubble: "bueno dale profe, graciass!! 13:56"</p>
<p>Chat individual estudiante-docente. Contexto: consulta sobre cómo realizar correctamente un</p>	<p>Chat individual estudiante-docente. Contexto: dificultad para enviar los trabajos por correo</p>

30 En todas las capturas de pantalla y ejemplos que incluimos en este trabajo hemos anonimizado los intercambios quitando los nombres e identificando con un número a quienes participan.

mapa conceptual. Primer momento del 2020.	electrónico. Ante eso la docente lo agrega al aula virtual de Classroom. Primer momento del 2020.
---	---


2.2.2. Redes de apoyo en el proceso de aprendizaje virtual

En el período 2020-2021 muchas personas adultas formaron parte de la red de apoyo de estudiantes. Su rol fue acompañar y guiar los procesos de aprendizaje en el contexto de la virtualidad. Se convirtieron en mediadores entre los estudiantes y la educación de emergencia. Principalmente, en nuestros datos, este rol estuvo representado por docentes, padres y preceptores, quienes oficiaron de red de apoyo, ofrecieron ayuda, colaboración y andamiaje para la utilización de dispositivos digitales ante la necesidad imperiosa de continuar con el proceso educativo. Implementaron, junto a estudiantes, diversas estrategias de apropiación de tecnologías en condiciones de precariedad (Valdivia, 2021). En este sentido, observamos que la presencia de recursos tecnológicos en los hogares no es suficiente por sí misma, dado que la apropiación ocurre en el uso y en relación con quienes median la participación y el conocimiento. Tal como afirma Valdivia (2021: 5): “no todas las personas utilizan los mismos recursos digitales, ni los emplean en las mismas condiciones, ni los usan de la misma manera ni en las mismas actividades y mucho menos aprenden de la misma forma”. Por este motivo, en nuestro corpus observamos tanto estudiantes que, de manera rápida, dominaron las plataformas educativas como estudiantes que tuvieron dificultades o requirieron más tiempo para adquirir el conocimiento necesario para desenvolverse en las clases virtuales. En este último caso, desde la red de apoyo que mencionamos, se ofreció colaboración para explicar, orientar y asesorar aspectos relacionados al uso tecnológico.

Así, las y los docentes fueron los mediadores principales entre sus estudiantes y las tecnologías, especialmente para quienes tenían dificultades en el acceso a internet o problemas con su uso (véase ejemplo 3). Esto se da no solo en docentes de espacios curriculares, sino que también se ven acciones de mediación en los responsables del área de informática escolar. A continuación, presentamos la mediación docente:

Ejemplo 3

Captura	Transcripción de audios
----------------	--------------------------------

 <p>Chat individual estudiante- docente. Contexto: consulta sobre otro espacio curricular. La estudiante pide ayuda a la docente de Literatura sobre cómo utilizar una herramienta en Drive. Segundo momento del 2020.</p>	<p>2/12/2020 11:31 - Estudiante 3: Hola profe, buen día. ¿Te puedo hacer una pregunta? ¿No sabes cómo, en el Drive, cómo unir cosas? Porque tengo un trabajo bueno de otra materia y tengo que unir las palabras de un lado con las otras. Lo que llegué a hacer, viste, son un montón de opciones con un par de palabras de un lado tenés y un montón de opciones del otro y tenés que ir uniendo, pero no sé cómo se une en el Drive.</p> <p>2/12/2020 11:32 - Docente: Hola X, ¿Cómo estás? vos me decís unir con flechas? Me parece que se puede insertar una imagen. A ver... Justo estoy con el Drive completando las planillas. Esperá. Ya te digo.</p> <p>2/12/2020 11:33 - Docente: Mirá. Si estás en el Drive, si es eso lo que tenes que hacer, no se si te entendí bien. En el Drive dice: archivo, editar, ver, insertar, formato, herramientas, ayuda. Donde dice insertar hay una opción que dice línea horizontal. Yo creo que eso te sirve para unir palabras de un lado con otro, pero bueno no se si es eso lo que me preguntás. Y si no en todo caso pones insertar dibujo, por ejemplo, o imagen y descargas una de internet que sea una flechita y la agregás ahí.</p> <p>2/12/2020 11:35 - Estudiante 3: sí era eso, profe. pero en esa línea horizontal, me pone una línea así solo una línea. ahí no lo puedo mover ni nada. No sé. Me parece que tiene que tener algo para unir, así. creo yo.</p>
---	--

En este caso, se presenta una secuencia explicativa -con preeminencia de mensajes de voz- sobre cómo unir campos diferentes utilizando flechas en un documento de Google Drive. Es una consulta realizada por una estudiante a su docente. Si bien la actividad correspondía a otra asignatura, la docente acepta la consulta y procede a enviar audios explicativos para resolver el inconveniente. Este es uno de los tantos ejemplos que podemos encontrar en el contexto de pandemia en torno a los procesos de apropiación digital. Estos procesos

suponen la capacidad de las personas para participar en actividades sociales donde dotan de sentido y significado a estos artefactos para lograr sus propios objetivos y para generar la transformación o construcción de nuevos saberes, es decir, para hacer posible que las personas aprendan nuevas formas de decir y de hacer en prácticas sociales (Valdivia, 2021: 98).

Por otra parte, el grupo familiar brindó posibilidades para el acceso y disponibilidad de las tecnologías. Las familias cumplieron un rol importante, no solo prestaron o cedieron sus teléfonos celulares para la comunicación escolar, sino que también fueron nexo y generaron andamiaje con las actividades dadas. En la intimidad del hogar, se ayudaban

para colaborar con la resolución de los trabajos prácticos. En este sentido, garantizaron condiciones materiales como, por ejemplo, la presencia de teléfonos celulares, netbooks, computadoras y ofrecieron la oportunidad de participar en eventos digitales educativos colaborando con el acceso a internet a través del pago del servicio de red de datos.

En este contexto, las condiciones estructurales precarias previas, ocasionaron dificultades para la continuidad pedagógica. En reiteradas oportunidades sucedía que, en las comunicaciones sincrónicas por Zoom o Meet, el paquete de datos al que accedían se agotaba rápidamente. Hubo situaciones en las que las familias comunicaban a la institución y al docente las dificultades en la conexión y participación dando aviso de que, por ejemplo, había un solo teléfono celular por familia.

Ejemplo 4

	<p>Chat individual estudiante-docente.</p> <p>Contexto: estudiante pide disculpas a su docente ante la falta de entrega de actividades. Alude a problemas con su internet. Segundo momento de 2020</p>
--	--

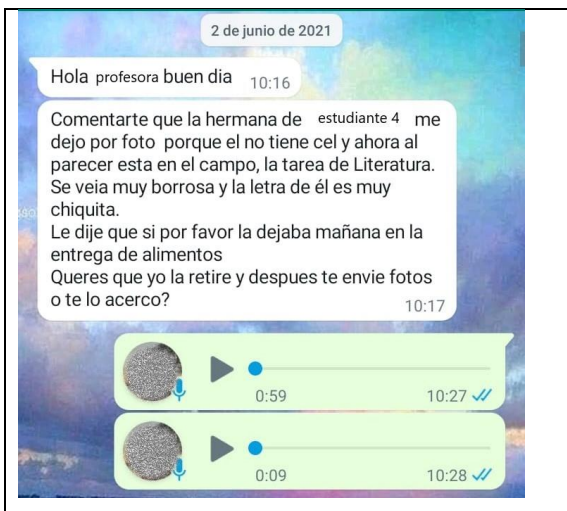
En relación con estas últimas situaciones, a pesar de las diversas posibilidades generadas por el Ministerio de Educación y en especial por el gobierno de la provincia de Buenos Aires, en cuanto a la creación de plataformas de acceso gratuito, al menos en las escuelas relevadas en este estudio, se utilizó WhatsApp de manera preferente. En esta línea, se implementaron diferentes medidas para la continuidad pedagógica. A nivel provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, se implementaron dos propuestas para garantizar y sostener los procesos de aprendizaje en el contexto de emergencia. Por un lado, el programa “Continuemos Estudiando”, creado el 25 de marzo de 2020, que consistió en un repositorio que tomaba como base el portal ABC de la provincia³¹ y brindaba acceso gratuito a materiales, recursos pedagógicos y propuestas de actividades.

³¹ Disponible en: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>

Por otro lado, desde el comienzo de la pandemia y con diferentes actualizaciones en el transcurrir de los meses del 2020, se crearon las “Aulas del Bicentenario”³²: una plataforma de código abierto que no consumía datos móviles y brindaba recursos pedagógicos para la creación de aulas virtuales, adaptadas a las necesidades de cada nivel y modalidad de enseñanza. Por último, a nivel nacional, se lanzó en agosto del 2020 el Plan Federal Juana Manso³³, una plataforma federal de navegación gratuita que brindaba diversas posibilidades: “aulas virtuales, repositorio de contenidos educativos abiertos, aplicaciones para encuentros sincrónicos, módulos de seguimiento, de investigación, de creación, todo a partir de datos abiertos” (UNICEF, 2022: 8).

Por último, también desde las preceptorías se posibilitó un tipo de mediación entre estudiantes y docentes. Al comienzo de la pandemia -cuando se creía que las medidas serían por quince días-, los equipos docentes enviaban las actividades a sus preceptores para que las remitieran al grupo de estudiantes. La mediación de las preceptorías estuvo dada principalmente en aspectos relacionados a condiciones de entrega de trabajos prácticos, comisiones evaluadoras, envío de trabajos de intensificación y en la generación de puentes entre la comunicación docente-estudiante. Si bien este rol tenía antecedentes antes de la pandemia, en el contexto remoto, tomó notoriedad y adquirió mayor relevancia:

Ejemplo 5: Preceptor-docente

	<p>Chat individual: preceptor-docente. Contexto: preceptor avisa a docente una situación particular de un estudiante. Primer momento de 2020.</p>
---	---

32 Disponible en: <https://abc2.abc.gob.ar/aulas-del-bicentenario>

33 Consultado el 10/03/2023 en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nueva-plataforma-federal-juana-manso-con-aulas-virtuales-gratuitas-y-seguras-para>. A partir de enero de 2022 se lo denominó “Plataforma Conectar Igualdad”. Plataforma disponible en: www.juanamanso.edu.ar

Finalmente, en el devenir de ese bienio, y en especial durante el año 2021, las mediaciones de las familias y preceptores poco a poco dejaron de ser tan necesarias. Consideramos que, para comprender estos fenómenos, hay que tener en cuenta que cada persona atraviesa procesos diferentes en el empleo y apropiación de tecnologías en su vida cotidiana (Blommaert, 2008). En síntesis, los y las estudiantes, por el propio uso de los dispositivos tecnológicos y por la necesidad, adquirieron mayor autonomía.

2.2.3. Planificación docente: Decisiones y estrategias

Las escuelas y sus docentes buscaron los medios que les resultaran óptimos para obtener mejores resultados respecto a la interacción con sus estudiantes. En este sentido, se generaron alternativas para que pudieran participar en la virtualidad. No solo buscaron mecanismos para comunicarse, sino que también tuvieron que lograr la integración de las tecnologías a la planificación y práctica docente. Esto ocasionó “el despertar de múltiples interrogantes respecto a cómo evaluar, los procedimientos más adecuados para hacerlo, la asunción de nuevas políticas al respecto que inauguraron prácticas contingentes” (Bain, Cestare y Villagrán, 2023: 221).

Sin embargo, estos cambios estuvieron acompañados de una difícil realidad que por momentos complicó el desarrollo de las clases remotas: la falta de conocimientos para usar las aplicaciones por parte de docentes y de estudiantes. En relación con esto último, observamos en las escuelas de nuestro estudio que, en la primera etapa de nuestra periodización, hubo docentes que no contaban con recursos, conocimientos y tiempos considerables para crear actividades transformadoras, y en los trabajos prácticos digitales, mantuvieron la forma común y conocida de planificar las clases. En los primeros meses del ciclo lectivo 2020, es decir, en el primer momento de la primera etapa de periodización, observamos que los trabajos prácticos cargados en las páginas web escolares siguen este modelo de planificación: a) exponer un tema; b) realización de ejercicios o trabajo por parte de los estudiantes; c) exposición de resultados (Kalman, 2021: 391). Este “molde” tuvo claramente sus limitaciones en el período relevado. A partir de la observación de las diferentes actividades cargadas en todos los espacios curriculares de las dos instituciones de nuestro estudio, consideramos que un grupo de docentes continuaron con una propuesta didáctica tradicional a pesar de la virtualidad. Es decir, trataron de replicar en sus actividades y encuentros virtuales el formato de clase habitual de la presencialidad. En el caso de los trabajos prácticos, solían socializar fotografías de fotocopias o de manuales que incluían ejercicios y/o lecturas, sin copiarlas

necesariamente a un nuevo documento. Hubo quienes mantuvieron una lógica tipográfica en sus actividades y siguieron el “molde” que anteriormente mencionamos. En consecuencia, se generaron dificultades para la lectura y resolución de los materiales. Claramente, con el tiempo, comprendieron que esos métodos didácticos-pedagógicos no eran adecuados y que el contexto de excepcionalidad requería de nuevas formas de enseñanza.

De este modo, se necesitó incorporar rasgos multimodales y recursos digitales sin preparación previa y esto no fue sencillo. En esta línea, Kalman (2021: 394) afirma:

la transformación de la práctica implica un largo camino de resignificación, cuestionamiento y organización de las actividades. También requiere replantear los contenidos, las formas de representación y la evaluación, articulado con la apropiación de nuevos recursos culturales, orientaciones didácticas y una nueva distribución de la responsabilidad.

Este largo camino se tuvo que adecuar a la necesidad inmediata y coyuntural de reformular todo ante las medidas sanitarias decretadas.

Por otro lado, en ese mismo recorte temporal (primer momento de 2020), registramos, al hacer observaciones en páginas escolares y en trabajos prácticos digitales, actitudes y actividades con mayor incorporación de recursos tecnológicos de docentes que incursionaron en nuevos saberes. Esto/as profesores adaptaron sus clases, crearon actividades con recursos digitales, imágenes coloridas y realizaron documentos en formato Word o PDF de acuerdo con la necesidad de los estudiantes. En las plataformas educativas, observamos actividades digitalizadas que adquieren distintas posibilidades y se destacan, en algunos casos, por el color, la tipografía, animaciones y enlaces a diferentes páginas web, por ejemplo, para realizar investigaciones. Algunos docentes incursionaron en “clases simuladas en programas pregrabados” (Kalman y Carvajal, 2021: 14) para dar continuidad al proceso educativo ante la pérdida de presencialidad.

