



Continuidad pedagógica en pandemia: figuras mediadoras y apropiación de herramientas digitales

Pedagogical continuity in pandemic: mediators and digital tools appropriation

Recibido
31|10|2023

Aceptado
14|12|2023

Publicado
31|12|2023

Mariana Mara Roche | marianaroche16@gmail.com
CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Lucía Cantamutto | lcantamutto@unrn.edu.ar
Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) -
Universidad Nacional de Río Negro; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y
Técnicas; CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

Alba Eterovich | alba.eterovich@gmail.com
CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

En el año 2020 debido a la implementación de medidas sanitarias de emergencia para evitar la propagación del CoViD-19 en Argentina, la virtualización de la enseñanza de nivel secundario se produjo repentinamente. En este contexto de excepcionalidad, la comunidad educativa buscó estrategias tanto para el sostenimiento de las trayectorias educativas como para garantizar el vínculo con las y los estudiantes. La falta de experiencia en educación virtual en este nivel educativo condujo a que diferentes personas involucradas en el proceso de aprendizaje tuvieran que disponer de múltiples recursos para lograr los objetivos acordados y se puso en evidencia la necesidad de contar con figuras mediadoras para acompañar los procesos de apropiación de tecnologías. De hecho, si bien las y los adolescentes utilizan con frecuencia redes sociales y el dispositivo móvil, el uso de plataformas educativas virtuales y funciones de los programas de ofimática no era frecuente. Así, algunas personas tuvieron un rol de mediadoras para el desarrollo de las habilidades necesarias para estudiar en la modalidad virtual de enseñanza. En esta línea, el objetivo de este artículo es describir el rol de las diferentes figuras mediadoras vinculadas con las y los estudiantes que permitieron o facilitaron el sostenimiento de las trayectorias educativas en el marco de la “continuidad pedagógica”. A partir del análisis de un corpus de datos sobre interacciones digitales, recolectados en Carmen de Patagones en el 2020-2021, en dos escuelas secundarias públicas, detectamos diferentes instancias en las que se visualizan la importancia de las figuras mediadoras involucradas para facilitar la participación de estudiantes con dificultades de conexión y de manejo de aplicaciones, entre otras. En este sentido, docentes, preceptores, familiares y, en menor medida, compañeros ocuparon un rol clave compartiendo recursos digitales y conocimientos.

Palabras clave: Pandemia; Figuras mediadoras; Educación virtual; Discurso digital; WhatsApp.

ABSTRACT

In 2020, due to the implementation of emergency health measures to prevent the spread of CoViD-19 in Argentina, secondary education was suddenly virtualized. In this exceptional context, the educational community sought strategies to sustain educational trajectories and guarantee the link with students. The lack of experience in virtual education at this educational level meant that different people involved in the learning process had to make use of multiple resources to



achieve the agreed objectives, and the need for mediators to accompany the processes of appropriation of technologies became evident. Although adolescents frequently use social networks and mobile devices, the use of virtual educational platforms and office software functions was not frequent. Thus, people played the role of mediators for the development of the necessary skills to study in the virtual teaching modality. In this line, the objective of this article is to describe the role of the different mediating figures linked to the students that allowed or facilitated the sustainability of the educational trajectories within the framework of “pedagogical continuity”. From the analysis of a corpus of data on digital interactions, collected in Carmen de Patagones in 2020-2021, in two public high schools, we detected different instances in which the importance of mediating figures involved in facilitating the participation of students with difficulties in connection and application management, among others, is visualized. In this sense, teachers, preceptors, family members and, to a lesser extent, classmates played a key role in sharing digital resources and knowledge.

Key words: Pandemic; Mediating figures; Virtual education; Digital speech; WhatsApp.



INTRODUCCIÓN

La incorporación de aplicaciones digitales tanto en los diseños curriculares como en los planes de estudio en la enseñanza de nivel secundario, en Argentina, cuenta con antecedentes previos a la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020) durante la pandemia. De hecho, en el año 2006, el Ministerio de Educación (Ley Nacional de Educación, N.º 26.206/06¹) planteó la necesidad de incluir el uso de tecnologías en las aulas de nivel secundario. Esta política educativa tuvo como finalidad el desarrollo de competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Para ello, en 2010, se creó el *Programa Conectar Igualdad* bajo los principios de inclusión, equidad y calidad educativa (Necuzzi, 2014). A partir de la entrega de pequeñas computadoras portátiles (netbooks) a cada estudiante y cada docente de escuelas de nivel secundario, escuelas con modalidad técnico profesional, escuelas con modalidad de 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 (Ministerio de Educación Argentina, Decreto 459/10), se promovió la inclusión digital. Sin embargo, entre el 2016 y el 2018, el programa se desarticuló (Decreto 386/2018) y, recién en el 2022, se volvió a implementar (Art. 2, Decreto 11/2022).

Estas políticas públicas buscaban democratizar el acceso a las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias. Sin embargo, la pandemia (2020-2021) condujo a la inmediata virtualización de la educación y expuso las complejidades de la integración de la tecnología en este nivel educativo. Las dificultades y desigualdades materiales existentes en el acceso de dispositivos con internet hicieron emerger una nueva dimensión de desigualdad: “la desconexión en la digitalización” (Barco, 2021: 42) con estudiantes con acceso a internet intermitente, en el mejor de los casos. La tensión del binomio educación-tecnología se hizo perceptible ante las limitaciones de conexión, escasez de recursos (humanos y materiales) y falta de preparación tecnológica de quienes integran las comunidades educativas y los hogares (UNICEF, 2022; Roche, 2023).

