

Prácticas digitales de profesores de Ciencias Sociales durante la pandemia

Digital practices of Social Science teachers during the pandemic

Virginia Saez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/dr6rvfmu3>

Resumen

En este trabajo se analizan las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. El abordaje metodológico fue cualitativo, con una muestra intencional que incluyó 111 encuestas y 22 entrevistas semiestructuradas a profesores de nivel terciario y universitario. Los resultados se analizaron desde tres perspectivas complementarias. Desde la perspectiva técnico-instrumental identificamos cuatro desafíos: el tiempo de la clase, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Por su parte, desde la perspectiva social, impactaron en la interacción, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal. Y desde la perspectiva institucional, surgieron peculiares formas de organización.

Palabras clave: docente; enseñanza de las ciencias sociales; tecnología educacional; pandemia

Abstract

This paper analyzes the digital practices of Social Sciences teachers in training institutes during the pandemic in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. We conducted a qualitative study, with an intentional sample that included 111 surveys and 22 semi-structured interviews. The results were analysed from three complementary perspectives. From the technical-instrumental perspective we identified four challenges: class time, content selection and organization, task types and the use of multimedia resources. On the other hand, from the social perspective, they impacted on the

¹ Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Profesora adjunta de Didáctica y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. investigacion@educaciondelamirada.com

interaction, the forms of participation and the possibilities for group work. And from the institutional perspective, peculiar forms of organization emerged.

Keywords: teachers; social science education; educational technology; pandemics

Introducción

La pandemia de COVID-19, emergida en el 2020, configuró un tiempo singular que ha alternado las instituciones sociales y las formas de vivir. En Argentina, en el escenario de las disposiciones del Ministerio de Salud los espacios educativos permanecieron cerrados. Esto conllevó un reacondicionamiento de la normativa educativa en la totalidad del territorio argentino. La súbita virtualización, permitió la continuidad pedagógica, y configuró un grupo de desafíos en los espacios educativos.

Durante la educación remota de emergencia los educadores² apelaron a la inclusión de los medios digitales para asegurar la continuidad pedagógica (Hodges et al., 2020; Bravo & Dussel, 2023). Los profesores de la formación docente se vieron interpelados a tomar decisiones en el diseño de la enseñanza para sostener la formación de los futuros profesionales de la educación (Kuklinski y Cobo, 2020). Gran parte de los educadores utilizaron recursos multimedia para enseñar y usaron los medios digitales para comunicarse (Saez, Cappadona, Nemirovsky, 2022).

El estudio de Terigi (2020) identificó brechas de acceso, brechas de uso como asimismo brechas escolares que dan cuenta de la falta de disponibilidad de dispositivos e infraestructura, tanto en docentes como en estudiantes, y que implicaron trayectos con accesos no igualitarios durante el período estudiado. Las prácticas digitales de los profesores, están limitadas por las posibilidades de disponer dispositivos e infraestructura, y tiene efectos en las formas que adopta el conocimiento. Ahora bien, en algunos casos tenían tecnologías digitales previas a la pandemia, y eso no implicó una garantía de prácticas de enseñanzas significativas (Maggio, 2020).

Los medios digitales fueron fundamentales para sostener la continuidad pedagógica durante 2020 y evidenciaron la necesidad de la alfabetización digital en la formación docente (Mateus, Andrada, González-Cabrera, Ugalde y Novomisky, 2022). En este trabajo aportaremos la caracterización y el análisis de las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Para la cual se esgrimieron tres perspectivas (institucional, técnico-instrumental y social) que permitieron recuperar algunos aspectos de la complejidad de la experiencia. Estos resultados serán de gran valor para pensar la formación docente inicial en la etapa postpandemia.

² Se utiliza el masculino gramatical para referir al colectivo mixto de los y las educadores, los y las profesores y profesoras, estudiantes, investigadores e investigadoras, tras reconocer las discusiones contemporáneas sobre el lenguaje inclusivo, con el propósito de conseguir una lectura más fluida

Desarrollo

Con el fin de evitar el riesgo biológico, causado por la pandemia de COVID-19, se desplegó la educación remota de emergencia, que fue tomando diversas modalidades en la formación docente. Los saberes sobre los medios digitales se encuentran presente en este nivel desde hace años, aunque entramados con las culturas escolares de maneras diferentes, con otras intensidades, funciones y objetivos a los que la virtualización de la cursada instauró en el 2020 (De Marco y Rodríguez, 2023).

Desde la perspectiva social, comprendemos que los medios conllevan desafíos e inéditas posibilidades que solicitan ser concebidos, en relación con otras transformaciones sociales y políticas (Buckingham, 2019). Con la cultura de la conectividad y el surgimiento y expansión de las redes sociales se construyen e instalan nuevas sociabilidades en la vida cotidiana (Van Dijck, 2016). Estos cambios en la sociabilidad, producto de la emergencia de la cultura conectiva, influyen las instituciones educativas.

Por su parte desde una perspectiva técnico-instrumental, desde los aportes de la didáctica profesional, concebimos la actividad docente ordenada en torno a tres propósitos: la transmisión de un saber, la implementación de situaciones para promover aprendizajes y la conducción de una clase en un marco institucional específico como es la escuela (Pastré, 2021). Durante el período estudiado este marco institucional se vio modificado por la necesidad de llevar a cabo la labor de enseñar desde los domicilios de los educadores. En este contexto, una dimensión que consideramos relevante, para pensar las formas de educación mediática a partir del 2020, es la de los riesgos del trabajo docente. Referiremos como riesgo a la posibilidad de que el trabajador se dañe mientras desarrolla una tarea laboral (OIT, 2011).