Destacamos la labor llevada adelante por profesores de asignaturas artísticas de las dos escuelas seleccionadas. En las actividades subidas a las páginas escolares, evidenciamos que fueron más creativos en sus planificaciones y muchas veces se las ingeniaron para generar consignas innovadoras. En este sentido, formularon actividades haciendo foco en la incorporación de elementos de la vida cotidiana de sus estudiantes, dado que eran los únicos accesibles en el contexto del aislamiento obligatorio. También supieron incluir recursos digitales a sus consignas, como, por ejemplo: el uso de imágenes, videos de youtube, enlaces a páginas web de museos. Además, en muchas de las actividades

iniciales generadas en el 2020 buscaron incorporar a las familias en las producciones artísticas, tal como se observa en el ejemplo:

Ejemplo 6

<p>FOTOGRAFÍA ARTÍSTICA Y DIBUJO "LA EMPATÍA"</p> <p>VAMOS A SACAR FOTOS EN CASA, CON EL CELU O CAMARITA, LAS VAN A RETOCAR SI LO DESEAN CON FILTROS PARA CAMBIAR A BLANCO Y NEGRO, O RESALTAR LOS COLORES O TAMBIEN PARA RECORTAR LA IMAGEN, SIEMPRE ES ÚTIL TENER UN EDITOR DE FOTOS A MANO. PUEDEN USAR UNA APLICACIÓN MUY RECOMENDABLE PICSART EN EL CELU O PHOTOSHOP EN LA PC.</p> <p>1) TOMÁ UNA FOTO : PENSAR EN LA "EMPATÍA", EN ESTE MOMENTO QUE VIVIMOS, MIRÁ A TU ALREDEDOR Y BUSCA UNA IMAGEN QUE LA REPRESENTA.</p> <p>2) LUEGO CON ESA IMAGEN REALIZÁ UN DIBUJO O PINTURA, COPIÁ LO QUE MAS PREFIERAS Y AGREGALE OTRAS IMÁGENES, SENTITE LIBRE DE DIBUJAR, TAMBIEN PODES PONERLE PALABRAS O UNA FRASE. LA IDEA ES RECREAR LA IMAGEN FOTOGRÁFICA DESDE TU IMAGINACION USAR HOJA LISA, SIN RENGLONES)</p>	<p>Captura de pantalla de trabajo práctico digital de la materia artística. Accedido a él a través de la página web escolar</p>
---	---

En cuanto a las planificaciones, con el paso de los meses y la confirmación de la continuidad del aislamiento obligatorio, se fueron incorporando a las actividades imágenes, colores, figuras, enlaces web, videos complementarios, lecturas grabadas y diversos recursos multimodales. Esto posibilitaba al grupo de estudiantes acceder a material didáctico dinámico. Los colores y la tipografía llamativa eran utilizados para indicarles lo más importante de cada consigna o para guiar su resolución. Además, hemos registrado actividades en las que en el margen superior se brindaba la dirección de correo electrónico o el número telefónico del docente, criterios de evaluación o especificaciones particulares sobre el trabajo y, en algunos casos, frases motivacionales que animaban a sus estudiantes en un contexto tan particular. A continuación, mostramos (ejemplo 7) un recuadro que una docente de literatura incorporó en el encabezado de sus actividades a mediados de abril del 2020:

Ejemplo 7

<i>Hola!!!</i>	
<i>Hoy nos toca seguir comenzar con la primera parte de la UNIDAD Nº1 a la que la titulamos: "Hacia una caracterización de la literatura"</i>	
<i>En este caso, vamos a ver conceptos como: LITERATURA – FICCIÓN - GÉNEROS LITERARIOS-AUTOR-ESCRITOR/NARRADOR.</i>	
Ante cualquier duda no duden en consultarme. Les vuelvo a pasar mi mail:	
Literatura: <input type="text"/>	-Mail: <input type="text"/>
Recuerden que lo ideal es que me envíen el trabajo por Classroom, si no pueden me lo envían por mail y en última instancia por Whatsapp.	
Además, si tienen la posibilidad de hacerlo en Word sería mucho mejor. Si necesitan ayuda para usar alguna de estas herramientas, me dicen y le buscamos la vuelta.	

Fecha de entrega de este trabajo:  25 de abril

En este ejemplo, la docente realiza las actividades en un archivo digital en formato Word e incorpora información útil para sus estudiantes. El uso de un registro informal, combinado con las mayúsculas, signos de exclamación, uso de íconos y una disposición textual que presenta una secuencia cronológica de pasos e indicaciones, están pensadas estratégicamente para los y las estudiantes en este contexto de Enseñanza Remota de Emergencia (en coincidencia con lo relevado por Cantamutto y Dambrosio, 2022). En este sentido, se especifica de manera sencilla que los y las estudiantes accedan a la información sobre el método de recepción de trabajos prácticos y fecha de entrega. En este caso, observamos la disposición y combinación de recursos tecnológicos y diferentes medios de comunicación, como el correo electrónico y WhatsApp.

2.2.4. Intercambio de tareas: Condiciones materiales y recursos

El dispositivo móvil ocupó un lugar central en cuanto a recurso tecnológico utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de emergencia. Los celulares personales y, en algunos casos, los de los padres y/o familiares, se convirtieron en la herramienta por excelencia para diferentes propósitos. Entre todos estos, el más importante fue la comunicación. El objetivo de la aplicación WhatsApp es el de permitir la interacción entre dos o más personas a través de intercambios dialógicos e informales. Sin embargo, en el período de aislamiento, sus prestaciones sirvieron para el desarrollo de actividades escolares. Con limitaciones, la arquitectura de esta plataforma permitió el envío de videos o enlaces a plataformas de video o sitios web educativos, audios explicativos e informativos de docentes, fotografías de resolución de consignas, entre otros. El abanico de posibilidades para el desarrollo de actividades digitales fue muy amplio. Tal como sostiene Cantamutto (2015: 7):

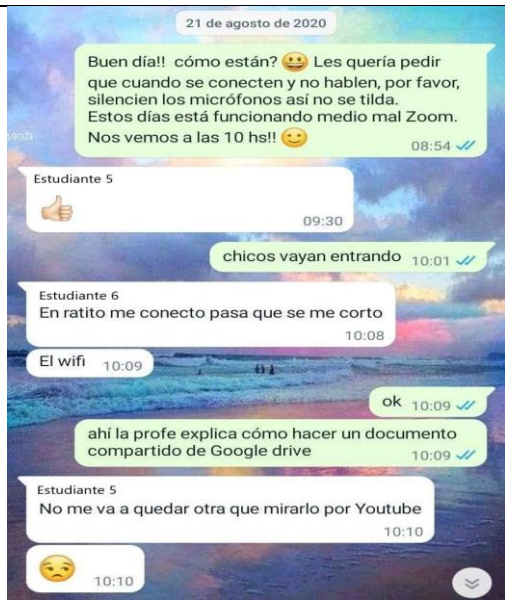
Entre los diferentes dispositivos portátiles, el móvil se destaca por su bajo costo, la versatilidad de las aplicaciones y funciones que ofrece al usuario, ya que “dejaron hace tiempo de ser meros mediadores comunicativos para convertirse en centros de información, comunicación, registro y edición de audio y video, depósito de recursos y contenidos, etc. (Cantillo Valero et al., 2012: 9).

Además, del dispositivo móvil, se utilizaron diferentes herramientas tecnológicas para poder continuar con el proceso pedagógico, tales como: computadoras, netbook y notebook, impresoras, escáner, cámaras y auriculares. Como hemos mencionado a lo largo de esta tesina, principalmente, en la primera etapa que periodizamos, hubo múltiples imprevistos en varias oportunidades. El hecho de contar con acceso a internet o con

teléfonos celulares con capacidad de memoria interna no fue suficiente para llevar adelante la comunicación y desarrollo eficaz de las actividades propuestas. Ante las dificultades, algunas soluciones implementadas por los docentes en las escuelas observadas fueron: entregar material impreso a estudiantes que no tuvieran internet, generar archivos compatibles para cada estudiante de acuerdo a sus dispositivos, proponer alternativas ante la falta de almacenamiento en la memoria interna de los celulares, acercar netbooks del Plan Conectar Igualdad a estudiantes que no tenían otro recurso tecnológico y ofrecerles, en los momentos de entrega de módulos de alimentos, los cuadernillos educativos creados por el gobierno.

En general, en el 2020, ante la falta evidente de capacitaciones o guías técnicas sobre uso de la computadora y de herramientas para una enseñanza remota, docentes y estudiantes utilizaron tutoriales de YouTube para resolver dificultades tecnológicas. En el siguiente ejemplo, ante la dificultad de un estudiante para conectarse a la clase virtual en la que se estaban explicando los pasos para hacer un documento compartido de Google Drive, avisa a su docente que miraría un tutorial por YouTube. El ejemplo evidencia la hibridación de plataformas:

Ejemplo 8

	<p>Chat grupal de 6to año de Literatura. Contexto: Docente avisa a sus estudiantes que ingresen a la reunión de Zoom pautada. Segundo momento 2020</p>
---	--

En las entrevistas realizadas, constatamos que las búsquedas en YouTube eran múltiples y diversas: cómo generar un correo electrónico o recuperar su contraseña, aprender a conectarse a las videoconferencias (Zoom o Meet), convertir un archivo en diversos formatos (Word, PDF, JPG), acceder al aula virtual Classroom, entre otras. También

YouTube resultó útil como complemento de la enseñanza. En este sentido, en algunos trabajos recopilados observamos enlaces a videos ya disponibles en esta plataforma para reponer información histórica, contextual, biográfica, técnicas de estudio, etc. En estos casos, “los textos de Internet están constantemente invitando al lector a moverse hacia otro nodo textual mediante el enlace” (Yus, 2010: 88).

Por otro lado, cuando se produce la vuelta a las escuelas, en el segundo momento de 2021, los y las docentes pueden dar explicaciones presenciales a sus estudiantes respecto del uso de recursos tecnológicos, principalmente, Classroom. Esto se debe a que era una herramienta que se seguía utilizando en las instituciones relevadas. Además, el mecanismo de asistencia a clases por el sistema de burbujas conllevaba que los y las estudiantes que no asistían a clase en la semana, tenían que acceder al material cargado para poder realizar los ejercicios en sus hogares. En este sentido, era fundamental que supieran visualizar el material, descargarlo para poder resolverlo en caso de ser necesario y adjuntarlo en el espacio habilitado para la entrega. Por ello, las explicaciones y guías para el uso de Classroom estuvieron focalizadas en estudiantes que tenían TEP o TED en su trayectoria escolar. Es decir, aquellos estudiantes que habían tenido problemas o dificultades en la conexión y/o participación de las clases virtuales. De todas maneras, en la práctica diaria, los y las estudiantes que en el segundo cuatrimestre del 2021 no contaban con recursos económicos o tecnológicos necesarios, a pesar de conocer el funcionamiento de las plataformas educativas, siguieron con las mismas dificultades iniciales, pudiendo avanzar con las actividades solamente en las clases presenciales. En estos casos, se solicitaban las netbooks escolares y la docente compartía el material de clase digitalizado a través de una memoria (pendrive). También, los y las estudiantes accedían a los trabajos prácticos desde sus celulares en los grupos de WhatsApp de las asignaturas. En los momentos en que no tenían red de datos, los y las docentes han compartido los suyos para que todo el curso tenga el material de clase de alguna u otra forma (papel o digital).

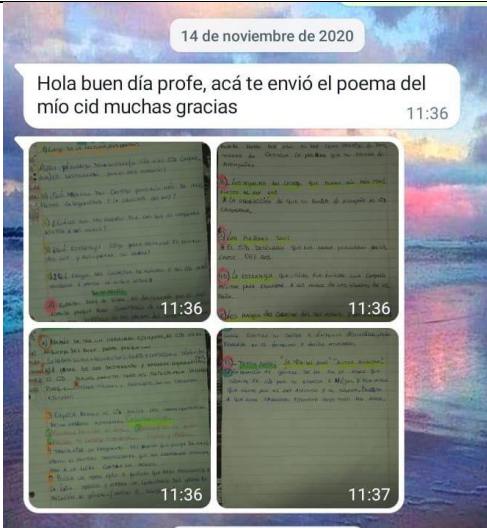
2.2.5. Interacción entre distintos modos semióticos

Como mencionamos en el apartado anterior, docentes y estudiantes rediseñaron la plataforma WhatsApp para los usos específicos del proceso educativo en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia. En este marco de adaptación y redefinición de espacios, reconocemos la interacción de diferentes modos semióticos que hicieron posible la realización de actividades escolares. Cada persona usuaria, de acuerdo con las

prestaciones de sus medios disponibles y a sus saberes previos, ajustaban las acciones que realizaban.

En primer lugar, cada estudiante debía enviar por este medio fotografías de las respuestas de los trabajos prácticos curriculares recibidos en formato digital. En este sentido, hubo diversas actitudes al momento de la resolución de consignas. En principio, registramos situaciones en las que leían el material en sus celulares y respondían las actividades en hojas de carpeta o cuadernillo (materialidad física) y, luego, procedían a sacarle una foto con el celular, para finalmente, enviarla a su docente a través de WhatsApp (materialidad digital) para que este registre, corrija y evalúe la misma.

Ejemplo 9

	<p>Chat individual estudiante-docente. Contexto: estudiante envía por WhatsApp un trabajo práctico finalizado mediante fotografías de sus hojas de carpeta</p>
--	--

En esta captura de pantalla observamos la relevancia que adquiere la foto sobre el manuscrito. Los procedimientos utilizados para la resolución de las consignas se relacionan con los saberes y prácticas habituales en prepandemia. En este sentido, un procedimiento común era resolver los ejercicios en hojas de carpeta, por lo que en este ejemplo el “modo aula” se mantiene. También el hecho de sacar fotografías a las hojas manuscritas estaba relacionado en un principio con el hecho de la posibilidad de vuelta a las aulas. Se creía que la pandemia era temporal y ante la posibilidad de regreso, “por las dudas” era mejor tener las actividades resueltas en sus carpetas.

Si bien en este ejemplo no se puede observar la edición de imágenes, hubo casos de estudiantes que editaban las fotografías con herramientas que tenían instaladas en sus celulares, o procedían a pegarlas en un archivo de Word y elaborar las respuestas ahí mismo para luego entregarlas a sus docentes. Otros, convertían ese trabajo en formato

PDF o PowerPoint (de acuerdo con lo que solicitaba la actividad), como se observa en el siguiente ejemplo:

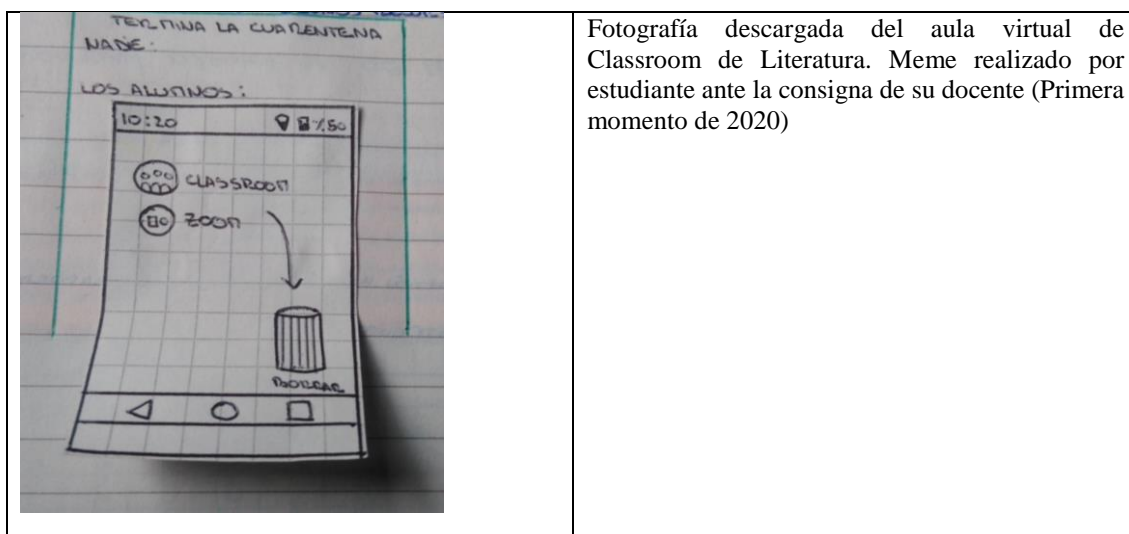
Ejemplo 10



En este caso, un estudiante envía un trabajo práctico en formato PowerPoint, ya que era una de las modalidades de entrega de la consigna. Se observa la combinación de plataformas: WhatsApp, PowerPoint y Gmail. En menor medida, algunos estudiantes escaneaban las respuestas elaboradas en papel con la aplicación CamScanner (sugerida por el equipo docente) y compartían los resultados tanto por correo electrónico, aula virtual o WhatsApp. Esta aplicación fue la más utilizada y evidencia los veloces procesos de apropiación de los recursos digitales que disponían estudiantes y docentes.