La enseñanza fuera del edificio escolar produjo un reordenamiento inusual de la calendarización, los horarios laborales y la estructuración general de la escuela: el espacio áulico y los programas curriculares se reformularon. Ante la falta del encuentro pedagógico

¹ Ley de Educación Nacional N° 26.206. En: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>



presencial, tanto docentes como estudiantes debieron adquirir “otros modos de enseñar y de aprender” ante la “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 buscaron estrategias para la recuperación y sostenimiento del vínculo de estudiantes con los actores institucionales, ante las desigualdades estructurales preexistentes de acceso a tecnologías (Kalman, 2021). Las primeras estrategias utilizadas fueron las plataformas educativas y el empleo de sistemas de videoconferencia como Zoom o Meet, combinando actividades sincrónicas y asincrónicas. En contrapartida, la mayoría de los y las estudiantes en sus hogares no contaban con acceso a dispositivos, a conexión ni saberes para la utilización de estos recursos digitales. Por lo tanto, de manera contingente, se propusieron alternativas para la continuidad pedagógica, entre las que destacó WhatsApp.

En este artículo analizamos, a partir de un registro etnográfico, los procesos de apropiación digital de los y las estudiantes en el marco de la Enseñanza Remota de Emergencia, haciendo foco en las personas que acompañaron los procesos de apropiación de recursos tecnológicos. Nuestro objetivo es describir el rol de docentes, preceptores, familias y compañeros como figuras mediadoras en el acceso y uso de tecnologías para el sostenimiento de las trayectorias educativas en el marco de la continuidad pedagógica. Para ello, analizamos el modo en que, en diversas situaciones, se explicitan las mediaciones que guiaron a los y las estudiantes ante las dificultades.

A continuación, presentamos la estructura del artículo. En primer lugar, se presenta un breve recorrido por los antecedentes, así como del marco teórico-metodológico de la investigación. En segundo lugar, presentamos los resultados, a partir de exponer qué rol cumplieron tanto las figuras institucionales como las figuras no institucionales en el proceso de mediación. Por último, presentamos las reflexiones finales del artículo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios previos a la pandemia estaban enfocados en 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). Las propuestas giraban en torno a una concepción de la tecnología como recurso para la formación, adquisición de



conocimientos y actitudes para el aprendizaje tanto individual como colaborativo en el ámbito educativo (Lizcano-Dallos *et al.*, 2019).

Sin embargo, a partir de la aplicación de las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus, la agenda de investigación atendió rápidamente a la situación. En esta línea, diversos trabajos, entre ellos Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) y Cardini, D'Álessandre y Torre (2020), recuperan experiencias de la historia educativa nacional ante la aparición de epidemias, el diseño de estrategias pedagógicas para enfrentar sus efectos, y el “cambio disruptivo en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación necesaria y forzada de tecnología” (Giusti, 2021). También existen estudios sobre la situación de la educación y las alternativas que surgieron como respuesta a la pandemia (Dussel, 2020), atendiendo 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. La autora 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 como UNICEF (2020), CEPAL/UNESCO (2020) o CLACSO (2022) y gubernamentales (Ministerio de Educación Argentino, 2022) analizaron lo sucedido desde la perspectiva de las políticas públicas implementadas. En esta línea, han abordado estadísticamente las herramientas, la adaptación e innovación en los sistemas de enseñanza y profundizaron sus análisis en la desigualdad en el acceso a la educación en este período. También indagaron en las posibilidades surgidas a partir 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 con las condiciones de accesibilidad, tanto en cuestiones materiales, de conectividad, posibilidad de participación y formación escolar. Los trabajos de Knobel y Kalman (2020) y Kalman (2021) van en este sentido. 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.

Vinculado con estos antecedentes, Valdivia Sánchez (2021) retoma la propuesta de Kalman (2003, 2018) y la delimita a la mediación y apropiación de las tecnologías digitales.



En este sentido, indaga cómo las personas participan de la cultura digital, cuáles son los recursos que disponen y las relaciones que median estos procesos:

La complejidad de estos procesos requiere de personas y agentes mediadores que les faciliten los recursos y los saberes que propician la apropiación de las tecnologías considerando sus condiciones, tiempos y espacios. Sin embargo, estos mediadores no solo están fuera del círculo familiar pues muchas veces es posible que la misma familia funja como guías para la participación en actividades sociales con tecnologías digitales (Valdivia Sánchez, 2021: 105).

En el contexto educativo argentino, un antecedente sobre estas figuras es Eisner (2022). Si bien se enfoca en las prácticas de escritura y los procesos de escolarización en una escuela secundaria de adultos con el objetivo de analizar una actividad grupal integradora, su estudio se centra en “en la heterogeneidad de prácticas a las que apelan los estudiantes y a la forma en que estas son negociadas por todos los participantes del espacio escolar” (Eisner, 2022: 78). En esta línea, para la concreción de la tarea, los y las estudiantes delegaron una de las actividades en el preceptor escolar, que se constituyó, de esta manera, en una figura mediadora, tal como observamos en nuestra propia investigación.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A diferencia de la educación a distancia tradicional (véase Marotías, 2020), en el contexto de pandemia, la virtualización de la educación se dio de manera intempestiva. El concepto de *Enseñanza Remota de Emergencia* (Hodges *et al.*, 2020) contrasta la enseñanza en línea o educación a distancia previa a la pandemia y lo que sucedió en *circunstancias apremiantes*. Distinguiéndose de la educación en línea planificada, esta adaptación repentina incluyó soluciones totalmente digitales sin instancias presenciales de explicación (Hodges *et al.*, 2020). De hecho, la inestabilidad de estas prácticas afectó, también, a la gestión de los vínculos entre estudiantes y docentes (Cantamutto y Dambrosio, 2022).

Más allá de la transmisión de saberes y la apropiación de contenidos, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina propuso una serie de adecuaciones para el sostenimiento de las trayectorias educativas (UNICEF/UNESCO, 2022). Entre ellas, se destacan las propuestas de continuidad pedagógica que han configurado formas inéditas de sostener los vínculos pedagógicos ante la ausencia de instancias presenciales. Tal como lo ha manifestado el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022: 8):



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.