Y desde la perspectiva la institucional, se focalizará en comprender los rasgos, el estilo y la cultura institucional (Fernández, 1994) que facilitan, u obstaculizan, las prácticas digitales de los profesores y sus consecuencias en el trabajo docente.

La práctica profesional docente está conformada por un conjunto de saberes provenientes de distintas disciplinas: aquella vinculada al saber a enseñar y un conjunto de otras relativas a los saberes necesarios para enseñar. Estos saberes son movilizados de modo muy distinto de acuerdo a las situaciones profesionales singulares que un profesor deba encarar. En nuestra indagación nos centraremos en identificar algunas características de las prácticas digitales en la formación docente, en tanto que devinieron imprescindibles para sostener la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia.

Enfoque metodológico

¿Cómo se configuraron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en la formación docente inicial del AMBA durante la educación remota de emergencia? ¿Qué modificaciones hizo el profesorado en su labor? Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, llevamos a cabo una investigación con un abordaje cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. Este tipo de investigación es consistente con la disposición de lograr un análisis complejo y profundo del objeto de estudio y producir hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003).

Para lograr un análisis global se dispuso una aproximación al objeto desde distintas perspectivas: institucional, técnico -instrumental y social. A partir de la perspectiva institucional se analizaron los rasgos que facilitan, u obstaculizan, las prácticas digitales de los profesores para enseñar lo social y las condiciones de trabajo docente durante el 2020. Desde la perspectiva técnico -instrumental se caracterizó la enseñanza en relación con la modalidad de la clase, selección y organización de los contenidos, las actividades, el tipo de tareas, las demandas de aprendizaje, entre otros aspectos. Y, por último, la perspectiva social permitió analizar la enseñanza, las formas de comunicación, la interacción, los modos de participación, entre otros aspectos que componen a la trama de las clases.

El trabajo en la investigación cambió la trama de la pandemia, e influenció en la forma en que estudiamos el fenómeno. Impulsó a pensar sobre cómo investigar sin un contacto físico, dadas las limitaciones obligadas durante el período de distanciamiento y aislamiento. Se fortaleció el uso de las tecnologías digitales y se evidenció la adaptabilidad del objeto de investigación que estudiamos.

Bajo la consideración de los impedimentos para ir presencialmente a las escuelas, se eligió una muestra intencional heterogénea, recolectada con estrategia de bola de nieve. El trabajo de campo se llevó a cabo durante 2020 y tuvo dos etapas. En un primer momento mediante encuestas, diseñada en un *google form*, y, luego del análisis de esos resultados, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se llevaron a cabo en total 111 encuestas auto administradas y 22 entrevistas semi-estructuradas (Piovani, 2018) con profesores de Ciencias Sociales en la formación docente, en los institutos terciarios de formación docente y en la Universidad, de gestión estatal o privada, del AMBA.

Se seleccionaron las entrevistas que aportaran información de interés en relación a los objetivos estipulados. Asimismo, se eligieron las unidades, según características que resultaron de relevancia. El criterio general de selección consistió en escoger aquellos profesores de Ciencias Sociales que pudieran describir las prácticas digitales durante la pandemia.

El estudio incluyó un conjunto de acuerdos anticipados con los profesores para realizar la investigación. Para la toma de las encuestas y las entrevistas se firmó un consentimiento informado, para garantizar la confidencialidad y el carácter voluntario.

Los instrumentos de recolección de información se organizaron a partir de las tres perspectivas descritas. El cuestionario, en una primera instancia, fue ensayado y validado por profesores de un instituto de formación docente del AMBA, después de esa prueba se acondicionaron los interrogantes y se configuró la versión definitiva del cuestionario. Durante el primer semestre de 2021 nos abocamos a consolidar, sistematizar y codificar los datos de la encuesta y las entrevistas.

El análisis de la información se desarrolló con el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1998). Este procesamiento de orden y clasificación conceptual alude a la disposición de los datos en categorías según las propiedades y dimensiones y posteriormente a la utilización de la descripción para elucidar esas categorías. El análisis tuvo dos fases. En un primer momento, se revisó, organizó y clasificó los resultados de las encuestas, y luego se llevó a cabo una distinción temática de las entrevistas para reconocer semejanzas y diferencias entre los resultados. Si bien el abordaje es cualitativo, se hacen una cuantificación de los datos, momento necesario para luego caracterizar y analizar cualitativamente

Este procedimiento de análisis de la información produjo ejes conceptuales e interpretativos que permiten atender a perspectivas planteadas: el tiempo de la clase, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea, el uso de los recursos multimedia, la interacción en las clases virtuales, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal con los estudiantes, la intervención institucional para el armado de la clase virtual y el cumplimiento de las tareas administrativas, la formación para la nueva modalidad y la dotación tecnológica para las tareas de enseñanza.

1. Las prácticas digitales durante la pandemia

En este apartado analizaremos como se desarrollaron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación del AMBA, durante la educación remota de emergencia. Para ello analizaremos los resultados desde tres perspectivas ya mencionadas en el apartado anterior (institucional, técnico-instrumental y social) que nos permitirán acercarnos a su complejidad.