En el ejemplo 11, se observan las características que adquiere el texto digital y el escrito y la combinación de estos modos semióticos. Con esta fotografía, una estudiante de 6to año del ciclo lectivo 2020 envía, a través de Classroom, a su profesora ante la consigna de “Inventen su propio “meme” utilizando algunos de los recursos humorísticos”. La actividad formaba parte de un trabajo práctico mayor sobre la cosmovisión humorística que relacionaba, entre otras cosas, el humor con lo sucedido en la educación en pandemia.

Ejemplo 11



En este caso, paradójicamente, el meme realizado no tiene una materialidad digital como es común. Observamos que la estudiante resolvió la consigna con una materialidad escrita en su hoja de carpeta y luego procedió a fotografiarla para cumplir con la tarea indicada por su docente, si bien de un modo no esperado, se observa la apropiación tecnológica y comprensión de la consigna. Además, este meme en particular describe las sensaciones de muchos estudiantes en el período de aislamiento. En la imagen se puede visualizar el texto: *termina la cuarentena, los alumnos [proceden a] borrar Classroom y Zoom*. Las fotografías de las hojas manuscritas se mantuvieron en el 2021, pero fueron perdiendo peso ante los documentos en Word, ya que, con el paso del tiempo, los y las estudiantes comenzaron a saber utilizar el programa y como las clases virtuales continuarían durante el 2021, muchos estudiantes se descargaron las herramientas más necesarias en sus celulares, dentro de ellas, Word y PDF.

En segundo lugar, los y las docentes recibieron y enviaron actividades a través de diferentes plataformas, como Classroom, Gmail y WhatsApp. Del mismo modo que los y las estudiantes, con el transcurrir del uso de recursos digitales se observa una mayor apropiación por parte de los y las docentes. Es decir, también realizaron fotografías, capturas de pantalla, convirtieron en otro formato los archivos digitales e integraron imágenes y videos a sus actividades. Principalmente, esto se observa en el segundo momento del 2020 de nuestra periodización. Entre otras acciones, buscaron hacer atractivas las actividades. Por este motivo, integraron a sus actividades imágenes, símbolos, figuras y los distribuyeron en la página de un procesador de texto (Cope y Kalantzis, 2009). Por ejemplo, realizaron consignas en la que los/las estudiantes tenían

que unir textos entre sí por flechas, señalar con diferentes colores partes en el texto o acceder a información relevante mediante los hipervínculos.

Los/las docentes buscaron la manera de ofrecer a sus estudiantes actividades digitales ya que en el aislamiento no se podía acceder a fotocopias o manuales escolares porque las condiciones epidemiológicas lo impedían, salvo situaciones excepcionales. De este modo, utilizaron diferentes herramientas para que los/las estudiantes puedan subrayar, cortar, pegar los textos de un modo similar a como lo realizaban en el contexto del aula presencial.

En los casos en los que las y los estudiantes no sabían cómo utilizar un documento o las herramientas de Word o carecían de algún recurso necesario para resolver las actividades, su docente, por ejemplo, convertía a otro formato los archivos o realizaba capturas de pantalla para luego compartirlas por WhatsApp y, en la mayoría de los casos, explicaba las diferentes posibilidades a través de audios por WhatsApp. La figura docente fue mediadora de la apropiación de recursos digitales para sus estudiantes.

En síntesis, WhatsApp dio cuenta de ser muy versátil respecto de los procesos de aprendizaje en contexto de Enseñanza Remota de Emergencia, a tal punto que se configuró como un aula virtual en la que estudiantes y docentes pudieron compartir actividades, explicaciones y consultas sobre las mismas, intercambiar opiniones sobre los ejercicios dados, coordinar y definir encuentros sincrónicos, entre otras cuestiones escolares. En el capítulo siguiente ahondaremos en el sentido de entender a WhatsApp como un aula virtual, al menos en lo observado y registrado en las dos instituciones escolares relevadas en los años 2020-2021.

Capítulo 3

Aula WhatsApp: estilo digital y régimen escolar

Siendo el lenguaje un indicador tan sensible de los cambios sociales, resultaría verdaderamente muy sorprendente que un fenómeno tan radicalmente innovador no tuviera su correspondiente impacto en el modo de comunicarnos. El lenguaje es el corazón de Internet; la actividad de la Red es interactividad
(Crystal, 2002: 272)

3. WhatsApp en el ecosistema de pantallas

WhatsApp es la aplicación por excelencia utilizada para la comunicación con un grupo heterogéneo de personas: amistades, familiares, colegas; para contratar u ofrecer algún servicio; obtener un turno médico, etc. El nombre WhatsApp es un juego de palabras con la frase “What’s Up” (¿Cómo estás?). En la actualidad, en Argentina, es la preferida para conformar grupos o comunidades de intereses compartidos (Statista, 2023). Es una aplicación que ha evolucionado desde su creación en 2009 y sigue actualizando sus herramientas e interfaz en periodos cortos de tiempo. En la página web de la compañía³⁴ mencionan que:

Más de 2000 millones de personas en más de 180 países usan WhatsApp para mantenerse en contacto con amigos y familiares en cualquier momento y lugar. WhatsApp es gratuito (se pueden aplicar cargos por datos) y permite enviar mensajes y hacer llamadas de manera simple, segura y confiable en teléfonos de todo el mundo (WhatsApp, 2023).

Algunas de las funciones posibles al día de hoy son: enviar chats individuales (mensajes privados (cifrado de extremo a extremo y con controles de privacidad) y/o grupales; mantener el contacto con mensajes y llamadas en todo el mundo -siempre que sean usuarios de WhatsApp-; crear “comunidades” grupales; expresar sentimientos con stickers, voz, GIF y reacciones; publicar mensajes, fotos y videos en el estado (que desaparecen después de 24 horas); y la opción de configurar WhatsApp Business para que empresas medianas y grandes se comuniquen con sus clientes. Además, permite

³⁴ <https://www.whatsapp.com/about> (consultada en mayo de 2023).

saber, si es que se encuentra habilitada la configuración, en qué momento se lee y se reproduce el mensaje que transmitimos³⁵.

En el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia, y ante los resultados del empleo de plataformas educativas y correos electrónicos para la continuidad pedagógica mencionados en el capítulo previo, los equipos directivos promovieron la utilización de WhatsApp para la comunicación con estudiantes. La creación de grupos de WhatsApp fue indispensable para definir acuerdos y parámetros en un contexto de incertidumbre. Ante esto, de manera general, el equipo de preceptores -que tenía acceso a los teléfonos de contacto de las familias y/o estudiantes- crearon grupos de WhatsApp por cada curso, en el que incluyeron a docentes. A partir de ahí, algunos/as docentes crearon grupos independientes para cada espacio curricular. WhatsApp posibilitó el vínculo con el curso y, con ciertas limitaciones, los procesos de aprendizaje. Así, ocupó un lugar central en la propuesta pedagógica porque permitió incorporar la dimensión comunicativa/interaccional que a otros espacios le faltaba, como, por ejemplo, a Classroom.

En esta línea, presentamos un fragmento de una docente que expone con claridad la importancia de estos grupos en un contexto de incertidumbre:

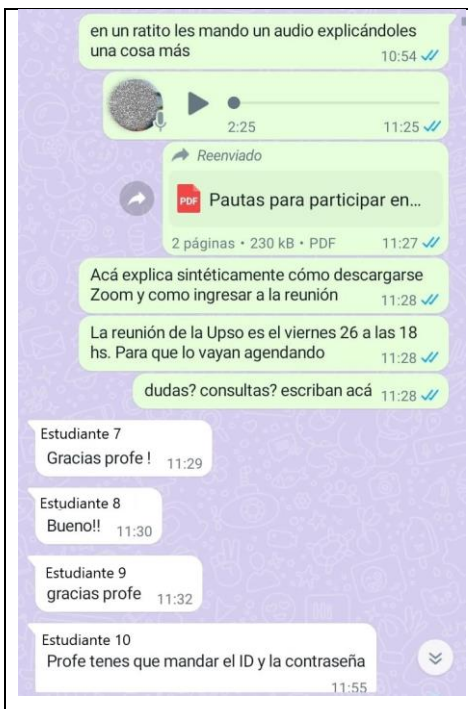
Recién cuando pasó un mes y pico [de declarada la pandemia] que vimos que esto iba para largo yo empecé a generar grupos de WhatsApp. *Para mí eso fue un antes y un después en el vínculo con los chicos y en la comunicación con los chicos.* El hecho de que sea un tipo de comunicación que por ahí favorece la sincronidad, que sea más fluido, más inmediato, más simultáneo hizo que pueda generar este vínculo que yo estaba buscando con los chicos (Entrevista a docente de Literatura ciclo superior – 3/05/2021).

Además de los chats grupales, como se verá en el capítulo, los y las estudiantes utilizaban los chats individuales para comunicarse con sus docentes. De este modo, docentes y estudiantes compartieron el espacio interaccional, de manera individual y grupal de forma simultánea. A modo de ejemplo, en este chat grupal se evidencia la explicación por parte de una docente a sus estudiantes para que puedan conectarse a los encuentros por Zoom. Es decir, habilitaba la comunicación en otras plataformas, porque permitía definir

35 Los mensajes pueden ser temporales, es decir, se borran y eliminan automáticamente en un tiempo determinado e inclusive, pueden ser vistos por única vez, como es el caso de las imágenes temporales. Una actualización reciente de esta aplicación incorporó la posibilidad de realizar encuestas dentro de la conversación entre diferentes interlocutores que puede ser compartida con otros si se quisiera. Los cambios hacen que las personas usuarias interactúen de diversas maneras, en función de sus predilecciones.

horarios y encuentros, así como dar mayores indicaciones sobre cómo realizar determinada acción en otras plataformas (Ejemplo 12).

Ejemplo 12

	<p>Chat grupal 6to año.</p> <p>Contexto: docente envía un material en archivo PDF por WhatsApp a sus estudiantes para que comprendan cómo ingresar a Zoom (primer momento de 2021)</p>
--	--

Ante esto, en el período 2020-2021, surgió el *aula WhatsApp*, que recupera las características del aula virtual (Svensson, 2022). Esto es, entender a WhatsApp como una plataforma educativa que prioriza la interacción con estudiantes, tal como sucede en el espacio áulico tradicional donde no solo se da el intercambio de conocimiento sino también el establecimiento de vínculos entre estudiante y docentes. Esta combinación precisamente engloba las modalidades de hacer y decir del aula tradicional y del estilo WhatsApp. Se combinan de una manera híbrida dos regímenes de literacidad: uno formal en el que la díada docente-estudiante se establece en el eje de asimetría (régimen escolar), y otro en el eje de mayor simetría, cercano a la inmediatez comunicativa característica de la plataforma (régimen WhatsApp).

En este apartado, atendemos a los modos de interacción que habilita el régimen WhatsApp (texto, audio, video, fotografía, multimedia, geolocalización, llamadas, reacciones, emojis, stickers, GIF, historias, enlaces, archivos, etc.) y su combinación, negociación y tensión con el “modo aula” o con el régimen escolar.

De este modo, en el *aula WhatsApp*, entendida como plataforma educativa, se combinan los “modos” del aula tradicional con los propios del estilo comunicativo digital. Estas interacciones incluyen las conversaciones que se producen tanto en el intercambio de

textos breves, mensajes de audio y envío y recepción de trabajos curriculares de las asignaturas de Literatura y Arte, atendiendo a los factores que condicionan a este tipo textual, tales como la inmediatez, la brevedad, la economía y la expresividad (Cantamutto, 2014), la relación entre los interlocutores y la utilización de recursos multimodales propios.

Los intercambios en el aula WhatsApp desdibujaban la relación jerárquica de la díada docente-estudiante por la presencia de elementos propios del estilo digital, efectuada por ambos, modificando el régimen escolar renegociados a partir de los usos multimodales y creaciones lingüísticas naturales a esta plataforma (Magadán, 2021). Así, los enunciados escritos incluyen interjecciones, imágenes, emojis y stickers, entre otros. A continuación, mostramos un ejemplo:

Ejemplo 13

	<p>Chat individual: docente-estudiante. Contexto: docente contacta a su estudiante para corroborar la entrega de una actividad (Segundo momento de 2020)</p>
--	--

En este ejemplo de un chat individual la docente interactúa para corroborar la resolución de una actividad por parte de una estudiante. Observamos que, ante la negativa de la misma, la docente mitiga y atenúa el incumplimiento de la entrega con el uso de risas (*jaja*) que las acompaña con la expresión modalizadora *te espero*. En cuanto a las intervenciones de la estudiante, se observa el uso de risas y en ella aparece un emoji de “risa nerviosa” para atenuar el hecho de no haber realizado el trabajo práctico curricular. Más allá de estos recursos lingüísticos y multimodales empleados³⁶, en los apartados siguientes, analizamos en detalle las negociaciones y tensiones del modo pedagógico tradicional y su combinación con los usos propios de WhatsApp a partir de hacer un breve

36 Actualmente, en el marco de la beca graduada de perfeccionamiento de la Universidad Nacional del comahue, cuyo plan de investigación se denomina “Prácticas educativas e interacciones digitales en pandemia/pospandemia: reconfiguraciones de la comunicación en el ámbito educativo” nos encontramos analizando el estilo digital de estos intercambios.

recorrido, en primer lugar, por las características prototípicas de la conversación que nos permitirán desarrollar, en segundo lugar, las particularidades de la conversación en WhatsApp atendiendo a dos aspectos: las frecuencias de uso y tiempo. En tercer lugar, presentamos la situación que acontece en el período 2020-2021 respecto al intercambio de tareas y los actos de pedido que suelen atenuarse mediante prácticas de cortesía dada la relación docente-estudiante.

3.1. Organización interaccional: conversación por WhatsApp

En principio, en línea con lo que sostienen autores sobre la comunicación por chat (Sanmartín Sáez, 2007, por ejemplo), los intercambios producidos en WhatsApp entre estudiantes y docentes asumen las configuraciones de la conversación espontánea, entendiéndola a esta

como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (Tusón, 1995); como la forma más característica en que las personas se relacionan y se llevan a cabo sus actividades cotidianas como sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva (Calsamiglia y Tusón Valls, 2002: 32).