Entonces, para que esta mirada docente *in situ* se convirtiese en seguimiento se requirieron una serie de mediaciones. En muchos casos, la mediación social fue condición imprescindible para que la mediación tecnológica pudiera suceder. Sus *et al.* (2018) investigan la historia del concepto y los diferentes tipos de mediación. Señalan que la mediación social se establece para que quien estudia se sienta seguro y alojado como condición para que pueda poner en juego distintas estrategias de aprendizaje. Esto fue central en momentos de aislamiento e incertidumbre. La autora explica que:

La mediación es un estilo de interacción educativa no frontal ni impuesta, aunque sí intencionada, consciente, significativa y trascendente. Es acción recíproca entre al menos dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje y en donde una de ellas (mediador) —por su nivel—, acompaña y ayuda a las otras a moverse en su zona de desarrollo potencial dado su contribución entre otras cosas a que ésta le encuentren sentido y significado a lo que hacen y se quiera lograr (Sus *et al.* 2018: 7).

Kalman (2018), desde una perspectiva sociocultural, tematiza el rol de las figuras mediadoras para el acceso a la cultura escrita y su relación con los aprendientes, en un proceso colaborativo que permite el desarrollo de nuevas habilidades. En su línea de investigación, Kalman amplía esta noción a las redes de apoyo para la lectoescritura, que pueden estar conformadas por familias, vecinos, amigos, entre otros, que “ayudan a los demás a lograr el aprendizaje de la lectura y escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples” (Kalman, 2018: 51). El conocimiento de las figuras mediadoras radica en su dominio de las prácticas más que en instancias de aprendizaje formal.

La presente investigación indaga, con una perspectiva etnográfica, en gran medida virtual (Hine, 2016), en el rol de las figuras mediadoras en el contexto de pandemia. El trabajo de campo consistió en la observación participante en dos escuelas secundarias de gestión pública, en la ciudad de Carmen de Patagones (provincia de Buenos Aires) durante el período 2020 y 2021. Las edades de las y los estudiantes oscilan entre 15 y 18 años. Los datos provienen de la plataforma Google Classroom, correos electrónicos intercambiados entre docentes y estudiantes y páginas escolares. Además, se cuenta con un corpus de 69 interacciones entre docente-estudiantes y 7 intercambios grupales desarrollados en la



aplicación de mensajería instantánea WhatsApp y entrevistas semiestructuradas con dos docentes del nivel secundario.

Los datos fueron registrados a partir de una auto-observación participante (Vela Delfa y Cantamutto, 2016), dado que una de las autoras era la docente a cargo de estos cursos. Esta situación permitió la obtención de consentimientos y la predisposición de las personas que colaboraron en la investigación (Cantamutto y Vela Delfa, 2023). 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”. Los intercambios digitales reales de este estudio, perteneciente a la variedad del español bonaerense, forman parte del proyecto CoDiCE –Comunicación Digital: Corpus del Español– (Cantamutto, Vela Delfa y Boisselier, 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.

LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA VIRTUAL: ENTRE LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES Y LAS FIGURAS MEDIADORAS

La ausencia de clases presenciales, en Argentina, produjo un reordenamiento inestable o precario del acto pedagógico que, en el transcurso de los meses, se fue modificando a partir de la situación epidemiológica y las medidas sanitarias que se iban estableciendo. A continuación, con una mirada retrospectiva, presentamos las diferentes actividades registradas en las escuelas del estudio, que buscaron, por un lado, sostener el vínculo docente-estudiantes y, por otro, garantizar la continuidad pedagógica de las trayectorias educativas (Godoy, 2023, Roche, 2023).

En este contexto, en un primer momento, la creación de las páginas web escolares posibilitaron, de manera rápida, la carga de actividades de todos los espacios curriculares según cada modalidad y orientación. Estas plataformas resultaron útiles durante un corto período del 2020, cuando las medidas de aislamiento aún parecían pasajeras. Sin embargo, al confirmarse la continuidad de las medidas sanitarias, cada docente probó estrategias para impartir sus clases, de acuerdo con recomendaciones dadas por cada institución. En este sentido, más allá de los lineamientos nacionales y provinciales, cada equipo directivo propuso formas de comunicación para la continuidad pedagógica y la gestión del vínculo entre docentes, estudiantes y familias que se utilizarían en el período de confinamiento. De



acuerdo con la situación particular de cada grupo de estudiantes, sus docentes implementaron un repertorio de herramientas tecnológicas que, con el correr de los meses, fueron desestimadas tal como comentaremos.

Durante el primer semestre del 2020, las páginas web escolares alojaron los trabajos prácticos y cada estudiante debía descargarlos y, una vez resueltos, enviarlos vía correo electrónico a su docente. Esta situación explica, de alguna manera, el reordenamiento que se dio, en cada una de las instituciones estudiadas, al comienzo de la pandemia y también el modo en que fue modificándose durante el ciclo lectivo. De manera complementaria, las escuelas de nuestra investigación utilizaron las páginas de Facebook que habían sido creadas previo a la pandemia como instrumento de difusión de actividades. En estas páginas, se compartía información sobre fechas y modalidades de diferentes tareas escolares, tales como exámenes, trabajos integradores y desbloqueo de netbooks del programa *Conectar Igualdad*. Asimismo, se utilizaba el muro para compartir producciones artísticas alusivas a la pandemia, fechas y horarios de entrega de módulos alimentarios², así como encuestas a familias sobre las condiciones materiales de acceso a dispositivos y conectividad. En cuanto a la difusión de avisos generales, las dos instituciones estudiadas continuaron utilizando la red social Facebook durante el 2020-2021, pero esta plataforma no ocupó un lugar central.

En el transcurso del segundo semestre del 2020, el envío de actividades comenzó a realizarse a través de las aulas virtuales de Google Classroom, dado que permitía que cada docente cargara y corrigiera las actividades y los y las estudiantes enviaran las resoluciones por ese mismo medio. En esa plataforma virtual, se incluían avisos, recursos interactivos (videos, imágenes y otros elementos multimedia) y, a diferencia de las páginas web, se ofrecía un espacio para el intercambio de mensajes entre docente y estudiante.

Sin embargo, la falta de experiencia con esta herramienta de educación virtual produjo dificultades: “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). Por lo tanto, a la par de la creación de aulas virtuales en Classroom, se generaron grupos de WhatsApp. Así, emergió un canal de comunicación

² 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.gov.ar/desarrollo_de_la_comunidad/noticias/se_entregan_bolsones_alimentarios_de_emergencia_para_las



que, además de vehicular los intercambios entre docentes y estudiantes, permitía la concreción de diversas actividades: envío y resolución de trabajos prácticos, consultas y correcciones. Inclusive, se realizaron videollamadas por este medio.