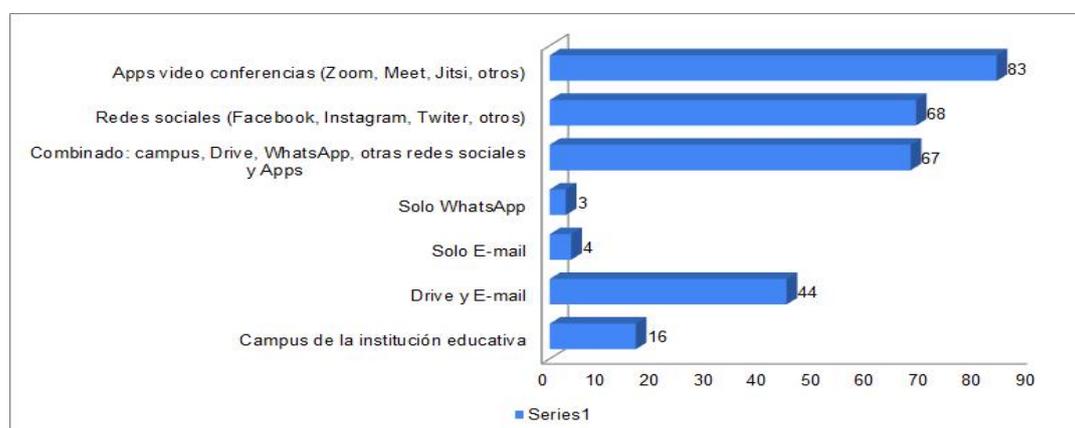
1.1. El análisis institucional

Desde la dimensión institucional se describen los rasgos del acompañamiento institucional para el trabajo en la virtualidad repentina del 2020. Con la formación en entornos virtuales se modificaron las condiciones de espacio y tiempo y se plantearon modos de relación y de representaciones diversos. Surgieron formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, propias de cada dinámica

institucional y social. Identificamos tres núcleos transversales para analizar la intervención institucional: la asistencia para el armado de la clase virtual y el cumplimiento de las tareas administrativas, la formación para la nueva modalidad y la dotación tecnológica para las tareas de enseñanza. Estas tres formas de mediación se desarrollaron de forma idiosincrática al estilo institucional (Fernández, 1994).

Gran parte del profesorado indica que “hubo mucha libertad” (Profesora, 48 años). Si bien había sugerencias se indicaba que el profesorado utilice “lo que pudiera manejar” (Profesor, 52 años). Las propuestas institucionales incidieron en la selección de los canales para poder desarrollar la enseñanza. Las *Apps* más utilizadas fueron las de videoconferencias con lógicas corporativas, luego las redes sociales, y en tercer lugar la combinación entre campus, *Drive*, *WhatsApp*, otras redes sociales y *Apps*. (Ver figura 1)

Figura 1: Espacios virtuales y canales de comunicación



Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Hubo un uso combinado de medios digitales: de forma casi total se usó el *classroom* (de *Google* y algunos institucionales propuestos por el Ministerio de Educación) porque “permite corregir y hacer seguimiento de manera más fácil” (Profesora, 42 años). Y la mayor parte complementaron con la creación de un grupo de un *WhatsApp*. El fundamento de la decisión de sumar esta aplicación fue, por un lado, para abrir otras formas de comunicación, con nuevos lenguajes. Una profesora dice que “no sea todo escrito” (Profesor, 41 años), en tanto esta aplicación permite el intercambio de audios y videos. Y, por otro, se considera de relevancia para sostener lo vincular y solicitar la confirmación de recepción de los materiales.

Ahora bien, cuando profundizamos en la justificación de estas elecciones se evidencia que la selección de los medios digitales, para el trabajo docente, en muchos casos se reducía a la sugerencia de colegas y/o recomendaciones institucionales. En tanto no conocían la totalidad de opciones disponibles, las potencialidades de cada uno, las ventajas y desventajas de cada cual, etc.

Respecto a la formación en algunas instituciones se brindaron reuniones para explicar el uso de herramientas digitales como el *classroom* que proveyó el ministerio de educación y el uso del *drive* para compartir materiales con los estudiantes. En algunas instituciones no hubo instancias de formación, pero sí hubo una orientación para el armado del aula virtual y el desarrollo de tareas administrativas, tales como la asistencia de los estudiantes. Frente a la escasa orientación institucional, para gran parte del profesorado la asistencia frente a las situaciones laborales inéditas la recibió de otros educadores, de forma auto organizada. En palabras de una profesora: “El acompañamiento fue por parte de los compañeros. Unos con otros nos dimos una mano siempre. La conducción no apoyó demasiado.” (Profesora, 53 años)

Respecto a la disponibilidad tecnológica para las tareas de enseñanza y las condiciones materiales para la conectividad los profesores aducen que: “La institución no otorgó material ni soporte. Tuvo que organizarse cada trabajador.” (Profesora, 38 años). Dada la nueva demanda de uso de medios digitales se combinó el uso de dispositivos móviles con computadoras. En la encuesta realizada se revela que la calidad de la conexión a internet de los hogares era percibida en su mayor parte como buena y en una baja proporción como mala (ver figura 2)

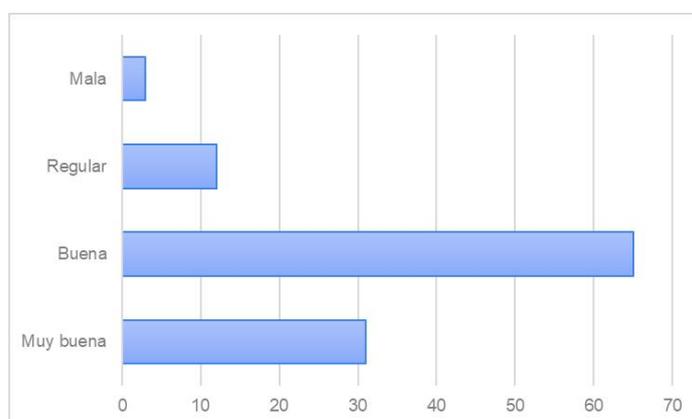


Figura 2: Conectividad a internet en los hogares de los docentes Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Ahora bien, si tomamos las condiciones de trabajo en el hogar identificamos que gran parte de los profesores (44%) tenía tareas domésticas a cargo, y el 54% poseía un espacio en el hogar destinado a las tareas laborales (Ver figura 3).