Asimismo, Cantamutto y Vela Delfa (*en prensa*) afirman que: “la conversación es una actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados”. A pesar de no ser únicamente oral (porque con la incorporación del audio, aparece la oralidad de manera frecuente), la aplicación WhatsApp ofrece posibilidades comunicativas que se asemejan a los rasgos prototípicos de la conversación. Estos rasgos pueden agruparse en tres grandes grupos: a) rasgos mediales, b) rasgos situacionales, y c) rasgos reguladores³⁷ (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*). En particular, la rapidez y el dinamismo de la comunicación por WhatsApp “confiere a estas interacciones una particular estructura conversacional, diferente de la cara-a-cara, y un estilo comunicativo caracterizado por rasgos propios de la oralidad, entendida en términos de variación concepcional (Koch y Oesterreicher 2007)” (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*).

37 Cantamutto y Vela Delfa (*en prensa*) desarrollan en profundidad estos aspectos. Recomendamos la lectura de su capítulo para más información. Allí también presentan una panorámica histórica que contextualiza la aparición y transformación de las aplicaciones de mensajería instantánea. En particular, focalizan en WhatsApp, atendiendo a aspectos relativos a su estructura conversacional y a sus rasgos de estilo.

Además, en línea con lo que sostiene Briz (1998) sobre la conversación cara-a-cara, las conversaciones en WhatsApp pueden ser de dos tipos: prototípicas o periféricas. En su estudio de la conversación coloquial en español, Briz (1998: 43) refiere que

una conversación no preparada, con fines interpersonales, informal, que tiene lugar en el marco de una interacción familiar, entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos, es coloquial prototípica. Si hay ausencia de alguno de estos cuatro últimos rasgos, si bien neutralizada por otro(s), la conversación se considera coloquial periférica.

En el caso de los intercambios comunicativos digitales, WhatsApp y otras aplicaciones de mensajería instantánea poseen una tipología textual particular. Las conversaciones se estructuran en torno a un tema, el número de interlocutores es variable y las intervenciones pueden interrumpirse y retomarse en un tiempo diferenciado (Herring, 2013). En particular, la plataforma WhatsApp habilita una conversación siempre abierta y la cercanía e informalidad interaccionales. En las que “[...]las interacciones virtuales y las que se entablan en contextos físicos tiendan a hibridarse y mezclarse formando, más bien, redes personales de interacción físico-virtual” (Yus, 2010: 39-40).

En la versión actual de WhatsApp los chats conversacionales pueden ser de a dos o grupales. En este sentido, en WhatsApp “se gestiona una lista de contactos con los que interactuar tanto en diálogos, entre dos personas, como en multílogos (Shank 1993), conversaciones grupales entre más de dos participantes, los llamados *grupos de WhatsApp*; también es posible crear listas de difusión y gestionar comunidades de intereses” (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*). En este espacio interaccional las conversaciones escritas incorporan cada vez más la multimodalidad y con ella, la oralidad del texto teclado (Yus, 2021) o rasgos coloquializadores (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*). Los textos multimodales presentan un estilo digital que le es propio: los mensajes se entrelazan entre audios, textos breves e interjecciones, e incorporan recursos icónicos como los emojis, stickers y memes.


En nuestro corpus, se observa que la docente es la que más utiliza los emojis, como el de beso (😘), pulgar hacia arriba (👍) y cara sonriente (😊). Si bien la presencia de los emojis en la intervención de los y las estudiantes es baja, se ha visto que son utilizados como estrategia de mitigación en situaciones potencialmente conflictivas (principalmente cuando no entregaron una actividad solicitada por su profesora). En tal sentido, los emojis se utilizan como actos de habla expresivos. Asimismo, las y los estudiantes son los que menos usan expresiones propias del cierre de la conversación, tales como fórmulas de

saludo o marcadores de acuerdo. En algunos casos, tanto en sus intervenciones como en las de la docente, aparecen marcadores de acuerdo en el cierre conversacional (*ok, dale, listo, perfecto, bueno, buenísimo*), así como fórmula de agradecimiento. En general, en las despedidas se perciben actos directivos directos o indirectos del emisor (profesora) hacia el interlocutor (estudiante): “Espero tu trabajo”.

A continuación, haremos foco en los rasgos de la comunicación por WhatsApp y nos detendremos en las características que adquiere en el ámbito educativo, en los intercambios grupales e individuales entre docente-estudiante.

En el período 2020-2021, WhatsApp revolucionó y modificó las posibilidades de la interacción docente-estudiante, con nuevas formas de interacción necesarias para que la educación y el vínculo docente-estudiante continúen ante el aislamiento obligatorio. En este sentido, se trató de una reconfiguración de la aplicación y, en algunos casos, de un nuevo canal comunicativo para continuar con los procesos aprendizaje desde una modalidad remota. En este apartado, referiremos a la apropiación de la aplicación WhatsApp para los propósitos, las características y modalidades institucionales propias de una clase. Tal como vemos en el siguiente ejemplo, el *aula WhatsApp* permitió a la docente compartir enlaces web para determinadas actividades, en la que los y las estudiantes, previo al encuentro virtual por Zoom, debían visualizarlo:

Ejemplo 14.

	<p>Chat grupal:</p> <p>Contexto: docente envía a sus estudiantes material por WhatsApp para utilizar en la próxima clase virtual. Primer momento 2020.</p>
---	--

De esta manera, la comunicación por WhatsApp fue esencial ya que posibilitó la interacción y el desarrollo de las actividades escolares: estar en contacto con estudiantes y llevar por este medio la continuidad pedagógica a través de archivos, audios, videos y enlaces resultó de gran utilidad para la comunidad educativa. El personal educativo buscó, de alguna manera, que la clase presencial ocurriera en el *aula WhatsApp*. Es por esto por lo que recurrieron a diferentes mecanismos de interacción como las videollamadas y los extensos audios de voz para explicar contenidos y consignas, definir acuerdos curriculares, etc. También, los intercambios por WhatsApp le permitieron al personal docente llevar al día un registro sobre: entrega de actividades, consultas sobre las mismas, participación en clases sincrónicas, y dificultades en relación con estos aspectos. En la siguiente captura se observa la consulta de un estudiante ante la no comprensión de una consigna dada por su profesora de Literatura. Esta le responde a través de un extenso audio de voz. Finalmente, la conversación termina con la explicación del estudiante por su demora en la entrega y resolución de trabajos prácticos de esa materia.

Ejemplo 15

<p>10 de noviembre de 2020</p> <p>Hola profesora como esta?? Recien acabo de escuchar su audio por el grupo y estaba por hablarle, le hablo por un duda que tengo sobre el trabajo 6 lo cual es el cuadro 12:16</p> <p>No lo entiendo muy bien por asi decirlo, por que no se cual seria la característica si desde el punto de vista del protagonista mucho no dice por que el esta tan metido en el mundo interno del axolotl a la mitad del cuento el ya se considera como uno de ellos 12:17</p> <p>1:20 12:29 ✓✓</p> <p>Sisi profe te entendi perfecto creo que me la complique mucho pero lo re entendi gracias!! 12:43</p> <p>0:02 12:44 ✓✓</p> <p>Y en esta semana va a tener los trabajos que faltan de su materia 12:44</p> <p>perfecto! 🤔👍 12:44 ✓✓</p> <p>Lo que pasa es que tengo bastantes trabajos atrasados pero en esta semana seguro le envio lo que me faltan 12:44</p>	<p>Chat individual estudiante-docente. Contexto: estudiante realiza una consulta puntual sobre una consigna. Su docente le explica la duda a través de audios de voz</p>
--	--

Al comienzo de la pandemia cada docente creó grupos de WhatsApp. Un grupo por cada curso. Para lograr esto, las preceptoras y preceptores ofrecieron los números telefónicos

de estudiantes y/o de algún integrante de su familia, generalmente, el de los padres. La creación de grupos de WhatsApp por espacio curricular se caracterizó por ser un recurso fundamental para la continuidad pedagógica. El espacio grupal tuvo como propósito comunicativo la difusión de avisos (nuevos trabajos prácticos o fechas de entrega de estos) y, de modo general, la coordinación de encuentros virtuales sincrónicos. Inicialmente las pautas grupales eran implícitas, con el devenir de la pandemia y la reorganización laboral en el 2021, los y las docentes definieron horarios de uso de WhatsApp, pautas de comportamiento grupal y modalidad de envío-entrega de actividades. En tal sentido, en los chats grupales el/la docente establece las reglas del intercambio comunicativo. Cuando los y las estudiantes del curso se comunicaban para informar, preguntar o debatir sobre temas ajenos a la materia específica del grupo, el o la docente solía solicitarles amablemente que esas cuestiones se traten en el grupo personal de los estudiantes del curso, creado en primera instancia por el equipo de preceptores. A veces, eran los y las estudiantes quienes recordaban esas normas a sus compañero/as, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 16

8/11/21 17:47 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:48 - Estudiante 17: Ni enterada yo de nd JAJAJ
8/11/21 17:48 -Estudiante 17: Q pso?
8/11/21 17:48 -Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:48 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:49 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:49 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:49 - Estudiante 17: JAJAJAJA ES UN CAPO EL CHABON DLE PROFE NO TE CUSTA ND TENER HIJOS
8/11/21 17:49 - Estudiante 17: 🤔🤔🤔
8/11/21 17:50 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:50 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:50 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:50 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:50 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:51 - Estudiante 17: Cuando?
8/11/21 17:51 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:51 - Estudiante 17: Mañana tampoco voy ni ganas al pri
8/11/21 17:51 - Estudiante 18: Borren los mensajes sino la profe se enpja
8/11/21 17:51 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:51 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:52 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:52 - Estudiante 17: Si
8/11/21 17:52 - Estudiante 19: Eu, para eso tienen el priv
8/11/21 17:52 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.
8/11/21 17:52 - Estudiante 18: Borren los mensajes

<p>8/11/21 17:54 - Estudiante 16: <Multimedia omitido> 8/11/21 17:56 - Estudiante 17: Profe me decís fecha de la prueba grxx. 8/11/21 17:56 - Estudiante 16: Ay perdon 8/11/21 17:56 -Estudiante 16: Es un trabajo practico 8/11/21 17:56 - Estudiante 16: No prueba 8/11/21 17:56 - Estudiante 19: Si no me equivoco era el viernes 19 8/11/21 17:56 - Estudiante 17: No psa nd grxx 8/11/21 17:57 - Estudiante 16: Si pero no es prueba LA TENGO CON QUE ES PRUEBA 8/11/21 17:57 - Estudiante 16: Boaa 8/11/21 17:57 - Estudiante 17: Ah DLE falta bocha grxx 8/11/21 17:57 - Estudiante 16: Se eliminó este mensaje.</p>
<p>Contexto: estudiantes empiezan un intercambio que luego eliminan. La docente no ve los mensajes hasta el día siguiente.</p>

En este sentido, Magadán (2021:104) considera que

[las] interacciones están casi siempre sujetas a la puesta en circulación (a veces, viral) en redes sociales y, por esto, a la mirada y a la validación de otros; sin duda, la presencia más o menos silenciosa de esta audiencia aumentada impacta visiblemente en sus estilos lingüísticos (Eckert, 2003) y en sus subjetividades.

Respecto a este último aspecto, en el primer momento del 2020, observamos en los intercambios por WhatsApp grupales, por un lado, un registro más formal, propio del ámbito institucional escolar que, con el transcurrir de los meses, fue acercándose más a un registro informal con mayor empleo de emojis, mensajes de voz y ruptura en la estructura conversacional. Así, la interacción por WhatsApp presenta mayor cercanía y solidaridad, principalmente, en los cursos que mantienen el/la docente en el 2021.

En segundo lugar, la comunicación también sucedió de manera bidireccional, esto es, entre docente-estudiante o a la inversa. Este último caso, tuvo como propósito el acompañamiento a la trayectoria educativa de estudiantes a partir de una conversación más cercana. El espacio del chat individual fue apropiado para el envío y recepción de actividades. Al hacer una comparación entre los chats grupales e individuales entre docente y estudiantes, podemos caracterizar a la conversación diádica con una fuerte preeminencia de lo verbal por sobre lo icónico. Mientras que en los grupos observamos un mayor uso de elementos expresivos multimodales.

En los chats grupales se produce una preeminencia de una conversación cercana a la coloquial prototípica, en la que la distancia jerárquica del docente disminuye. Mientras que en la diada estudiante-docente, por lo general, se mantienen los rasgos más formales propios del aula presencial. A continuación, brindamos un ejemplo para cada caso.

Ejemplo 17 y 18

<p>Chat grupal. Contexto: estudiantes envían stickers para su docente porque esta les había enviado una fotografía con la campera de egresados que sus estudiantes le obsequiaron y les agradecía por el regalo.</p>	<p>Chat individual estudiante-docente. Contexto estudiante solicita el envío de las actividades en otro formato.)</p>

Como venimos afirmando, en el *aula WhatsApp* se combinan las lógicas del aula y las propias del estilo digital. Por eso en el primer ejemplo, los/las estudiantes utilizan múltiples stickers que denotan sentimientos de cariño hacia su docente. En contraste, en el intercambio individual se dirige a su docente con un tono formal. También, hay casos inversos, es decir, en los que en el chat individual con su docente se dirige de manera informal. Presentamos un ejemplo de este último caso, poco común en nuestro corpus:

Ejemplo 19

	<p>Contexto: estudiante se comunica con su docente en febrero de 2021 para solicitarle el trabajo práctico de intensificación para aprobar la materia que adeuda del 2020. Primer momento de 2021.</p>
--	--

En chats grupales el mecanismo que rige el cambio de turno es la *autoselección*, que consiste en que “una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado” (Calsamiglia y Tusón Valls, 2002: 33). La *heteroselección* ocurre cuando quien está usando la palabra, generalmente, el/la docente a cargo del grupo, selecciona al siguiente hablante, aunque este mecanismo se da en pocas oportunidades. Puede producirse de diferentes maneras de acuerdo con las posibilidades que habilita la plataforma WhatsApp. Una opción es la de mencionar a alguien con el símbolo @ para que el contacto reciba una notificación, es decir, el uso de hipervínculos apelativos (Cautín-Epifani, 2014) en los mensajes; también se puede seleccionar un mensaje previo para que quien lo haya enunciado retome la palabra; una última posibilidad es hacer explícita la solicitud de respuesta mediante un enunciado que recupere el nombre del interlocutor que esperamos intervenga en ese momento.