En este contexto, hemos detectado diversas experiencias de acompañamiento a estudiantes quienes, dadas las medidas de aislamiento, presentaban dificultades para el “ser estudiante” en la virtualidad. Así, fueron emergiendo diferentes figuras mediadoras (Kalman, 2018) cuyo rol fue clave en acompañar y guiar los procesos de aprendizaje en la virtualidad. Principalmente, desde las instituciones, docentes y preceptores oficiaron de red de apoyo central, ofrecieron ayuda, colaboración y andamiaje para la utilización de dispositivos digitales ante la necesidad imperiosa de continuar con el proceso educativo. Junto con las familias y el grupo de pares, implementaron diversas estrategias de apropiación de tecnologías en condiciones de precariedad (Valdivia, 2021).

Las heterogéneas condiciones materiales de las familias pusieron de manifiesto que la presencia de recursos tecnológicos en los hogares no fue suficiente para garantizar la conectividad de los y las estudiantes. Se observó que aún quienes tenían dispositivos (celulares o computadoras) no contaban con o carecían de trayectoria, experiencia, en una enseñanza de modalidad virtual en nivel secundario³. El conocimiento sobre el uso de redes sociales, muy frecuente en adolescentes, no necesariamente era replicable para el uso de entornos educativos cuyas lógicas e interfaces difieren de las plataformas interactivas. En este sentido, 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”. Una mirada retrospectiva de los datos obtenidos pone en evidencia que fueron las figuras mediadoras quienes estuvieron presentes en el acompañamiento para facilitar la apropiación que ocurre en el uso y en relación con las personas que median la participación y el conocimiento de los y las estudiantes.

Al comienzo de la pandemia, en las escuelas estudiadas, cada docente creó un grupo de WhatsApp 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

³ Cabe destacar que la enseñanza virtual en nivel secundario en la región solo tiene antecedentes con los Centros de Educación Media Rural (CEM Rural) de la provincia de Río Negro, hoy denominados Escuelas Secundarias Rurales en entornos virtuales (Iuri, 2022).



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.

A partir de los datos del corpus, en el siguiente cuadro (Tabla 1), se resumen las principales acciones que los y las estudiantes debieron desarrollar durante el primer período de la pandemia (Roche, 2023) y qué figuras mediadoras fueron facilitadoras en la apropiación de estas herramientas digitales.

Tabla 1 Figuras mediadoras en los procesos de apropiación en pandemia

Acciones	Mediadores				
	Docente	Preceptor/a	Equipo directivo	Familiar	Compañero/a
Conectarse a videollamadas					
Usar classroom					
Usar correo electrónico					
Adjuntar archivo en Classroom					
Descargar archivo en Classroom					
Adjuntar archivo en correo electrónico					
Descargar archivo en correo electrónico					
Crear casilla de correo electrónico					
Cambiar de formato un archivo					
Descargar aplicaciones (Classroom, Meet, Zoom, Word, Pdf, Scann)					
Gestionar comunicación					
Proveer dispositivos					
Informar dificultades					
Resolución de tareas					

A partir de la detección de las figuras mediadoras que propiciaron los procesos de apropiación de las tecnologías digitales y las herramientas necesarias para el desenvolvimiento en la Enseñanza Remota de Emergencia, presentamos a continuación el rol que tuvieron tanto las personas de la institución escolar como aquellas del ámbito familiar y de las relaciones sociales.

Figuras escolares: docentes de las asignaturas

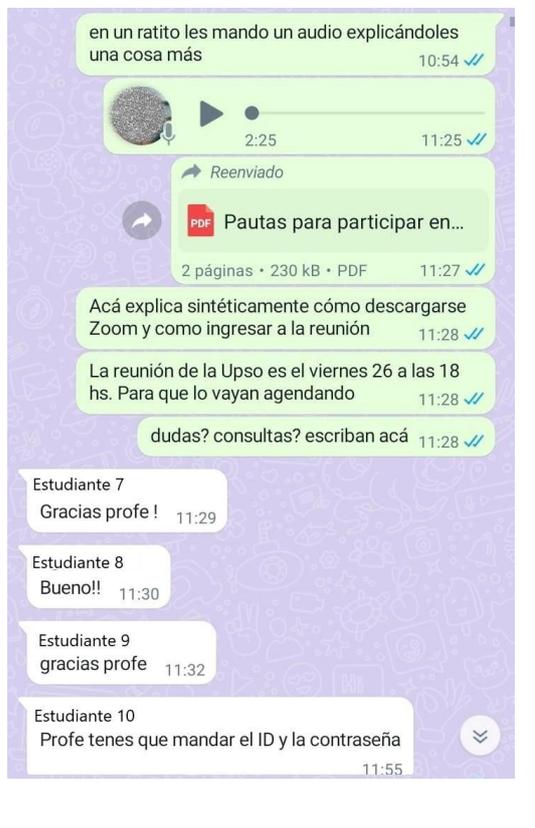
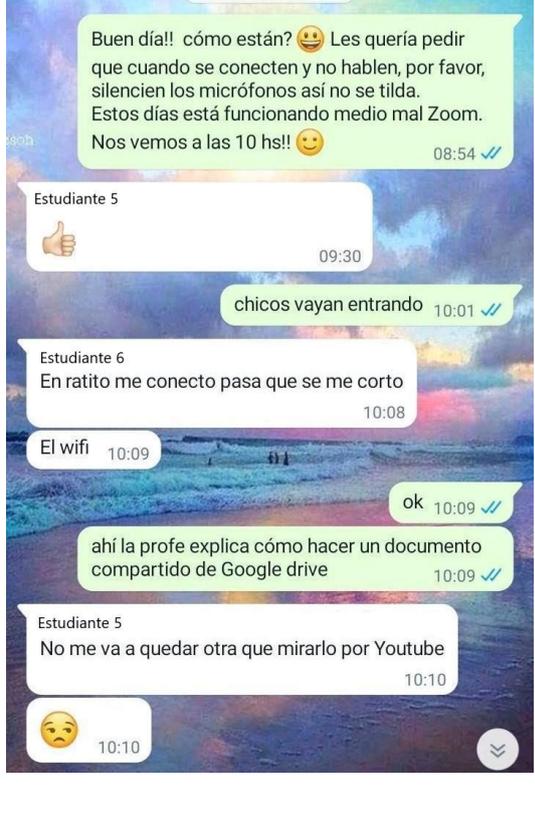
Las mediaciones docentes fueron centrales en este proceso de incorporación de tecnologías digitales en las rutinas escolares. En este sentido, tuvieron un rol activo entre sus estudiantes y la apropiación de nuevas tecnologías, especialmente con quienes tenían