Figura 3: Condiciones de trabajo en el hogar. Fuente: Confeccionado con los datos de esta investigación.

Podemos inferir entonces, que la mayor parte del profesorado poseía las condiciones materiales mínimas para desarrollar sus prácticas digitales, que no eran provistas por las instituciones educativas. En tanto, la conectividad era percibida como al menos buena (86%), y más de la mitad de los profesores (54%) poseía un espacio físico para desarrollar su trabajo. Sin embargo, estas condiciones tuvieron efectos en la salud del profesorado. Los docentes describen dificultades de diferentes índoles en su salud física frente a esta nueva forma de trabajo desde el hogar. Algunos describen: “tendinitis por el uso excesivo del mouse” (Profesora, 58 años), “aumenté muchísimo de peso y tenía presión en los ojos.” (Profesor, 35 años), “tuve dolores musculares en el esternón, dolores de hombros, vista cansada, dolores de cuello” (Profesora, 38 años).

Desde el traspaso de las clases presenciales a las clases a distancia, los profesores quedaron expuestos a estar varias horas frente a una pantalla electrónica. De acuerdo al equipamiento y mobiliario disponible por cada trabajador en su hogar, podría derivar en problemas posturales, que afectan la tensión muscular, generar dolencias en la columna y hasta repercutir en el sistema nervioso central.

1.2. La construcción metodológica de la enseñanza en la virtualidad

A partir de la educación remota de emergencia la construcción metodológica de la clase es afectada por una doble mediación (Serra, 2006): la del orden simbólico de los medios digitales y la que rige el profesor y la cultura institucional al diseñar la enseñanza.

Desde la dimensión técnico instrumental analizamos las prácticas digitales para el diseño de las situaciones de enseñanza, los modos alternativos de decisión frente a la situación de pandemia y cómo impactó en las formas que adquirió el conocimiento, el tipo de demanda cognitiva-afectiva requerida, el tipo de tarea, entre otros aspectos. ¿Cómo se desarrollaron las clases con los medios digitales? ¿Cómo variaron las decisiones docentes en función de su experticia previa en propuestas virtuales? Emergieron cuatro nudos problemáticos en el diseño de las situaciones de enseñanza: el

tiempo del encuentro sincrónico, la selección y organización de contenidos, los tipos de actividad de aprendizaje y los recursos utilizados para la enseñanza.

1.2.1 El tiempo de la clase

Durante el periodo de pandemia se erigieron nuevas prácticas digitales que trajo nuevos modos de diseñar las clases para la construcción de conocimiento social. Respecto al encuadre de las clases, en la totalidad de las experiencias relevadas decidieron reducir las horas de clases. Los encuentros sincrónicos duraban menos de la mitad del tiempo que las clases presenciales, en algunos casos por solicitud institucional y en otros por decisión individual del profesorado. En este último caso argumentan por la inasistencia y de participación del estudiantado, una profesora detalla: “era una radio, estaba sola hablando” (Profesora, 48 años). Un grupo del profesorado optó por clases sincrónicas semanales y otro grupo hicieron una o dos clases sincrónicas mensuales, combinando con actividades asincrónicas.

Una segunda decisión en el diseño de la enseñanza fue si poner a disposición las clases grabadas. Algunos optaron por poner en circulación los videos de los encuentros, para que sea de utilidad para cuando lo necesiten los estudiantes. Otro grupo de profesores decidieron no grabar la clase, para darle valor como espacio de intercambio y construcción de conocimiento colectivo.

1.2.2 La selección y la organización del contenido

El diseño de las situaciones de enseñanza fue diferente en función de si el profesor tenía experiencia previa con el dictado de espacios de formación a distancia. El grupo de profesores que no tenía la vivencia antecedente de enseñar en la virtualidad identificó que tuvieron la intención de dar lo mismo pero que no pudieron. Uno de ellos enunció “el gran problema fue pensar en igualar las clases virtuales como en espejo con las presenciales.” (Profesor, 57 años). Este colectivo fue anticipando estrategias para favorecer la dinámica de la clase, no exentos de vivenciar incertidumbres de si, el desarrollo de los temas, se ajustaban a la propuesta del espacio curricular. Una profesora expresa: “El desarrollo de los contenidos se pudo concretar. No sabría decirte si con total adecuación y pertinencia, pero siento que pude dar bien los contenidos y que las actividades propuestas fueron interesantes según creo” (Profesora, 47 años).

Por su parte, el segundo grupo del profesorado, que ya contaba con experiencias de enseñanza en la virtualidad, manifestaban mayor seguridad. Y observaron ventajas de la virtualidad como permitir que se responda más rápido en el foro y “con una retroalimentación más puntual. [...] La presencialidad está sobrevalorada en el nivel superior, muchos en la presencialidad dan clases expositivas de tres horas” (Profesora, 44 años).