A continuación, brindamos un ejemplo de cambio de turno por heteroselección en la que un estudiante realiza una pregunta en el grupo de WhatsApp para que *alguien* le cuente y resuma lo hablado hasta el momento. Es su docente quien toma la palabra y le responde:

Ejemplo 20

	<p>Chat grupal: Contexto: Estudiante solicita una síntesis de lo hablado en el grupo porque, para cuando contesta, se habían enviado muchos mensajes de texto y de voz.</p>
--	---

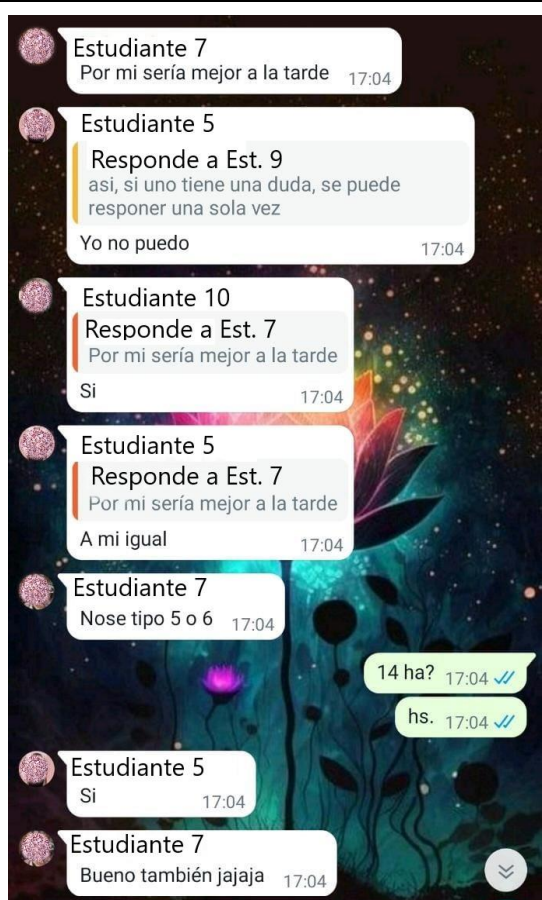
En este caso, su profesora completa el par adyacente pregunta-respuesta y, a la vez, realiza un mecanismo de autoselección ya que en el texto del mensaje hace explícito el nombre del estudiante para que este le brinde una respuesta y continuar, de ese modo, con el propósito comunicativo.

Ejemplo 21

	<p>Chat grupal contexto: estudiante utiliza el hipervínculo apelativo @ para que su docente responda a una inquietud. (primer momento de 2020)</p>
---	--

En otras situaciones el cambio de turno del hablante no se da de manera armónica. Hay momentos en que, en la conversación espontánea grupal, al igual que podría suceder en un aula de clase presencial, varias personas hablan a la vez. Si bien no se producen solapamientos, en estos casos, las transiciones entre un turno de habla y el siguiente ocasiona transgresiones en la toma de palabra. En esas oportunidades, es muy común que se den momentos de confusión o malentendido. Los siguientes ejemplos permiten observar esa situación. Son varios estudiantes que responden dentro del mismo minuto de tiempo. Intercambian posibilidades horarias para la conexión a una clase virtual.

Ejemplo 22 y 23

	
---	--

<p>Chat grupal Contexto: estudiantes responden a su docente la pregunta de cómo preferían conectarse y en qué horario.</p>	<p>Chat grupal Contexto: estudiantes responden a sus docentes la posibilidad horaria para conectarse a un encuentro virtual curricular.</p>
--	---

En esta línea, en WhatsApp,

la regla de la toma de turno se trastoca profundamente, ya que, a diferencia de lo que sucede en la interacción oral en la que la recepción se acopla a los tiempos de producción: en la conversación escrita, se tarda mucho más en escribir que en leer. Por ello, no es extraño que bajo una aparente linealidad (las intervenciones aparecen en pantalla una detrás de otra), el habla solapada, con varios interlocutores escribiendo al mismo tiempo, se convierta en la norma (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*).

Por otro lado, en las interacciones grupales registramos que, frente al silencio o la no respuesta de la docente, suceden dos situaciones superpuestas. En ocasiones, hay estudiantes que toma la palabra para responder a la consulta de sus compañero/as. Sin embargo, la falta de respuesta de la docente es percibida de manera negativa por la mayoría de los estudiantes. En este sentido, se proyectan en WhatsApp las dinámicas interaccionales del aula. En los espacios áulicos presenciales, antes las dudas o consultas grupales, a veces, son los y las estudiantes quienes toma la palabra para responder a su compañero/a porque el/la docente está atendiendo otra situación de clase.

En resumen, en el *aula WhatsApp* se reproducen los patrones interaccionales del aula presencial. En la interacción grupal registramos la distribución de turnos propia de la escuela: cada uno se ubica en el rol conocido de la prepandemia. Mientras que en la díada docente-estudiante, esto es más flexible. En este tipo de interacción, un/a estudiante puede iniciar la consulta de manera similar a las interacciones uno a uno que suceden en el aula presencial cuando, por ejemplo, el grupo está realizando alguna actividad y alguien dice: “profe, una pregunta” o “no entiendo X consigna”. En estos casos, la tarea docente consiste en acercarse al banco y hablar con el/la estudiante cara a cara.

En el intercambio docente-estudiante, quien inicia la interacción es la persona que tiene una duda o pregunta. En WhatsApp, los chats individuales de la díada estudiante-docente fueron utilizados, principalmente, para consultas sobre trabajos prácticos. De hecho, pocos estudiantes escribían en el chat grupal curricular para hacer preguntas sobre las actividades dadas. Esto hace a dos tipos de interacción que sucedían en paralelo. En este sentido, la interacción grupal o multiparticipante en la que incluso un diálogo entre un estudiante y un docente tiene al resto de los participantes como audiencia -que también

es una forma de participación- y la interacción que se da de manera directa en chat con dos personas.

3.2. Tiempos: distribución en WhatsApp

Hemos mencionado que la interacción por WhatsApp modificó la dinámica interaccional en el ámbito educativo. En este sentido, nos interesa registrar los cambios microdiacrónicos que sucedieron respecto al tiempo de uso de esta aplicación. Presentamos a continuación, un contraste entre el ciclo lectivo 2020 y 2021 en dos cursos de Literatura, el primero corresponde a un sexto año y el segundo a un cuarto año, respectivamente. Consideramos que

en el caso de la conversación, observar quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera, y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación (Calsamiglia y Tusón, 2002: 35).

En primer lugar, registramos de modo general que en ambos años se reconfiguraron las expectativas de disponibilidad. Esto quiere decir que en el aula de clase presencial las interacciones se producían en ese contexto, en un día y hora particular. Mientras que en WhatsApp esto se desdibuja por su propia dinámica, es decir, permite flexibilidad en los horarios y cantidad de intercambios:

Las conversaciones empiezan y acaban, se retoman y se abandonan sin que parezca haber unas normas muy claras. Se convierten en conversaciones líquidas (Alcántara Plá 2019), que se aprovechan de la ubicuidad de la comunicación móvil y de la conexión constante para generar nuevos modelos de intercambios que nos son ni sincrónicos ni asincrónicos, sino que permanecen abiertos a merced del ritmo de disponibilidad que asuman los interlocutores (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*).

Si bien hay expectativa de respuesta, la particularidad de que los mensajes puedan ser leídos y contestados en cualquier momento y lugar habilitó otros modos de interacción. En este sentido, “el teléfono móvil, en cuanto extensión e instrumento, expande las posibilidades de interacción del sujeto usuario: como medio ubicuo, como medio (trans)portable, como metamedio” (Cantamutto, 2018: 208).

A continuación, se presentan dos gráficos, realizados a través de la herramienta “Mapa de calor” que permiten organizar todos los mensajes de manera que se muestren en qué días de la semana y en qué arco temporal se producen las intervenciones. El gráfico se lee del siguiente modo. Sobre el eje vertical a la izquierda, se presentan los días de la semana

de lunes (0) a domingo (7) y, a la derecha, la cantidad de mensajes intercambiados en una escala de 20 o 10 mensajes, respectivamente. Sobre el eje horizontal, en la que se lee “grupo horario”, se distribuyen la cantidad de horas en el que se envían mensajes, es decir, la cantidad de horas diarias en las que interactúan por día. El 0 en este corresponde al horario del mensaje enviado más temprano por la mañana. Presentamos, en primer lugar, los resultados observados con los horarios específicos del primer y último mensaje enviado por un grupo de 6to año del ciclo lectivo del 2020 y lo mismo para el chat grupal de 4to año de 2021, ambos corresponden al espacio curricular de Literatura en la que la docente es la misma en ambos períodos.

Compartimos a continuación dos gráficos en los que contrastamos los días y horas de mayor intercambio del grupo de WhatsApp de Literatura de sexto año del 2020:

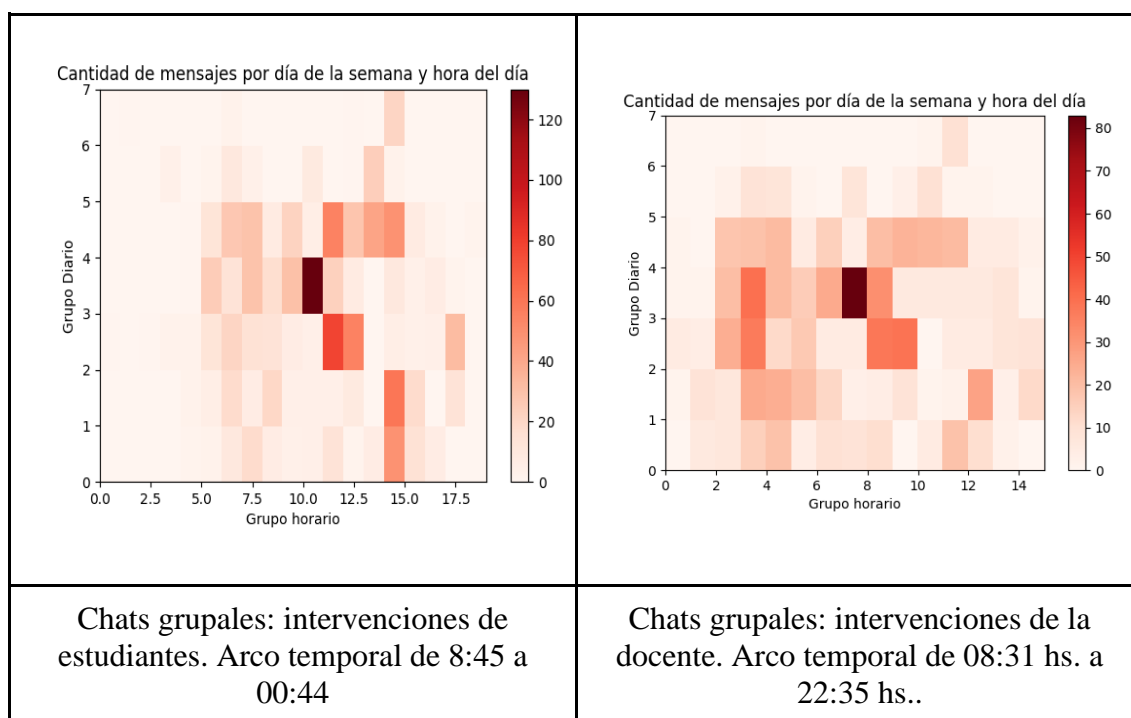



Ilustración 6 Comparación de intervenciones de estudiantes y docentes en chats grupales en 2020 (6to año)

Podemos observar que los intercambios de estudiantes se producen mayoritariamente en el horario de la tarde. Mientras que las interacciones de la docente se pueden visualizar de manera más desagregada a lo largo del día. Sin embargo, la mayor cantidad de intervenciones de la docente se da en el rango horario de las 14-16 hs. Es decir, la docente “replica” de algún modo el rango horario laboral de la jornada escolar de la presencialidad, aunque por fuera del horario de mañana correspondiente. Sus intervenciones se distribuyen principalmente de lunes a viernes entre las 10 y las 16 hs

del día. Por su parte, sus estudiantes participan con mayor frecuencia del martes al jueves en el horario de la tarde. Las intervenciones de los y las estudiantes presentan mayor dispersión horaria, ocurriendo también en fines de semana. Esto se debe a que, tal como sucedió a comienzo del 2020, cuando la sociedad en general aprendía cómo desenvolverse en la virtualidad, fue difícil que el grupo estudiantil comprendiera que sus profesores responderían en el horario laboral.

En muchos casos, la posibilidad de tener una conversación con los y las docentes siempre abierta, las 24 hs del día, hizo que se perdiera el foco de la “formalidad” habitual del régimen escolar. En este sentido, hubo situaciones particulares en las que se recibieron mensajes en horas de la madrugada o los fines de semana. Esto ocasionó diversos momentos de tensión, ya que cada curso esperaba que su docente a cargo respondiera inmediatamente. Como muestra de que en este período estaban borrados los límites horarios del régimen escolar, compartimos un ejemplo en el que se evidencia que una docente escribió en el grupo de estudiantes un sábado. Mencionamos también que este caso sucedió en abril del 2020, es decir, en la primera etapa de 2020 de nuestra periodización y como hemos mencionado se corresponde a un momento de total incertidumbre y pocas definiciones respecto a cómo se desarrollarían las clases virtuales.

Ejemplo 24

	<p>Chat grupal. Contexto: estudiantes responden a sus docentes la posibilidad horaria para conectarse a un encuentro virtual curricular</p>
---	---

Hasta el 2019, el horario y días de clase presencial de este curso eran los jueves y viernes en la última (11:50 a 13 hs.) y dos últimas horas (10:40 a 13 hs.), respectivamente. En los mapas de calor anteriores observamos que los días más habituales de intercambios son los miércoles y jueves. En este caso, el grupo debería haber interactuado por la mañana ya que su horario en la modalidad presencial así lo establecía. Sin embargo, en el análisis queda demostrada la interrupción de los horarios habituales de clase. Por ende, en la virtualidad y más precisamente en contexto de emergencia sanitaria, los tiempos de interacción no están tan definidos como en el espacio presencial.

Por otro lado, continuando con el mismo grupo de muestra, pero ahora deteniéndonos en las conversaciones docente-estudiante, registramos los siguientes resultados:

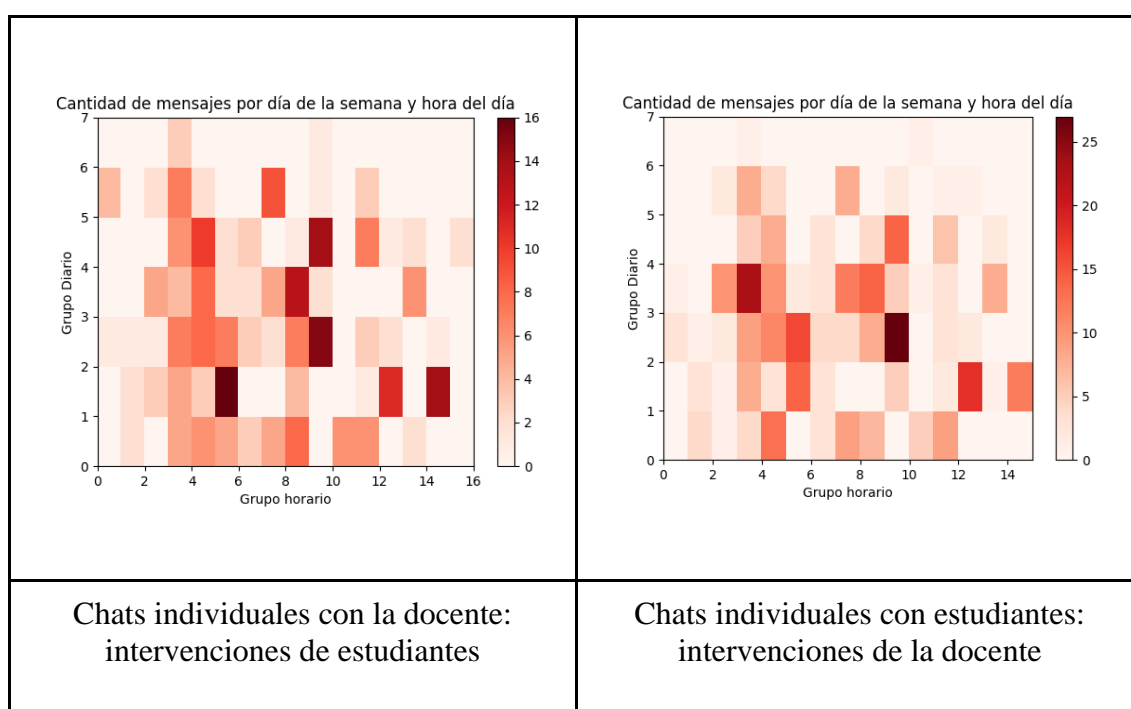


Ilustración 7 Comparación de intervenciones de estudiantes y docentes en chats individuales en 2020 (6to año)

El mapa de calor de la izquierda se corresponde con las interacciones individuales de cuatro estudiantes que ofrecieron su consentimiento para este estudio. Contabilizamos la cantidad de mensajes, el día y la hora de sus interacciones sin relevar la respuesta de su docente. En el lado derecho, a la inversa, se observan las intervenciones de la docente sin haber registrado la respuesta de sus estudiantes. En esta ocasión, observamos en el mapa de calor de la izquierda que la participación de estudiantes es mayor. Nuevamente, la docente delimita sus horarios laborales en el intercambio comunicativo por WhatsApp. En segundo lugar, a diferencia del 2020, en el 2021 la docente a cargo del espacio curricular se comunica con los grupos de estudiantes y realiza solicitudes, avisos o envíos

de actividades en un rango horario más preciso. Esto se debe a que como mencionamos en la periodización, el ciclo lectivo 2021 comenzó con acuerdos y parámetros delimitados.