inconvenientes para el acceso a internet o problemas con el uso de determinadas aplicaciones (véase ejemplo 1 y 2). En cada espacio curricular, hicieron lo posible para que cada estudiante accediera a los materiales de clase. En este sentido, enviaron las actividades en diversos formatos (.doc, .pdf, .jpg, e incluso capturas de pantalla, entre otros) para que pudieran visualizar los ejercicios. Además, los equipos docentes flexibilizaron sus horarios laborales e incrementaron la comunicación por medio de aplicaciones como WhatsApp, correo electrónico o plataformas de videoconferencia. En estudios previos (Roche, 2023), registramos que la aplicación de mensajería instantánea ocupó un lugar central en la gestión de los vínculos docente-estudiante y permitió potenciar la mediación necesaria para continuar, en la medida de lo posible, con los procesos de aprendizaje en el marco de la pandemia. Es decir, la arquitectura de la aplicación, muy orientada a los intercambios comunicativos, favoreció estas prácticas de mediación (Cantamutto y Vela Delfa, *en prensa*).

Tal como se señala en la tabla 1, muchas de las acciones necesarias para la apropiación de tecnologías digitales y enseñanza en una modalidad virtual fueron llevadas a cabo por docentes. Como se evidencia en los dos ejemplos que se presentan a continuación, el espacio de WhatsApp fue entendido como un *aula virtual* (Roche, 2023) pues permitió la comunicación entre docente-estudiantes con fluidez, cercanía e instantaneidad. Los mensajes de WhatsApp abarcaron diversos aspectos, tales como: el envío de consignas y material de estudio, instrucciones sencillas en torno a cómo conectarse a videollamadas, habilitó espacios de diálogo y acuerdo para encuentros sincrónicos o dar aviso sobre algún tipo de dificultad en la conexión y posibilitó la convivencia con otras plataformas como YouTube.



Ejemplo 1	Ejemplo 2
	
<p><i>Contexto:</i> Docente coordina el encuentro virtual por Zoom. Envía a sus estudiantes un documento en pdf que explica el procedimiento para ingresar a la plataforma. (17/06/2020)</p>	<p><i>Contexto:</i> Docente y sus estudiantes se encuentran por Zoom para recibir la explicación de una profesora de informática sobre el manejo de Google Drive. (21/08/2020)</p>

La actitud de colaboración y guía para la utilización de tecnologías digitales también la observamos en profesores de las materias de NTICx (Nuevas Tecnologías para la Información, la Comunicación y la Conectividad) y en personal responsable de la sala de informática de las escuelas. Estos últimos, sobre todo en el ciclo lectivo 2020, se encargaron de la comunicación con profesores para subir los trabajos prácticos a las páginas escolares. También participaron de las videoconferencias por Zoom o Meet y explicaron su funcionamiento, así como también el manejo de diversas plataformas como Drive o Classroom (como se ve en el ejemplo 2). Es decir, en estos casos vemos una mediación más específica en torno al acceso de saberes tecnológicos y digitales para docentes y estudiantes que tenían dificultades en su uso o desconocían las potencialidades de las diversas aplicaciones.



Ejemplo 3

Estudiante 3_transcripción_audio_31_segundos-: 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.

Docente_transcripción_audio_15_segundos-: 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.

Docente_transcripción_audio_30_segundos-: 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.

Estudiante 3_transcripción_audio_22_segundos: 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.

Contexto: Chat individual estudiante-docente. Consulta sobre otro espacio curricular. Estudiante pide ayuda a la docente de Literatura sobre cómo utilizar una herramienta en Drive. (2/12/2020)

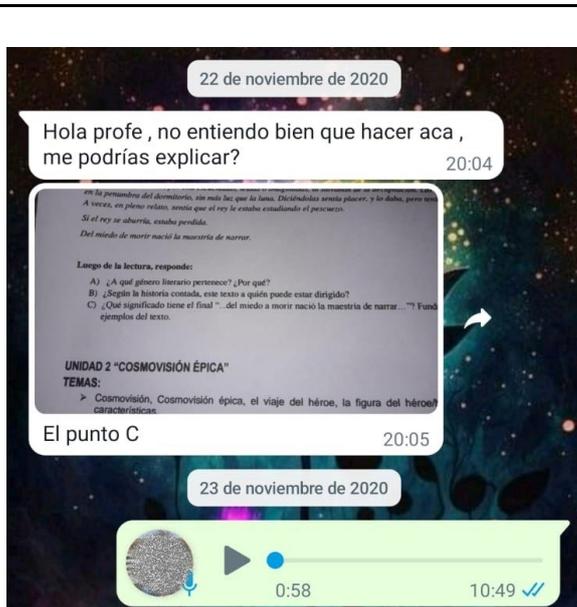
En este caso (ejemplo 3), se presenta una secuencia explicativa -con preeminencia de mensajes de voz- sobre cómo unir campos diferentes utilizando flechas en un documento de Google Drive. Es una consulta realizada por una estudiante a su docente. Si bien la actividad correspondía a otra asignatura, la 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, según señala Valdivia,

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).