Ahora bien, más allá de la experticia previa en la enseñanza virtual, ambos grupos identificaron decisiones vinculadas con las operaciones de selección y organización de los contenidos para la virtualidad. Un pequeño grupo de profesores manifestaron no tener que “sacrificar” (Profesor, 47 años) contenidos, mantuvieron la misma selección y organización que en la presencialidad. Otro grupo, reconoció que tuvieron que priorizar contenidos para abordar en la virtualidad y que hicieron una reducción de los conceptos enseñados durante el 2020. Cuando se indagaron los motivos de este recorte, se aludió a varias razones: por demanda institucionales, porque no se contó con la capacitación adecuada para reconfigurar la metodología de la clase y por cuestiones de conectividad. En tanto los estudiantes tenían datos limitados para conectarse a internet, con cual tenían que programarse clases de poco tiempo, para que puedan usar los datos que tenían disponible para todas las materias que cursaban. Al ser un tiempo más reducido de las clases sincrónicas, trajo aparejado un recorte en los temas presentados.

Estas nuevas operaciones de selección en el contexto de la educación remota se percibieron como demandas repentinas y complejas. Para finalizar el apartado, compartimos el testimonio de esta profesora evidencia las sensaciones que se fueron configurando:

Fue difícil priorizar. Todo me parece importante; por lo que me fue complicado, sobre todo en su inicio. No habíamos ni pensado remotamente tener que hacer cursadas virtuales. Fui tomando decisiones a medida que transcurría el año. De haberlo sabido antes; me hubiese puesto a analizar un poco más cada decisión, pero fue la vorágine, la que subsumió las decisiones al priorizar. (Profesora, 32 años)

1.2.3 Las demandas de aprendizaje: tipos de tareas y formato de actividad

Hay una vinculación estrecha entre la construcción metodológica de la clase y la actividad. Esta última es la impulsora de la enseñanza. A través de ella se presenta el contenido y se proponen los desafíos cognitivo-afectivos. Históricamente, las tecnologías que se introdujeron en el formato escolar se han ajustado a su gramática. En el período analizado, algunos profesores buscaron replicar con sus prácticas digitales la construcción metodológica que venían haciendo en la virtualidad. Un profesor describe: “trato de hacer la clase lo más parecido a una clase presencial.” (Profesor, 42 años).

Ahora bien, las prácticas digitales, modifican supuestos básicos de las formas escolares, como son la simultaneidad o el aprendizaje monocrónico (Terigi, 2020), a la vez que tienden a descentralizar las tareas y correr el foco de quien asume el rol docente. Desde estas consideraciones, para la mayor parte de los profesores de la muestra fue una oportunidad de pensar otras metodologías para las clases con nuevas formas de presentar el contenido.

Este sector del profesorado identifica que hubo una transición de estrategias directas, basadas en una conducción directa del profesor (como la exposición), a estrategias indirectas basadas en la conducción indirecta del profesor, centradas en la actividad de quienes aprenden, orientadas por el profesor. Esta modificación en la construcción metodológica conllevó un cambio en las actividades presentadas al estudiantado. Las dinámicas fueron cambiando y se priorizaron aquellas que brindar mayor lugar a la participación, una profesora expresa:

Al principio del año mis clases se guiaban por un *power point* o presentación digital, después lo dejé en segundo plano. Era mejor conversar, hacer otras actividades, y poner la presentación si daba. Lo dejo igual disponible en el *classroom* (Profesora, 42 años).

La clase magistral no fue reconocida como útil para que el estudiantado aprenda Ciencias Sociales en la educación remota. Las prácticas digitales de los profesores reconfiguraron las actividades y los desafíos cognitivos- afectivos propuestos a través de ellas.

Reconocemos la clase escolar como algo dinámico, en movimiento, y la tarea como estructura situacional (Doyle, 1998), que toma sentido en la situación comunicativa, que se desarrolla en contextos y circunstancias determinadas. Sin embargo, nos parece relevante poder describir y analizar qué desafíos cognitivos-afectivos, se desplegaron en los distintos tipos de tarea, y el formato de las actividades desarrolladas en el período estudiado.

Desde la perspectiva de la complejidad, las actividades son un componente que nos permiten ver qué pasa con la vida de la clase (Mazza, 2013). Hay una demanda de aprendizaje que el docente intenta presentar y representar de un contenido. Examinar esta demanda de aprendizaje es nodal para estudiar el diseño de la enseñanza. ¿Qué procesos se propusieron favorecer en el estudiantado? ¿Qué desafíos cognitivos y afectivos se presentaron en las actividades? En este apartado analizamos las actividades planteadas según el tipo de tarea y el formato de la actividad, para delinear las demandas de aprendizaje que se configuraron en la educación remota de emergencia.

Las actividades proponen tareas a los estudiantes para apropiarse de los contenidos y son instrumentos del profesorado para estructurar la experiencia escolar. A continuación, desarrollaremos los tres tipos de tareas que se identificaron en las muestras: de análisis, de opinión y de producción de materiales digitales.

Un primer grupo está compuesto por las tareas de análisis. Durante las clases virtuales se propusieron análisis grupales de productos culturales: memes, videos, dibujos, entre otros. La demanda de aprendizaje implícita fue la aplicación de conceptos teóricos y la argumentación. El desafío cognitivo- afectivo del intercambio grupal favorece el conflicto cognitivo al proponer justificar sus argumentos frente a los pares y al profesorado. De forma asincrónica, se presentaron tareas individuales de análisis de la

bibliografía. La demanda implícita de aprendizaje fue la de reflexionar y reorganizar la información y el desafío cognitivo-afectivo fue el de la comprensión.