A continuación, presentamos los gráficos de mapas de calor que presentan la distribución de los intercambios según el día y horario del corpus de 4to año del año 2021, también del espacio curricular de Literatura.

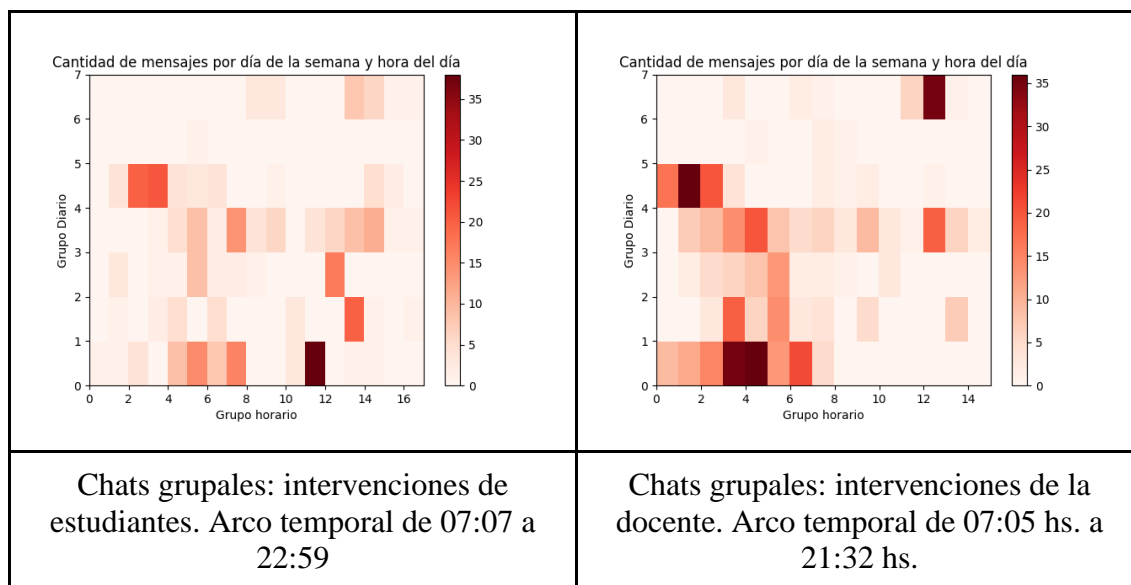


Ilustración 8. Comparación de intervenciones de estudiantes y docentes en chats grupales en 2021 (4to año)

En este caso, los días de más intercambios son los lunes y los viernes. La docente interviene con mayor asiduidad en el horario de 10 a 14 hs y los y las estudiantes lo hacen por la tarde, entre las 17 y las 18 hs. En este caso, coincide con los días de clases presenciales, que hasta el 2019, eran los lunes y viernes, pero no con el horario dado que las clases eran por la mañana.

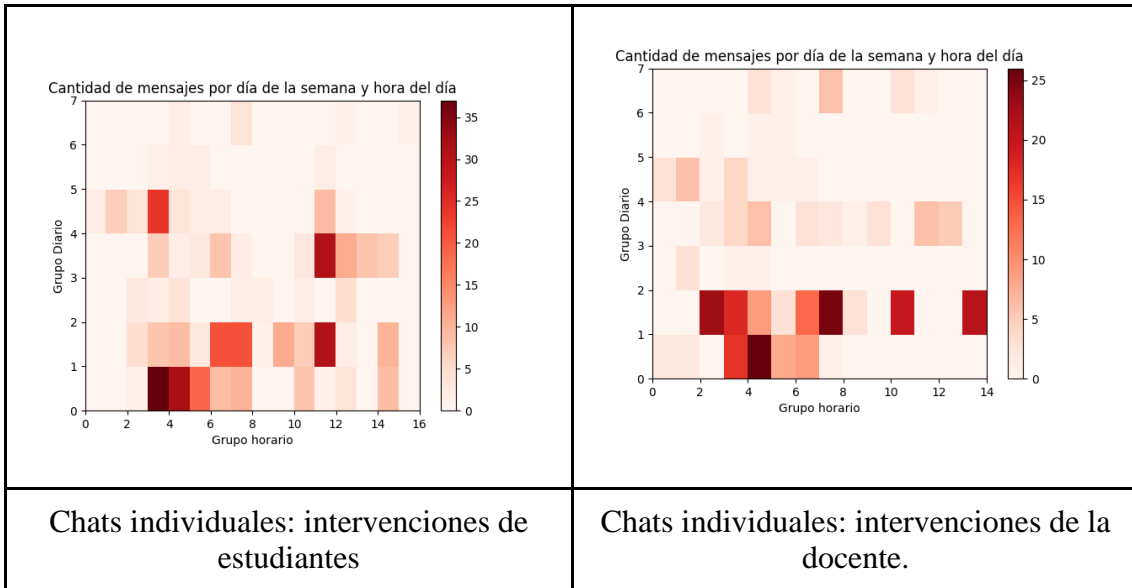
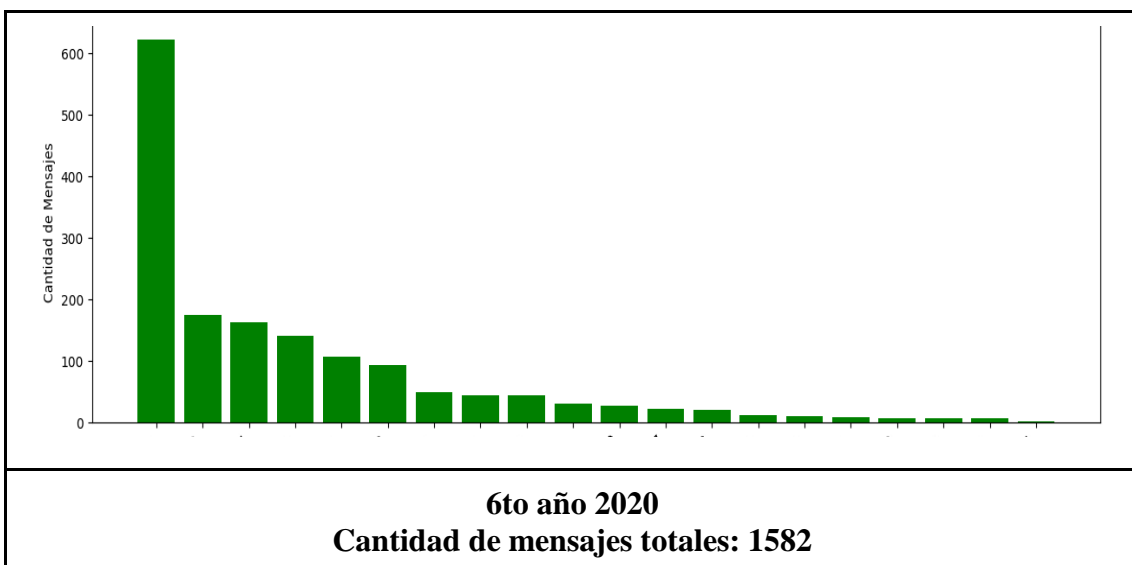


Ilustración 9. Comparación de intervenciones de estudiantes y docentes en chats individuales en 2021 (4to año)

Por otra parte, en los intercambios individuales iniciados por estudiantes hacia su docente, se extiende un poco más el arco temporal de uso. Mientras que la docente continúa con su postura y acuerdo inicial de delimitar el horario de la jornada laboral, aunque la mayoría de sus intervenciones son los martes.

A continuación, a partir de estos datos, presentamos un análisis comparativo entre el año 2020 y el 2021 respecto a la cantidad de mensajes por persona, tanto de estudiantes como de su docente. En el primer gráfico están representados los mensajes por persona del grupo de sexto año de 2020. En el segundo, los de cuarto año de 2021. Ambos del espacio curricular de Literatura, es decir, la docente es la misma.



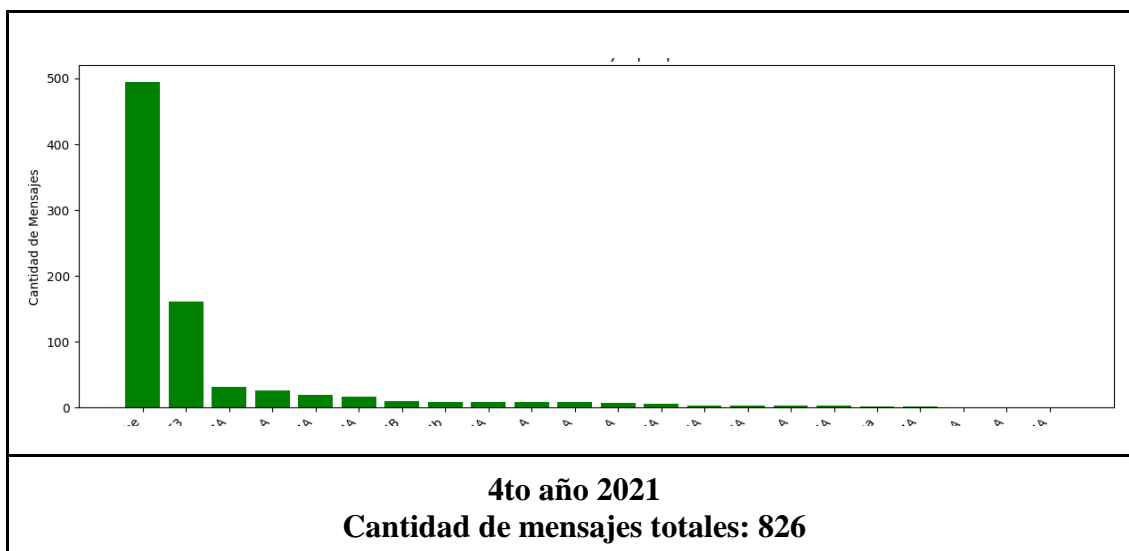


Ilustración 10 Cantidad de mensajes enviados en chats grupales por cada uno/a de los participantes en el 2020 y en el 2021.

Si bien los datos no pertenecen al mismo curso, nos permite presentar un panorama de lo sucedido a nivel interaccional, porque contrastamos la totalidad de los mensajes intercambiados en sendos chats grupales correspondientes a los dos años de estudio. La diferencia es considerable: de 1582 mensajes en el 2020 a casi la mitad, 826 mensajes, en el 2021. La columna más alta corresponde a los mensajes de la docente, el resto es de cada uno de sus estudiantes. En ambos períodos, la docente a cargo de la asignatura es la persona que realiza más intercambios. Es decir, la docente es quien tiene la mayor cantidad de intervenciones y la iniciativa interaccional. En este sentido, WhatsApp reproduce los patrones interaccionales del aula presencial ya que es la docente quien tiene mayor participación interaccional.

Entre un año y otro, quien reduce la cantidad de mensajes es la docente, representados en la primera columna de la izquierda. En el 2020, intervino en 622 oportunidades y, al año siguiente, 495 veces. En el 2021, la reducción en cantidad de mensajes se debe a que se afianzó las modalidades de comunicación y permitió definir límites respecto a la estructura de cada materia (horarios, modalidades de formato y periodicidad en el envío de actividades, etc). Es decir, el camino transitado en el 2020 asentó las bases para que la comunicación y los procesos de aprendizaje del 2021 se dieran de forma más organizada. Por otra parte, en las entrevistas con docentes, hemos registrado que en el 2021 algunos grupos de WhatsApp fueron configurados con la modalidad de que solo los “administradores” escribían. Precisamente, el/la docente es quien habilitaba o deshabilitaba esta opción dependiendo del motivo del mensaje. En los casos que necesitaba un *feedback* o retroalimentación con sus estudiantes, permitía su participación.

Si no sucedía, lo volvía a configurar para regular la comunicación. Este caso puntual se relaciona con las pautas definidas en el 2020 en torno a tiempos laborales y determina las expectativas de respuesta. También, una docente de Literatura nos compartió en la entrevista que había configurado en el ciclo lectivo 2021, su WhatsApp con el “modo empresa”. En esta última situación, la docente elaboró una respuesta automática: “En este momento no puedo responderte, lo haré en cuanto pueda. Gracias 🙏(mensaje automático)” (Docente de Literatura - 25/03/2021).

Por otra parte, observamos casos de no participación de estudiantes en las interacciones por WhatsApp. Es decir, leyeron, escucharon y vieron los mensajes, pero no respondieron. En particular, en el grupo de sexto año de 2020, esto sucedió con un estudiante. Mientras que en el de cuarto año de 2021 registramos que cinco integrantes no interactuaron. Puntualmente, creemos que estos comportamientos se enmarcan en prácticas sociales de resistencia y de agencia (Zavala, 2019) hacia las maneras típicas que impone la institución de enseñanza secundaria. En esta línea, la explicación ante la decisión de no interactuar en los chats grupales tiene un motivo: son estudiantes atravesados por un contexto de pandemia para el cual no fueron preparados en el que deben continuar con su educación de manera virtual. Probablemente, esto hizo que rechazaran estudiar en las nuevas condiciones. De hecho, relevamos instancias en las que lo mencionan de ese modo. También hubo otras situaciones en las que realizaron las actividades propuestas por sus docentes, pero decidieron enviarlas por Classroom o por correo electrónico, sin participar por WhatsApp.

Finalmente, en la interacción por las plataformas de videoconferencias también observamos actitudes de rechazo e incomodidad en estudiantes, ya que en algunas oportunidades optaron por no prender su cámara o no habilitar el micrófono para participar de manera oral. Para algunos, según explicaron, esto no fue posible porque estaban habituados a las formas de enseñanza presenciales y porque emocionalmente la pandemia impidió la conexión con la escuela. En síntesis, consideramos que leer, escribir e interactuar a través de pantallas con la escuela, fue un proceso difícil que requirió la adaptación y predisposición de estudiantes y docentes. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, no sucedió en su totalidad.