La comunidad docente tuvo que, en primer lugar, apropiarse de estas herramientas; es decir, formarse y conocer el manejo de los recursos para, posteriormente, brindar acompañamiento a sus estudiantes en los procesos de apropiación, con una actitud paciente, flexible y empática dado el contexto. De esta manera, más allá de explicar el funcionamiento de Classroom, Google Meet, Zoom y otros programas utilizados para el aprendizaje, el equipo docente fue receptivo respecto a la diversidad de situaciones difíciles que atravesaban sus estudiantes y que tenían incidencia en la resolución de actividades, como se ve en el siguiente ejemplo:



Ejemplo 4



Docente 58 segundos:

Hola (nombre de estudiante), ¿cómo estás? Buen día, perdón que no te contesté, pero bueno era fin de semana. En ese punto lo que tenés que pensar, más que nada es interpretación personal. Según esa historia que vos leíste, fijate que dice ¿qué significado tiene esa frase? "Del miedo a morir nació la maestría de narrar". Tené en cuenta que la protagonista de esa historia narra justamente historias, cuentos para que el rey no la mate. Entonces ahí está la explicación de ese miedo a morir. O sea, la mujer no quería morir obviamente, no quería pasar, no quería que le suceda lo mismo que otras mujeres que habían pasado por esa misma situación. ¿Ella qué hizo? Cambió esa historia producto de qué, producto de que empezó a narrar, a contar historias al rey. ¿Si? Si vos entendiste el texto de esa forma tenés que explicar el porqué de esa frase, cómo la entenderías vos.

Contexto: en un chat individual, el estudiante solicita a su docente explicación sobre una consigna de un trabajo práctico. Recibe la respuesta al día siguiente mediante un audio de voz. (22-23/11/2020)

En este ejemplo, la mediación se produce para resolver una consulta puntual de una actividad. La docente decide enviar un audio de voz con la explicación solicitada. En nuestro corpus, el grupo de docentes es quien más ha utilizado esta modalidad oral para lograr una correcta comprensión en sus estudiantes, ante consultas o dudas. Los y las docentes además de ser los responsables de transmitir el conocimiento, acompañaron a sus estudiantes y brindaron información ante dudas o consultas sobre el manejo de las TIC. Es decir, asumieron un nuevo rol, en el que muchas veces tuvieron que solucionar dudas técnicas de sus estudiantes sobre los recursos digitales además de presentar los contenidos curriculares (véase Cañete, 2015:37).

Otras figuras escolares: preceptores, equipos de orientación escolar, equipo directivo

Además del equipo docente, otros miembros de la comunidad educativa tuvieron un rol muy importante en este proceso. Por un lado, el equipo directivo estuvo encargado de gestionar la comunicación con preceptores, docentes y, en menor medida, con las familias. Por otro lado, los EOE (Equipos de Orientación Escolar) fueron quienes hicieron un



seguimiento del estado de estudiantes con trayectoria educativa discontinua (TED)⁴ o con problemas emocionales que conllevaba a una desconexión con la institución comunicativa. Sin embargo, quienes estuvieron más en contacto para acompañar o guiar el proceso de apropiación tecnológica de sus estudiantes fue el equipo de preceptores.

Al comienzo de la pandemia, los y las docentes enviaban las actividades, generalmente a través de correos electrónicos o mensajería de WhatsApp, a sus preceptores para que las remitieran a cada estudiante. 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. En el siguiente ejemplo, podemos evidenciar la importancia del preceptor para dar aviso de dificultades tecnológicas. Específicamente informa al docente que un estudiante no contaba con celular y él mismo se ofrece a alcanzar las actividades en formato papel para que el profesor tenga el trabajo práctico y lo pueda corregir:

⁴ 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 escala: 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.



Ejemplo 5



Contexto: preceptor se comunica con la docente de Literatura para hacerle llegar las actividades resueltas por un estudiante. Avisa que las tiene en formato digital, ya que fueron enviadas por la hermana. Gestiona la comunicación entre docente-estudiante-familia. (2/06/2021)

De este modo, el preceptor gestiona la comunicación con el/la estudiante por intermedio de la familia, en este caso de una hermana y, a su vez, con el docente responsable. El intercambio tuvo lugar en junio del 2021, aspecto que denota que los y las preceptores/as continuaron con un rol clave a pesar de que se comenzaron a dar instancias presenciales con el sistema de “burbujas”⁵. En el inicio del aislamiento obligatorio ocuparon una mediación central porque fueron encargados de ofrecer números telefónicos, correos electrónicos, información en cuanto a conectividad y situaciones puntuales de estudiantes que los/las docentes necesitaban saber en el contexto de emergencia.

Figuras no escolares: familia (padres, madres y hermano/as), grupo de pares y/o amistades

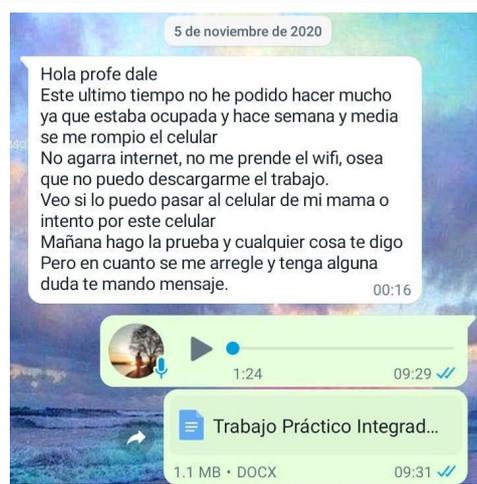
Los y las estudiantes no solo solicitaron información y asesoramiento tecnológico a las figuras institucionales, sino que también acudieron a las personas convivientes durante

⁵ 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.



el aislamiento, principalmente, familiares o con otras personas conocidas, con los que tenían un vínculo establecido, apelando a su repertorio de recursos en sentido amplio (Eisner, 2022: 84). En la intimidad del hogar, los y las estudiantes habitaban su espacio educativo cotidiano con hermanos/as, padres (quienes, en algunos casos, trabajaban con la modalidad “home office”) y otros integrantes del grupo familiar. En este sentido, estas personas brindaron acceso y disponibilidad de tecnología. Las familias no solo prestaron o cedieron sus celulares (con acceso a internet o capacidad de memoria de guardado) para la comunicación escolar (como se ve en el ejemplo 5), sino que también fueron nexos y generaron andamiaje con las actividades dadas (ejemplo 6), acompañando para que pudieran conectarse a las clases virtuales, enviar actividades por mail, Classroom o WhatsApp, descargar e imprimir archivos, etc. Además, hubo situaciones en las que las familias comunicaban al docente, o a otros actores de la escuela, los problemas en la conexión y participación: por ejemplo, dando aviso de que había un solo celular por familia, como se visualiza en el siguiente ejemplo (6), o, en las comunicaciones sincrónicas por Zoom o Meet, el paquete de datos al que accedían se agotaba rápidamente: “Profe, yo no tengo internet en mi casa y se me están por gastar los datos xd, cuando vuelva a tener lo hago de inmediato” (Estudiante en chat grupal - 3/06/2020).