Un segundo grupo lo conformaron las tareas de opinión. En los intercambios orales de las clases virtuales se solicitaba de forma individual que expresarán sus impresiones y opiniones sobre lecturas y productos culturales. La demanda implícita de aprendizaje fue la de valorar y poder exponer su consideración frente a los pares y a la docente. El desafío cognitivo-afectivo propuesto se basó en poder expresar criterios y poder hacer un juicio de valor.

Y un tercer grupo lo constituyeron las tareas de producción. Las que se realizaron de forma sincrónica y fueron tanto grupales como individuales. Se solicitó la preparación en clase de documentos compartidos en formato de *power points*, *docs*, entre otros y/o completar murales virtuales.

Así también, hubo tareas de producción grupales e individuales asincrónicas para la producción de materiales más complejos, tales como: un video, una presentación *genially*, una infografía, entre otros. En ambas modalidades la demanda de aprendizaje implícita fue la contextualización, la aplicación y la producción de un material digital. Los desafíos cognitivos-afectivos fueron la selección y aplicación de los contenidos teóricos para la elaboración del producto solicitado.

Además del cambio en los tipos de tareas que se desarrollaron durante el 2020, se produjeron cambios en la forma de poner a disposición el contenido. Con el propósito de sostener la atención hubo un cuarto desafío que fue el de la producción de los recursos para la enseñanza.

1.2.4 El uso de recursos multimedia para la enseñanza

La mayor parte del profesorado manifestó intensificar sus prácticas digitales a partir del 2020. El armado de las clases virtuales puso a todos los docentes en la situación de buscar, producir materiales y utilizar medios digitales para enseñar, para comunicarse, establecer vínculos, recoger evidencias de aprendizaje, retroalimentar y evaluar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

A partir de 2020, comienzan a ocupar en la vida de la clase un lugar más relevante la presencia de recursos centrados en imágenes (memes, fotografías, infografías, videos) y audios (*podcast*, canciones). En las referencias que hicieron los profesores sobre cómo diseñan la enseñanza enunciaron que los incorporaron, para alejarse de la clase expositiva. La gran mayoría de las menciones que se hicieron al rol que tienen estos materiales lo vinculan a la motivación y a la captación de la atención.

Emergieron nuevas demandas al trabajo docente vinculadas a la búsqueda y/o desarrollo y producción de clases, recursos y materiales multimediales para la

enseñanza. El profesorado identificó que el uso de plataformas de comunicación sincrónica, así como la inclusión de intercambios a través de aplicaciones de audio y de las redes sociales se intensificó, y desencadenó que se requirieron nuevos saberes. Sin embargo, algunos profesores identificaron la falta de formación para generar material digital y ordenarlo. La web abre una gran cantidad de posibilidades en términos de información y recursos que van diversificándose y sofisticándose. Por tal motivo, abogamos por una educación de la mirada (Saez, 2020 y Saez e Iglesias, 2023) que fortalezca el conocimiento sobre las tecnologías digitales para estar en condiciones para utilizar los medios con fines efectivamente formativos.

Las instituciones buscaron diferentes formatos de acompañamiento, actualización y profundización dirigidos a los profesores en relación con la producción de materiales digitales para la enseñanza virtual y el uso pedagógico de diferentes aplicaciones disponibles en la web. Son ejemplo de esto: los cursos de Citep (Centro de Innovaciones en Tecnología y pedagogía) perteneciente a la UBA, postítulos del INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), equipos de tecnología de los Institutos de Formación.

Los cuatro desafíos que atravesaron las prácticas digitales de los profesores fueron: el tiempo del encuentro sincrónico, la selección y la organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Las decisiones docentes implicadas en el diseño de las propuestas de enseñanza se diferenciaron en función de la experiencia previa en la formación en la virtualidad.

Sin embargo, fue complejo que todos los equipos docentes pudieran configurar sus materias de manera virtual, algunos describen que “fue traumático” (Profesora, 48 años). Se pusieron a disposición, textos, guías, videos y otros materiales como modo de preservar el derecho a la educación de todos. Sólo los profesores que ya venían trabajando parte de su oferta en la virtualidad, percibieron que sus propuestas de enseñanza promovieron aprendizajes significativos, en tanto pudieron centrar el trabajo docente en reformular los recursos multimedia que ya tenían a las particularidades de los estudiantes. Por su parte, los profesores que iniciaron con prácticas digitales en 2020 intentaron repetir lo presentado en la presencialidad.

Se articularon los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes orientados a desarrollar actividades para movilizar el trabajo de los estudiantes. El análisis de desafíos nos permitió ver el intento de superar la clase magistral y dar voz a los estudiantes. El profesorado apela a otro tipo de tareas para movilizar la tarea del estudiantado y evitar que la voz del profesor sea la única.

1.3 La dimensión social

Y, por último, a partir de la perspectiva social analizamos las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en 2020 desde la comunicación, la interacción, las formas de participación y las posibilidades para el trabajo grupal, entre otras cuestiones que hacen a la trama de la vida social de las clases.

Las prácticas digitales reconfiguraron las formas que adquirieron las interacciones entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Los profesores destacaban lo valioso de poder dar clases a pesar del aislamiento, sin embargo, manifestaron algunos obstáculos de la virtualidad en las formas de vincularse: “ya no surgen pequeños diálogos que nos permite conocernos, esos que se dan en los pasillos, mientras un estudiante termina antes y van terminando las actividades” (Profesora, 45 años).

Otros de los desafíos que emergieron en la vida social de la clase fue la participación estudiantil. El profesorado lo asocia a la dificultad para generar una ambiente clase, separado del ambiente del hogar de los actores educativos.