3.3. El intercambio de tareas

Entendida como *aula WhatsApp*, en la aplicación se realizaron múltiples actividades, no solo conversaciones, videollamadas, sino también el envío de consignas, la corrección de

estas, la programación de encuentros sincrónicos, consultas escolares de diversa índole, acompañamiento tecnológico, entre otras. A partir del análisis de nuestro corpus de conversaciones individuales y grupales entre estudiantes y docentes, hemos registrado que, para el intercambio, desarrollo y los múltiples aspectos que hacen a las tareas escolares se producen en gran número actos de habla de pedido, tanto de docentes como de estudiantes. Algunos ejemplos típicos observados son: pedir explicación de una consigna, pedir participación y/o conexión a clase virtual, pedir la realización o el envío de actividades. Este apartado, presenta algunos casos ejemplificativos de ello, poniendo especial atención en los usos de los recursos multimodales que acompañan, refuerzan y, mayoritariamente, atenúan los pedidos. En este sentido, tanto los recursos multimodales (emojis, stickers, entre otros), signos de puntuación y, en especial, el uso de marcadores discursivos interactivos contrarrestó aspectos característicos de la conversación coloquial sincrónica, específicamente en los actos de pedido, con la finalidad de facilitar la correcta interpretación del mensaje y atenuar los actos de pedido³⁸.

Los actos de pedir, solicitar, demandar se inscriben dentro de los actos directivos (Searle, 1969). En nuestro corpus, las tareas escolares se agrupan en actos de pedido que los clasificamos en dos ejes: en un primer eje, los actos de pedido que tienen como propósito comunicativo el envío de actividades. En este caso, la docente puede enviar consignas, solicitar y recordar fechas de entrega de consignas, o bien, avisar algo respecto a un nuevo trabajo práctico. También en este eje, ubicamos los actos de pedido de estudiantes, que pueden solicitar que su docente explique una actividad que no han entendido, el reenvío de un trabajo práctico que se les borró o la solicitud de que sea enviado en otro formato. De esta manera, los actos de pedido giran en torno a diversos propósitos escolares: I) Actividades: a) Envío archivo digital; b) Explicación de consigna; II) Conexión-Reunión virtual. En la siguiente tabla (**Tabla 3**), sintetizamos los actos de pedido más utilizados, ya sea por docente o estudiantes, y su relación con el intercambio de tareas u otros propósitos educativos:

Tabla 3 Clasificación de los actos de habla de pedidos observados según emisores.

Pedidos observados en el corpus		
Ejes temáticos	Subcategorías	Rol

38 Estos resultados fueron presentados en un trabajo previo (Roche, 2023) en los que enfatizo, desde una perspectiva lingüística, en la atenuación en actos de pedido entre docente-estudiantes por WhatsApp.

		Docente	Estudiantes
Actividades escolares	Explicar	X	
	Consultar	X	X
	Corregir	X	
	Enviar	X	X
	Reenviar	X	X
Reuniones virtuales	Conectar	X	
	Participar	X	X
	Coordinar	X	X

En este sentido, en el *aula WhatsApp* los/las docentes pueden enviar, reenviar, explicar y corregir un trabajo práctico o actividad áulica. A la vez, los mensajes posibilitan a estudiantes enviar solicitudes de o por una tarea que adeuda, corregir, rehacer, resolver y/o consultar por alguna actividad. Según lo observado, en los grupos de WhatsApp se producen un amplio número de consultas, como, por ejemplo, pautar el horario de la clase virtual. También en ese espacio ocurren explicaciones docentes sobre trabajos prácticos generalmente, a través de audios de voz. En la díada docente-estudiantes, los intercambios analizados tienen como objetivo principal la entrega de actividades y su corrección. En pocos casos, se producen avisos de estudiantes respecto a su ausencia en la conexión de clases sincrónicas o demora en la entrega de trabajos prácticos.

En segundo lugar, en las conversaciones por WhatsApp hay estudiantes que evidencian una competencia pragmática, dada por la capacidad y habilidad para usar el lenguaje con un fin o propósito específico. En otras palabras, no utilizan las mismas expresiones para comunicarse entre sí que para entablar una conversación con su profesor/a. En esta línea, recuperamos la noción de distancia social, entre emisor y destinatario, de la propuesta de Escandell Vidal (2005) que la retoma de Brown y Levinson. Por distancia social entiende “la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad)” (Escandell Vidal, 2005: 57). En particular, la distancia social es la que determina la adecuación del uso del lenguaje por parte de estudiantes y sus docentes. Escandell Vidal (1996) pone el foco en el hecho de que ese

tipo de manifestación difiere de un entorno social a otro. Es algo que se aprende: «un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras». En esta línea, “los hablantes en sus intercambios comunicativos siguen, de forma más o menos voluntaria, ciertas normas que ayudan a mantener el equilibrio en las relaciones sociales (Goffman, 1967)” (Sampietro, 2020: 137).

Para responder a un contexto de Enseñanza Remota de Emergencia se diseñó improvisadamente un dispositivo el *aula whatsapp* para poder mantener el vínculo con los cursos de estudiantes, en primer lugar, y, en segundo lugar, continuar o sostener los procesos de aprendizaje. A pesar de su carácter no institucional, se reconfiguraron en el espacio interaccional privilegiado por docente y estudiantes. Por eso, la comunicación docente-estudiante priorizó la gestión de los vínculos por sobre la realización de tareas y, en ese sentido, la aplicación más ligada a los intercambios interpersonales que WhatsApp. En resumen, el principal hallazgo es haber podido caracterizar el *aula WhatsApp* como parte central del ecosistema de medios que se utilizaron en la Enseñanza Remota de Emergencia. El origen está en la agentividad de docentes para resolver una situación particular, incierta y contingente que les permitió elegir las estrategias que consideren adecuadas para su grupo de estudiantes. Esto se da por la infraestructura escolar/digital (bajo acceso a otros recursos tecnológicos, computadoras, etc.) y por el margen de acción docente para emplear estrategias que favorezcan las trayectorias estudiantiles, al no priorizar los contenidos sino la continuidad pedagógica, en términos de mantenimiento del vínculo.

Conclusiones

Respecto al objetivo 1, *caracterizar las aplicaciones y recursos digitales utilizados en clases de literatura y arte en nivel secundario en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia durante 2020-2021*, hemos registrado las complejidades de la integración de la tecnología en una modalidad remota de enseñanza que hizo notorias las dificultades y desigualdades preexistentes en el recorte de esos dos años. En las definiciones y lineamientos impartidos por el Ministerio de Educación se estableció que en cada institución se utilizarían diferentes aplicaciones para garantizar el contacto con estudiantes y familias. En esta línea, si bien, al inicio de la pandemia los equipos directivos de las dos instituciones de este estudio incentivaron el uso del correo electrónico, programas de videoconferencia como Zoom o Meet y diversas plataformas educativas como Classroom y páginas web escolares, la escasez de recursos y, en algunos casos, de conocimientos tecnológicos, impidieron que prosperara, al menos en las escuelas relevadas, la enseñanza de emergencia a través de ese ecosistema de medios. Ante las dificultades, la aplicación de mensajería instantánea, WhatsApp ocupó un lugar central en el proceso de continuidad pedagógica. Desplazó a otros recursos digitales de enseñanza virtual y fue el medio por excelencia utilizado no solo para la comunicación docente-estudiante, sino que ocupó el lugar de aula virtual, al que denominamos *Aula WhatsApp*. Esta aplicación habilitó la cercanía comunicacional entre docentes y estudiantes que a otros programas de enseñanza le faltaban.

A medida que registrábamos los cambios y recursos utilizados, nos resultó útil definir una delimitación temporal para caracterizar los acontecimientos educativos del 2020 y 2021. En este sentido, desarrollamos una periodización en la que señalamos diferentes momentos que caracterizaron las prácticas escolares y sus modificaciones. En principio, reconocemos una primera etapa que se extiende desde que se decreta la pandemia en marzo del 2020 a diciembre del mismo año. Es una etapa primó la improvisación y la concepción del aislamiento, entendido como un momento provisorio, principalmente, en los inicios. En este primer año, las soluciones ante la pandemia no fueron estables. Mientras que en el ciclo lectivo siguiente observamos una mayor organización, tanto de la interacción como del proceso enseñanza-aprendizaje. El 2021 es la etapa de retorno progresivo, en el que las formas de escolarización fueron: la presencialidad, la no presencialidad y una modalidad combinada (sistema bimodal).

En cuanto al objetivo 2, Describir la comunicación, en contexto de pandemia, entre docentes-estudiantes en el ciclo superior de la enseñanza secundaria atendiendo al repertorio de aplicaciones utilizadas para resolver el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos observado que en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia la incorporación de la tecnología en el ámbito educativo fue indispensable. De manera urgente, la conexión digital fue clave para continuar el contacto con estudiantes, enviar actividades y/o materiales y recibir tareas. En nuestros datos observamos estrategias en el uso y combinación de plataformas. En este sentido, algunas aplicaciones se complementaron para el diseño, envío y producción de trabajos prácticos o productos digitales educativos. Otras, tuvieron un uso diferente para el que fueron creadas, tal es el caso de WhatsApp que se configuró como un “aula virtual”.

En el devenir de ese bienio, los y las estudiantes, por el propio uso de los dispositivos tecnológicos y por la necesidad, adquirieron mayor autonomía. Así, las redes de apoyo (docentes, estudiantes, preceptores, padres y/o tutores) que acompañaron y guiaron el conocimiento sobre actividades virtuales, fueron disminuyendo su participación. En especial durante el año 2021, las mediaciones de las familias y preceptores poco a poco dejaron de ser necesarias.

En cuanto a la planificación docente, la incorporación de rasgos multimodales y recursos digitales a clases y trabajos digitales, sin haber tenido preparación o formación previa al respecto, no fue sencillo. En esta línea, al hacer observaciones en páginas escolares y en trabajos prácticos en formato virtual, en la primera etapa de periodización se pueden apreciar actividades similares a las que se realizaban en la prepandemia. Con el paso de los meses y la adquisición de nuevas prácticas y saberes, es notoria la diferencia en cuanto a actitudes y actividades con mayor incorporación de recursos tecnológicos.

Como mencionamos, la aplicación de más utilidad fue WhatsApp, ya que permite la interacción entre dos o más personas a través de intercambios dialógicos e informales. Sin embargo, en el período de aislamiento, sus prestaciones sirvieron para el desarrollo de actividades escolares. Con limitaciones, la arquitectura de esta plataforma permitió el envío de videos o enlaces a plataformas de video o sitios web educativos, audios explicativos e informativos de docentes, fotografías de resolución de consignas, entre otros. De este modo, quienes usaban WhatsApp, en este caso docentes y estudiantes, rediseñaron la plataforma para los usos específicos del proceso educativo en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia. WhatsApp se configuró como un aula virtual en la que estudiantes y docentes pudieron compartir actividades, explicaciones y consultas

sobre las mismas, intercambiar opiniones sobre los ejercicios, coordinar y definir encuentros sincrónicos, entre otras cuestiones escolares.

Por último, respecto al objetivo 3, *Analizar la dinámica de los intercambios comunicativos en chats grupales y chats individuales entre docentes y estudiantes a través de la aplicación WhatsApp*, en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia, y ante la falta de resultados del empleo de plataformas educativas y correos electrónicos para la continuidad pedagógica, los equipos directivos promovieron la utilización de WhatsApp para la comunicación con estudiantes. La creación de grupos de WhatsApp fue indispensable para definir acuerdos y parámetros en un contexto de incertidumbre. Docentes y estudiantes compartieron el espacio interaccional, de manera individual y grupal de forma simultánea. Ante esto, en el período 2020-2021, surgió el “Aula WhatsApp” que engloba algunas modalidades de hacer y decir del aula tradicional y del estilo WhatsApp. En este espacio interaccional, los intercambios entre docentes y estudiantes desdibujaban la relación jerárquica docente-estudiante por la presencia de elementos propios del estilo digital. Así, los enunciados escritos se entrelazan entre audios, textos breves e interjecciones, e incorporan recursos icónicos como los emojis, stickers y memes. En particular, la plataforma WhatsApp habilita una conversación siempre abierta y la cercanía e informalidad interaccionales.

En el *aula WhatsApp* se reproducen los patrones interaccionales del aula presencial desde la mirada del docente, quien distribuye la toma de la palabra hegemónica en la clase, más allá de las conversaciones entre estudiantes. En la interacción grupal registramos la distribución de turnos propia de la escuela: cada uno se ubica en el rol conocido (prepandemia). Mientras que en la díada docente-estudiante esto es más flexible. En este tipo de interacción, un estudiante puede iniciar la consulta.

Por otra parte, en cuanto a horarios de uso de esta aplicación, registramos de modo general que en el ciclo lectivo 2020 y 2021 se reconfiguraron las expectativas de disponibilidad docente y las pautas de participación. Es decir, si bien hay expectativa de respuesta, la particularidad de que los mensajes puedan ser leídos y contestados en cualquier momento y lugar, habilitó otros modos de interacción. En cuanto a en qué horarios se distribuyeron las participaciones, hemos podido evidenciar que los horarios y días de interacción virtual fueron muy distintos a los de las clases presenciales. En particular, en el período 2021 hemos registrado que, a diferencia del 2020, la docente a cargo del espacio curricular se comunica con los grupos de estudiantes y realiza solicitudes, avisos o envíos de actividades en un rango horario más preciso. Además, la reducción en cantidad de los intercambios

en el 2021 se debe a que, después del 2020 se reorganizó la jornada laboral, se afianzaron las modalidades de comunicación y definieron límites respecto a la estructura de cada materia (horarios, modalidades de formato y periodicidad en el envío de actividades, etc.). Finalmente, a partir del análisis de nuestro corpus de conversaciones individuales y grupales entre estudiantes y docentes, hemos registrado que, para el intercambio, desarrollo y los múltiples aspectos que hacen a las tareas escolares se producen en gran número actos de habla de pedido, tanto de docentes como de estudiantes. Algunos ejemplos típicos observados son: pedir explicación de una consigna, pedir participación y/o conexión a clase virtual, pedir la realización o el envío de actividades. En estos intercambios, por momentos se mezclan los usos informales y formales del lenguaje. De todos modos, constatamos un predominio de fórmulas ritualizadas de cortesía dada la relación jerárquica entre docente-estudiante.

La investigación realizada nos permite pensar en futuras líneas de continuidad. Por un lado, siguiendo con el interés metodológico de recoger muestras reales de intercambios por WhatsApp (en línea con el proyecto CoDiCE), seguiremos observando la interacción entre docentes y estudiantes. Principalmente, considerando lo efímero de estos discursos que, en la actualidad, con las modificaciones en WhatsApp, es posible configurar para que mensajes y fotos puedan verse por una sola vez o en un arco temporal de 24 hs.