Ejemplo 6



Contexto: estudiante se comunica con su docente para darle aviso de diversas dificultades que impidieron la entrega a tiempo y en forma de las actividades curriculares. Menciona no contar con acceso a internet y tener inconvenientes en su propio celular. Intenta buscar soluciones para realizar las tareas escolares. (5/11/2020)



En relación con estas últimas situaciones, registramos que --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 educativas de acceso gratuito⁶-, en las escuelas relevadas de este estudio, preferentemente se utilizó WhatsApp. A modo de ejemplo transcribimos un mensaje en este programa de mensajería instantánea que muestra el vínculo de predisposición de las familias en el acto pedagógico y la importancia de la comunicación mediada por dispositivos de telefonía celular: “Hola Profesora, disculpa la hora, pero usted me puede pasar todos los trabajos que tengo que hacer / mañana ya me los imprime mi cuñada Asi que voy ah empezar las actividades, además voy a Recibir ayuda de mi hermana para que me ayude con las Cosas que no entienda” (sic, 24/09/2020). O este otro caso en el que es la madre del estudiante la que se comunica con la profesora y solicita actividades para que su hijo las realice y menciona que había accedido a una computadora para la resolución de estas: “Hola buenos días! Soy la mamá de (nombre y apellido de estudiante), (nombre de la madre). Quería saber o si usted me puede decir q trabajos le hace falta? Así lo empieza a hacer hoy, ya que pudimos conseguir una computadora. / Gracias” (sic, 24/02/2021). Nótese en este último ejemplo la fecha del mensaje. En particular, situaciones como la mencionada sucedieron en el inicio del ciclo lectivo 2021 en estudiantes que tenían una trayectoria educativa discontinua (TED) en el 2020, ya que sabían que el aislamiento obligatorio por CoViD-19 y la educación remota continuaban, consideraron propicio entablar el vínculo nuevamente con la institución educativa.

También observamos situaciones en conversaciones informales con estudiantes que, de acuerdo con sus capacidades en cuanto al manejo de la tecnología, ayudaron a sus pares ante las dificultades o resolvían los trabajos prácticos en conjunto: “Hola profe buen día. Yo el último trabajo le pregunté a (nombre de compañera de curso) y lo íbamos a hacer juntas...” (21/08/2020). En esta línea, Eisner (2022: 95) menciona:

Por la heterogeneidad de trayectorias de literacidad y las “destrezas focalizadas” de algunos estudiantes, estos se desempeñaron como mediadores de escritura (Kalman, 2018 [2009]) en sus propios grupos, orientando la producción del proyecto y habilitando formas de aprendizaje

⁶ Véase Roche (2023): “A nivel provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, se implementaron dos programas. Por un lado, el denominado “Continuemos Estudiando” (marzo 2020), que consistió en un repositorio que tomaba como base el portal ABC de la provincia y brindaba acceso gratuito a materiales, recursos pedagógicos y propuestas de actividades. Por otro lado, desde el comienzo de la pandemia, se crearon las “Aulas del Bicentenario”: una plataforma de código abierto que brindaba recursos pedagógicos para la creación de aulas virtuales. Por último, a nivel nacional, se lanzó en agosto del 2020 el Plan Federal Juana Manso, una plataforma federal de navegación gratuita que ofrecía “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).



a través de la participación en la actividad, que no se producen habitualmente en los marcos escolares.

En el marco de los chats grupales, entre los que estaba incluido el/la docente de la asignatura, se fueron estableciendo las pautas de uso. En el inicio, 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, los y las estudiantes recordaban esas normas a sus compañero/as, es decir, realizaban un monitoreo del uso del chat grupal, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 7

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
 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.

Contexto: estudiantes empiezan un intercambio que luego eliminan. La docente no ve los mensajes hasta el día siguiente. (8/11/21)

Como se ha visto a lo largo del análisis, las figuras mediadoras, a partir de diferentes acciones (en este caso, compartir paquetes de datos, proveer dispositivos, explicar cómo instalar o usar una aplicación), brindaron alternativas para el acceso a las tecnologías y, de esta manera, habilitaron la posibilidad de los procesos de aprendizaje. Los actores sociales principales fueron docentes, preceptores y familias. La ausencia de la dimensión grupal, tal como señala Barco (2021: 42), limitó el acompañamiento del grupo de pares en los procesos de apropiación tecnológica.

REFLEXIONES FINALES

Los modos escolares de enseñar, aprender y comunicarse en el período 2020-2021 se constituyeron en torno a nuevas formas, principalmente habilitadas por el uso de tecnologías digitales (Godoy, 2021), respecto a la gestión de las tareas escolares, descarga, corrección y conexión a diferentes plataformas de enseñanza, así como para el sostenimiento de los vínculos. En este sentido, se ha observado que estas formas no fueron homogéneas, sino que adquieren sentidos diversos de acuerdo con los conocimientos previos de estudiantes, docentes y/o del grupo familiar. Cada estudiante, para mantener la continuidad pedagógica, requirió de un acompañamiento diferenciado de distintas figuras institucionales y no institucionales que posibilitaron el sostenimiento de su trayectoria educativa.

En este contexto, las precarias condiciones estructurales previas ocasionaron dificultades para la continuidad pedagógica. Frente a un contexto de incertidumbre, el personal educativo tuvo la difícil tarea de adecuar sus contenidos a formatos prácticamente desconocidos. A eso se le sumaron las dificultades de conectividad, los diversos estados emocionales debido al aislamiento, y la falta de conocimiento sobre cómo realizar determinadas acciones en entorno digitales, entre otros. Es decir, se fueron incorporando nuevas actividades y estrategias para un período de pandemia en el que las directrices cambiaban a medida que las condiciones epidemiológicas lo hacían. Para esto, fue fundamental la presencia de docentes que acompañaran, guiaran mediante un conjunto de



herramientas tecnológicas. El personal educativo tuvo que enfrentar las adversidades sin preparación previa. Así, se fueron apropiando de diferentes conocimientos necesarios para desarrollar su tarea docente desde su hogar, con el equipamiento disponible. Asimismo, los y las docentes, en la medida que aprendían el manejo de las nuevas herramientas de la educación virtual, transmitían esos conocimientos a sus estudiantes. Tal como hemos expuesto, a partir del acompañamiento de diferentes figuras mediadoras, el proceso de apropiación se dio en doble sentido: por un lado, el de los y las estudiantes y, por otro, el del personal educativo al incursionar en un nuevo escenario de enseñanza que requirió también un proceso de apropiación.

Finalmente, en el devenir del bienio, y en especial durante el año 2021, una vez que las figuras mediadoras pudieron garantizar en buena medida los procesos de apropiación de las herramientas tecnológicas, las mediaciones de las familias y preceptores fueron disminuyendo. Sin embargo, cada persona atraviesa procesos diferentes en el empleo y apropiación de tecnologías en su vida cotidiana y, por lo tanto, hubo estudiantes que requirieron mayor acompañamiento. Los y las estudiantes, debido a la necesidad y al aumento en la frecuencia de uso de los dispositivos tecnológicos, y favorecido por el acompañamiento de figuras mediadoras adquirieron mayor autonomía y fueron usuarios tecnológicos mejor preparados. Este es uno de los aprendizajes más importantes de la pandemia.



REFERENCIAS

1. Barco, S. N. (2021). 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://revele.uncoma.edu.ar/index.php/comahue/article/view/3728>
2. Cantamutto, L., y Dambrosio, A. (2022). La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina). *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(18), 59-81. <https://doi.org/10.48162/rev.5.079>
3. Cantamutto, L., y 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>
4. Cantamutto, L., y Vela Delfa, C. (en prensa). La mensajería instantánea: la conversación por WhatsApp. En Parini, A. y Placencia, M. E. (eds.) *La comunicación digital en español* (cap. 5). Routledge
5. Cañete, M. (2015). El rol del docente frente a las TIC. *Revista Escritos en la Facultad*, 11(109), 37-38. En: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/571_libro.pdf
6. Cardini, A., D'Alessandre, V. y 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/>
7. CEPAL/UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
8. CLACSO. (2022). *Pensar la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades*. (Campoalegre Septien Eds.; K. Batthyány, P. Vommaro, V. Perrotta, y 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
9. 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>
10. Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución o más de lo mismo? En Montes, N. (comp.). *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. EUDEBA.
11. Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis educativa*, 15, 1-16.
12. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (1a ed.). UNIPE/ Editorial Universitaria.
13. Eisner, L. (2022). Formas de hacer con la escritura en las aulas de la educación de adultos. Apropiación de prácticas de literacidad institucionales en un centro educativo de nivel medio para trabajadores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 13 (18), 76-101. En: <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13186347>
14. 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* (pp. 293-371). CLACSO
15. Godoy, L. (2021). *Prácticas letradas con tecnologías digitales: estudios en clases de lengua y literatura desde un enfoque etnográfico*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/16094>
16. Godoy, L. (2023). Volver al futuro. Estudiar clases presenciales para pensar las literacidades pos-pandemia. *Revista Exlibris*, 12, 131-137.



17. Hine, C. (2016). From virtual ethnography to the embedded, embodied, everyday internet. En L. Hjorth, H. Horst, A. Galloway y G. Bell (Eds.). *The Routledge companion to digital ethnography* (pp. 21-28). Taylor & Francis.
18. Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
19. Iuri, T. (2022). Educación Secundaria Rural Virtual en Río Negro, Argentina: una experiencia de más de diez años. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260305>
20. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
21. Kalman, J. (2018 [2009]). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. En: *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Colección Paideia Latinoamericana. CREFAL.
22. Kalman, J. (2018). Leer y escribir en la escuela. En: *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. Leer y escribir en el mundo social* (84-169). CREFAL.
23. Kalman, J. (2021). Las tecnologías digitales en la escuela: antes y después de la pandemia de Covid-19. *Revista Teias*. 22 (67), 382-398.
24. Knobel, M. y Kalman, J. (2020). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas del lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. Ediciones SM.
25. 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>
26. Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula: Enseñar LENGUA y LITERATURA con las TIC*. Cengage Learning Argentina.
27. Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8 (14), 173-177.: <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
28. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
29. 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>
30. Roche, M. (2023). *Interacciones digitales entre estudiantes y docentes de Literatura y Arte en contexto de Enseñanza Remota de Emergencia (2020-2021)*. Tesis de la Licenciatura en Arte y Sociedad. Universidad Nacional del Comahue. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/17623>
31. Sus, C., van den Heuvel, R., Contrera, J. y Martín, R. (2018). Mediación: recorrido en torno a los desplazamientos del concepto y su uso en el marco de un proyecto de investigación. *Actas de las II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines*. Mayo 2018, Viedma, Río Negro. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2018/12/II-19-Sus-La-mediacion.pdf>
32. Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.



33. 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>
34. 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>
35. UNICEF-UNESCO (2022). De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad (2021). Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En: <https://www.unicef.org/argentina/informes/de-vuelta-en-las-aulas>
36. Valdivia Sánchez, P. (2021). Para que se actualicen: procesos de apropiación digital en familia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Resistencia, Chaco, Argentina.
37. Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2016). De participante a observador: el método etnográfico en el análisis de las interacciones digitales de Whatsapp. *Tonos Digital*, 31, 1-22. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1531/874>
38. 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). Teseo.