El profesorado interpretó lo que sucedía socialmente en la clase virtual según el uso de la cámara y el micrófono. Un sector del profesorado buscó replicar la presencialidad de sus clases y solicitó cámara encendida durante toda la clase y micrófono apagado, que solo se abra tras autorización y pedido del profesor. Un profesor enunciaba: “Micrófonos cerrados, solo se abren cuando se hablan. El estudiante tiene que estar tan presente como en una clase presencial. Es lo mismo. Hay que legislar para que los estudiantes estén con cámara.” (Profesora, 48 años). Otros concedían que si hay baja conectividad prendan la cámara para saludar. Y un reducido sector dejaba el uso de la cámara y el micrófono por parte de la decisión de los estudiantes, a su libre disposición.

En todos los casos relevados el profesorado tenía de forma permanente la cámara prendida y la participación estudiantil se daba en la mayor parte de las veces por el chat. El profesorado valoró de forma positiva la participación estudiantil con la cámara encendida. Las cámaras apagadas provocaron malestar en algunos educadores. Ahora bien, a pesar de que algunos profesores pedían la cámara encendida, no hubo respuestas asertivas. Los profesores perciben varios motivos, por un lado, la carencia de soporte tecnológico, y por otro, la precariedad material desde donde se conectan: “muchas veces los estudiantes no tienen mucho que mostrar de fondo. En el marco de un encuadre digo que queda a disposición si quieren apagar la cámara” (Profesor, 38 años).

El profesorado abrió interrogantes, incluso temores, sobre la atención del estudiantado cuando no tienen la cámara y el micrófono prendido, cuánto siguen las tareas que les proponen.

La mayor parte del profesorado identifica prácticas digitales específicas para sostener lo vincular. En todos los casos el profesorado manifiesta la pérdida de la comunicación con algunos/as estudiantes; los cuales por diversas circunstancias se alejaron del aprendizaje grupal, lo que ocasionó inasistencias reiteradas, desconexión de su grupo etario y abandono escolar (Puiggros, 2020).

La asistencia a las clases virtuales varió de acuerdo a la experiencia. Para algunos se sostuvo el flujo de estudiantes en la virtualidad, para otros descendió. En los casos que identificaban desgranamiento, el profesorado percibió que era por los efectos de la pandemia en la vida de los estudiantes y la falta de recursos tecnológicos (escasa conectividad y dispositivos), en estos últimos casos algunos propusieron hacer clases sincrónicas cada quince días o una vez por mes. Otros profesores optaron por no controlar la asistencia.

Y un último aspecto de la dimensión social fueron los modos en que se configuró la sociabilidad en los procesos de construcción de conocimiento. Para ello analizamos la elaboración de los trabajos grupales. La mayor parte de los docentes manifestó que desarrolló trabajos grupales entre estudiantes (84,8%) que algunos los representan como colaborativos.

Para gran parte del profesorado entrevistado no impactó la virtualidad en la organización de trabajos grupales entre los estudiantes. Sin embargo, identifican que interfirieron cuestiones relacionales, por ejemplo: cuando los estudiantes no se conocían previamente. Otro grupo de profesores propuso trabajos grupales, pero identifica que con menor frecuencia que en la presencialidad. Y, por último, están aquellos profesores que no propusieron trabajos grupales porque aducen que no serían posibles por cuestiones de conectividad y la falta de horarios comunes entre los estudiantes.

Conclusiones

En este escrito se describieron y analizaron las prácticas digitales de los profesores de Ciencias Sociales en los institutos de formación durante la pandemia en el Área Metropolitana de Buenos Aires Argentina. Los datos relevados plantean un escenario complejo para el trabajo docente y para sostener la continuidad pedagógica durante el período de aislamiento. Desde el 2020, hubo grandes modificaciones en las solicitudes al profesorado para sostener el trabajo docente. En pos de evitar el riesgo biológico vinculado al COVID 19, el desarrollo de nuevas prácticas digitales en la actividad docente desde el hogar desencadenó modificaciones en su trabajo, que aumentó los riesgos ergonómicos y sociales. Los datos presentados sobre las condiciones en el hogar convocan a pensar los cambios en el riesgo social (OIT, 2011), en tanto la virtualidad afectó las formas de comunicación en los vínculos humanos, en tanto el trabajo en el hogar se ve afectado por las tareas domésticas a cargo (44%).

Los resultados plantean un escenario complejo para el trabajo docente durante el período estudiado. En coincidencia con otras indagaciones (Meo y Dabenigno, 2020) registramos que se extendió la dedicación horaria de trabajo del profesorado, en un escenario social que presenta diferencias en las condiciones materiales básicas y distintas dinámicas y acompañamientos desde las instituciones educativas.

El uso repentino de medios digitales configuró una reorganización y puesta en acción saberes de distinta procedencia, ascendiendo en relevancia el saber sobre los medios digitales. Estos medios fueron fundamentales para sostener la continuidad pedagógica, desechar el uso de la tecnología no fue una opción, pero hay distintos tipos de elecciones disponibles. Algunos de los factores intervinientes fueron: la falta de formación, las sugerencias institucionales y el apremio por encontrar soluciones.

Ahora bien, la pérdida del contacto físico hizo que los formadores configuraran nuevas prácticas digitales para llevar a cabo sus clases virtuales. Emergieron nuevas formas de interactividad y colectividad, asociada a los usos de los medios digitales en la enseñanza. Identificamos la pérdida de la comunicación con algunos/as estudiantes; los cuales por diversas circunstancias se alejaron del aprendizaje grupal, una disminución de las participaciones en las clases virtuales y una resistencia a prender las cámaras. En gran parte de los casos se interpretó lo que sucedía socialmente en la clase virtual según el uso de la cámara y el micrófono.