Otro aspecto que resulta de relevancia para seguir indagando es en qué medida el uso de WhatsApp como herramienta complementaria a los procesos de aprendizaje presenciales permite el trabajo colaborativo en un ambiente participativo. En etapas posteriores de esta investigación intentaremos dar respuesta a algunas de estas cuestiones emergentes sobre la utilización de WhatsApp y otras aplicaciones en las clases de nivel secundario

Bibliografía

- Anderete Schwal, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: el recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*.1(17), 18-30. En: <https://revistacseduacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/687/593>
- Area-Moreira, M. (2021). “La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior”, en *Propuesta Educativa*, 30(56), pp.57-70.
- Area Moreira, M. y B. Gros Salvat (2008). *Alfabetizaciones y Tecnologías, de la Información y la Comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Bain, M. J., Cestare, M., & Villagran, C. (2023). Devenir de la escolarización secundaria: un estudio en tiempos de (post) pandemia en la ciudad de Caleta Olivia. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 15(3), 218–231. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n3.990>
- Barco, S. N. (2022). Impacto de la pandemia sobre los tramos de educación obligatoria en Río Negro y Neuquén: Perspectivas y cursos de acción. *Comahue: Nuestra región*, (8), 41. Recuperado a partir de <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/comahue/article/view/3728>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bou-Franch, P., & Garcés-Conejos Blitvich, P. (Eds.). (2019). *Analyzing digital discourse: New insights and future directions*. Palgrave Macmillan
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (2002). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 17-46). Estocolmo, Suecia: Universidad de Estocolmo.
- Briz, A. (2008). Atenuación y cortesía verbal en España y América. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático. En *El español de América. Actas del VI Congreso Internacional de El español de América* (pp. 31-60). Diputación provincial de Valladolid.
- Burbules (2004). “Rethinking the virtual,” *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, vol.7, no. 1, jan/jun. 2004 [Online] Available: <http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/4942/3343>
- Cantillo-Valero, C., Roura-Redondo, M., & Sánchez-Palacín, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Cantamutto, L. (2015). Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible. *El toldo de Astier*, 6(10), 3-18. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/LGDCantamutto.pdf>
- Cantamutto, L. (2016). Atenuación de actos de pedido en la comunicación por SMS. En *El análisis del discurso en Latinoamérica. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (pp. 423-432).
- Cantamutto, L. (2017). Economía, claridad y expresividad lingüísticas: el estilo comunicativo digital del teléfono móvil en el español bonaerense. En M. Giammatteo, P. Gubitosi, & A. Parini (Eds.), *El español en la red* (pp. 93-121). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Cantamutto, L. (2018). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Cantamutto, L., & Dambrosio, A. (2022). Hablar en modo sticker: estrategias pragmáticas digitales en la interacción oral. Recuperado de http://ciel.unm.edu.ar/wp-content/uploads/jet-engine-forms/244/2022/11/Ponencia-Cantamutto-y-Dambrosio_CIEL-2022.pdf
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69, 296-323. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cvela2.pdf>

- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2019a). Emojis frecuentes en las interacciones por WhatsApp. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 171-186. <https://doi.org/10.5209/CLAC.65764>
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2019b). Interpretación de emojis en interacciones digitales en español. *Lenguas Modernas*, 54, 29-47. <https://doi.org/10.5354/0719-5448.2019.54541>
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2020). Mensajes, publicaciones, comentarios y otros textos breves de la comunicación digital. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (38), 1-27. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2394/>
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2021). Los emojis en la interacción digital escrita. *Cuadernos de la Lengua Española*, (10), 9-34. <https://revistas.uam.es/cuadernosdelalengua/article/view/13601>
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2023). Corpus de interacciones digitales: sistematización de técnicas para recoger datos en WhatsApp. *Cuadernos.info*, (54), 117-139. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.53165>
- Cantamutto, L., & Vela Delfa, C. (2023). La mensajería instantánea: la conversación por WhatsApp. En *La comunicación digital en español* (cap. 5). En prensa.
- Cardini, A., D Alessandre, V., & Torre, E. (2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina*. Cippec. <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia-respuestas-provinciales-al-covid-19-en-argentina/>
- Cassany, D., Allué, C., & Sanz Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. En *La lectura en y por la Educación Superior. Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital* (Vol. 8, Núm. 2, pp. 302-328). <https://doi.org/10.14483/23464712.15336>
- CIPPEC. (2020). La educación a distancia en tiempos de pandemia: ¿qué nos dicen los datos? <https://www.cippec.org/publicacion/la-educacion-a-distancia-en-tiempos-de-pandemia-que-nos-dicen-los-datos/>
- CEPAL/ UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL, UNESCO. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- CLACSO. (2022). *Pensar la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades*. (R. Campoalegre Septien et al., Eds.; K. Batthyány, P. Vommaro, V. Perrotta, & F. Milanez, Coords.) (1a ed.). CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1739&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1356
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Cambridge University Press.
- Dussel, I. (2020). Las clases en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conferencia brindada el 23/04/2020. <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (1a ed.). UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: Editorial Universitaria. <https://www.unipe.edu.ar/publicaciones/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Dussel, I., & Fuentes Cardona, M. (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanía en las escuelas. *Educação & Sociedade*, (42), 1-18. <https://www.scielo.br/j/es/a/bsZ9HWKbyQPyxM9ZT8byQvk/?lang=es&format=pdf>
- Estalella, A., & Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(3), 1-25. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070328>
- Fainholc, B. (2006). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, M. C., & Sánchez Lanza, C. (2002). *Interacción verbal. Los actos de habla*. Universidad Nacional de Rosario Editora.
- Figueras Bates, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Normas*, 4, 135-160.

- Figueras Bates, C. (2020). La puntuación y el significado del texto. En *Pragmática* (pp. 303-322). Akal.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad*. <https://www.unicef.org/argentina/media/13476/file/De%20vuelta%20en%20las%20aulas.pdf>
- Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En F. Peirano et al. (Eds.), *PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia: tomo III : salud y género : Educación* (pp. 293-371). CLACSO; Agencia de I+D+d. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/244906/1/PISAC-COVID-19-III.pdf>
- De Giusti, A. E. (2021). Reflexiones sobre Educación y Tecnología Post-Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 13-16. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e1>
- Godoy, L. (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 295-320.
- Godoy, L. (2021). Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (4), 115-145.
- Godoy, L. (2023). Tecnologías digitales en el aula de Lengua y Literatura: combinación de prácticas letradas escolares y vernáculas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 19(14), 21-42.
- Gómez Camacho, A. y Gómez del Castillo, Ma. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Legasa.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Helfrich, U. y Pano Alamán, A. (2018). La atenuación lingüística en los discursos digitales. *Círculo de lingüística aplicada*, (73). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/487645>
- Herring, S. C. (1996). Linguistic and Critical Analysis of Computer-Mediated Communication: Some Ethical and Scholarly Considerations. *The Information Society: An International Journal*, 12(2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/91123234>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al (Eds.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kalman, J. (2021). Las tecnologías digitales en la escuela: antes y después de la pandemia de Covid-19. *Revista Teías*, 22(67), 382-398.
- Kalman, J. y Carvajal, E. (2021). La pérdida de la presencialidad: respuestas al cierre de programas de alfabetización de jóvenes y adultos durante la pandemia de COVID19. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa. Educación en jóvenes y adultos*. Puebla, México.
- Kalman, J. y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 22-48. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122003.pdf>
- Knobel y Kalman (2020), Knobel, M., & Kalman, J. (2020). Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital. Madrid: Ediciones SM. El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje. Escrito en colaboración con Michele Knobel. Este texto fue originalmente publicado en M. y Kalman, J. (2017). El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas de lenguaje. En Knobel, M. y Kalman, J. Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital. México: SM Editores, pp. 17-40. N. de la E.

- Knobel, M. y Kalman, J. (2020). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM. (Originalmente publicado en 2017).
- Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., y Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 5–24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119.
- Magadán, C. (2022). Teaching Language on the Go: The Year WhatsApp Became an Educational Platform. En *66th Annual Conference of the International Linguistic Association. Language and Social Justice*. Abril 1–3, 2022.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Informe Preliminar. Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. agosto 2020. Ministerio de Educación de la Nación-Secretaría de Evaluación e Investigación Educativa. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022a). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/04/el007832.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2022b). *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19: aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa*. Ministerio de Educación de la Nación / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/01/modelizacion_de_politicas_educativas_me-ue.pdf
- Narodowski, M.; Volman, V. y Braga, F. (2020). Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena. Argentinos por la educación. <https://www.radionacional.com.ar/dispositivos-y-medios-para-mantener-el-vinculo-pedagogico-en-cuarentena/>
- Necuzzi, C. (2014). Conectar Igualdad, la política de inclusión tecnológica del Estado argentino. Reflexiones sobre la escolarización en el siglo XXI. En *I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales*. Asociación Argentina de Humanidades Digitales, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/aahd2014/86>
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica
- Placencia, M. E. (2020). Los pedidos. En *Guía Práctica de Pragmática del Español*. Capítulo 1.
- Placencia, M. E. y Bravo, D. (2002). Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística. En *Actos de habla y cortesía en español*. (pp. 1-19).
- Poliszuk, S. E. (2006). Equipamientos escolares en el escenario educativo de la ciudad de Viedma, Río Negro. *Question/Cuestión*, 1(9). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/170>
- Rheingold, H. (2004). M-learning 4 generation txt? *The Feature*. https://www.thefeaturearchives.com/topic/Culture/M-Learning_4_Generation Txt .html
- Rigatuso, E. M. (1994). *Fórmulas de tratamiento y familia en el español bonaerense actual*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Rigatuso, E. M. (2016). Las fórmulas de tratamiento como fenómenos del discurso. In *Avances y proyecciones. Conferencia Plenaria en el VII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios del Discurso-Cap. Argentina, San Luis, Argentina*.
- Roche, M. (2019). Reseña: Albarello, Francisco, *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*, Buenos Aires, Ampersand, 2019, 222 páginas. REVISTA ESTUDIOS DEL DISCURSO DIGITAL, 2 (2019): 129-136 ISSN: 2531-0003. Publicado: 13/12/2019. Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/redd/article/view/4023/3183>

- Roche, M. (2021a). Ética metodológica y comunicación digital en el ámbito escolar. Simposio "Perspectivas teóricas-metodológicas y aspectos éticos en la investigación del discurso digital". XVII Congreso Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. SAEL. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Letras. Modalidad virtual.
- Roche, M. (2021b). Interacción digital en WhatsApp: Fórmulas de saludo en el ámbito educativo. *V Jornadas de Jóvenes Lingüistas*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Modalidad virtual.
- Roche, M. (2022). Microdiacronía y estilo digital: análisis de interacciones docente-estudiantes en contexto 2020-2021. En CURZA-UNCo (Ed.), *Actas del 7º Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad (CORALIS)*. Viedma: Centro de Estudios Literarios (CELI) y el Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación.
- Roche, M. (2023). Atenuación en actos de pedido entre docente-estudiantes por WhatsApp. En XVIII Congreso Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. Gral. Roca, Río Negro. Facultad de Lenguas Fiske Menuco, UNCo.
- Roche, M., & Cantamutto, L. (2022). "Regímenes de literacidad en WhatsApp en contexto de Enseñanza Remota de Emergencia". En Congreso Internacional de Formación Docente: hacia una agenda política, ética y transformadora. Brasil, Universidade Federal da Bahia y Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Secretaria de Estado da Educação da Bahia.
- Roche, M., & Dambrosio, A. (2022). Desafíos y decisiones metodológicas en la construcción de un corpus de conversaciones digitales en español bonaerense y español de la Patagonia. En II Encuentro RELIF (Red de Lingüistas en Formación). Buenos Aires.
- Rodríguez Valerio, D. (2020). Más allá de la mensajería instantánea: WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza de la Bibliotecología. *Información, Cultura y Sociedad*, (42), 107-126.
- Sampietro, A. (2016). *Emoticonos y emojis: análisis de su historia, difusión y uso en la comunicación actual* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Sampietro, A. (2020). Emoticonos y emojis: su relación con la cortesía en la comunicación digital. En M. E. Placencia & X. Padilla (Eds.), *Guía práctica de pragmática del español* (pp. 1-20). Nueva York: Routledge.
- Scolari (2004) *Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Planeta.
- Statista Research Department. (2023). Argentina: porcentaje de usuarios por red social 2023. En Statista. Recuperado el 1 de julio de 2023, de <https://es.statista.com/estadisticas/1218938/argentina-porcentaje-de-usuarios-por-red-social/>
- Svensson, V. C. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aulas virtuales? En I Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. Viedma.
- Svensson, V. C. (2022). El aula virtual como estrategia de acompañamiento en línea durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (32), 103-111. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e11>
- Thurlow, C., & Mroczek, K. (2011). *Digital Discourse. Language in the New Media*. New York: Oxford University Press.
- UNICEF. (2020). La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia. Recuperado el 10 de junio de 2023, de <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/la-educacion-frente-al-covid-19>
- UNICEF. (2022). Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos. Serie: Generación Única. Buenos Aires. En: <https://www.unicef.org/argentina/media/17116/file/Las%20plataformas%20digitales%20educativas%20antes%20y%20despu%C3%A9s%20del%20contexto%20de%20pandemia%20por%20COVID-19..pdf>
- Vela Delfa, C., & Cantamutto, L. (2016). De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de WhatsApp. *Tonos Digital: Revista Electrónica de*

- Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En G. Castro [et al.] *La visita inesperada: escenas de pandemia* (pp. 189-223). Buenos Aires: Teseo.
- Winocur, R. (2013). Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline. *Revista de Ciencias Sociales*, (23), 7-27. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Yus, F. (2021). “Los textos digitales y multimodales”. En *Manual de lingüística del hablar* (pp. 325-344). Berlín/Boston: De Gruyter.
- Yus, F. (2022). *Smartphone Communication. Interactions in the App Ecosystem*. Routledge.
- Argentina. Congreso de la Nación. (2006). Ley N° 26.206 - Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Anexo

Observación participante de aulas de Google Classroom

Instituciones	Cursos	Período de uso	
		2020	2021
EES N° 3	4to A (orientación Comunicación)	1/04/2020 28/05/2020	a a 18/03/2021 14/11/2021
	4to B (orientación Ciencias Sociales)	1/04/2020 28/05/2020	a a 18/03/2021 14/11/2021
EES N° 2	5to Economía y Administración	1/04/2020 29/09/2020	a a 18/03/2021 16/11/2021
	5to Naturales	1/04/2020 29/04/2020	a Sin datos
	4to Economía y Administración (T.N)	1/04/2020 9/10/2020	a a 22/03/2021 6/04/2021 (luego de esa fecha hubo cambio de docente)
	6to Economía y Administración	1/04/2020 29/09/2020	a Sin datos

Enlaces a las páginas web escolares

Institución: página web		Facebook institucional
EES N 2	https://sites.google.com/view/pcpsecundariamalvinaspatagones?fbclid=IwAR01uldFvV7Drmm08UDsuJBqbBu3S91rUfLnqRZvMw0Ht3qQwyXVUYiVUJ4 funcionamiento desde: 04/2020 a 09/2020 (Actualmente la página sigue activa pero no se utiliza)	Ambas instituciones poseen un perfil en la red social Facebook desde antes de la pandemia y la utilizan hasta el día de hoy
EES N 3	https://sites.google.com/view/escuelasecundaria3/tur-no-ma%C3%B1ana . Funcionamiento desde 03/2020 a (sin datos- ver en los grupos). Actualmente fuera de uso	