La organicidad de la escolaridad presencial se vio interrumpida y con ella la posibilidad de intervenciones docentes elaboradas a partir de la lectura del contexto de clase. Reconocemos un desafío pedagógico vinculado con la modificación de las interacciones entre educadores y estudiantes. Los profesores combinaron sus experiencias previas, cuando las tenían, y las exigencias que la experiencia demandaba. El aprendizaje práctico de los docentes consistió en reorganizar un modelo cognitivo conformado por saberes de distinta procedencia disciplinar (sobre los medios digitales, los de las disciplinas a enseñar, los didácticos, entre otros) en función de las demandas de aprendizaje propuestas.

Consideramos que durante la educación remota de emergencia han primado dos prácticas digitales en el diseño de la enseñanza, según la experticia previa del profesorado. En primer lugar, se aspiró a replicar las formas de enseñanza desarrolladas en las aulas analógicas. En segunda instancia ha permitido profundizar y expandir las estrategias de enseñanza clásicas. Lo incierto del 2020 conectó al profesorado con incertidumbres y miedos, pero también con la curiosidad que invitó a explorar. El escenario eventual de la pandemia convocó a modos alternativos de decisión, a la creatividad de inventar nuevas formas y a la tolerancia de eso que no podemos garantizar. Los cuatro desafíos que atravesaron las decisiones docentes fueron el tiempo del encuentro sincrónico, la selección y organización de contenidos, los tipos de tarea y el uso de los recursos multimedia. Los profesores percibieron el reto de construir propuestas de enseñanza en las que se detenga la atención y el estudio de modo sostenido ante los contenidos que se presentan.

Las actividades propuestas (de análisis, de opinión y de producción) están vinculadas con movilizar la actividad estudiantil para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y también como parte de estrategia de sostenimiento de la atención y el nuevo desafío de sostener lo vincular. En este marco, se seleccionaron y/o produjeron recursos

multimedia con relevancia en lo visual y lo sonoro. Ahora bien, estos desafíos que evidenció la educación remota de emergencia no escapan al diseño de la formación docente en la presencialidad. Solo que en 2020 fueron visibilizados con mayor precisión.

A partir de un análisis posterior a la pandemia, es posible comprender estos resultados de manera integral y prospectiva, lo que brinda oportunidades para el trabajo en la formación docente y permite profundizar en los desafíos de formar profesionales reflexivos en el siglo XXI. El aprendizaje de las prácticas digitales en la formación docente representa un desafío crucial en las sociedades contemporáneas. Siguiendo a Saez y Cappadona (2023), sostenemos que las transformaciones de las prácticas digitales durante la pandemia reconfiguraron las estrategias de enseñanza, incorporando permanentemente el uso del campus virtual, y se reconoció la necesidad de abordar los distintos desafíos afectivos-cognitivos que interpelan a los estudiantes al interactuar con los medios digitales.

Por último, destacamos la exigencia de continuar fortaleciendo las prácticas digitales en los profesorados y en los espacios de formación docente continua. Queda para futuros estudios ahondar en la perspectiva psíquica, para la cual se prevé hacer entrevistas en profundidad para acercarnos a la vida emocional del profesorado, el modo de abordar las ansiedades y frustraciones y temores que se hacen presente en la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bravo, Ú. & Dussel, I. (2023). La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula en pandemia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-29. doi: 10.11144/Javeriana.m16.pard
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity. <https://bit.ly/3l5hwE4>
- De Marco, L. y Rodríguez, F. (2023). La cultura digital en la formación de profesorxs para la escuela secundaria: Interpelaciones y desafíos en un lazo incipiente. En *Formación de docentes de escuela secundaria Reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI* (pp. 257-291). Editorial Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Doyle, W. (1998). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. *Revista del IICE*. 6 (1), 3-11. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [entrada web]. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kuklinski P., Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de*

emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School.

- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., y Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. [Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica]. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos.* EUDEBA.
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
- OIT (2011) *¿Qué quieres ser cuando seas grande? Un libro para conocer y comprender el mundo del trabajo.* Manosanta Desarrollo editorial. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_178841.pdf
- Pastré, P. (2021) Aprendizaje y actividad. En *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 205-238) UNIPE Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/investigaciones/did%C3%A1ctica-profesional-y-trabajo-docente-aportes-te%C3%B3ricos-para-su-an%C3%A1lisis-en-la-formaci%C3%B3n-detail>
- Piovani, J. I. (2018). *Manual de Metodología de las ciencias sociales.* Siglo Veintiuno.
- Puigrós, A (2020) Balance del Estado de la Educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia* (pp. 71-84). UNIPE Editorial Universitaria
- Saez, V. (2020). Profesores en la era digital: prácticas en la escuela secundaria argentina. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 65-77. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp65-77>
- Saez, V.; Cappadona, A. P. (2023) La construcción de una mirada pedagógica sobre los medios digitales. *Cuadernos del IICE*, 12, p.13- 18. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/ense%C3%B1ar-y-aprender-con-medios-digitales>
- Saez, V., Cappadona, A. P., & Nemirovsky, L. (2022). Aprender las Cuestiones Socialmente Vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina. *Voces De La educación*, 197-216. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/547>

Saez V., Iglesias A. (2023) (comp). *Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. <http://repositorio.filo.uba.ar:handle/filodigital/16509>

Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada? En *Educación y Pedagogía de la Imagen* (pp.145-154). FLACSO/ OSDE.

Sirvent M. T. (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage.