



Prácticas digitales de profesores de Lengua y Literatura en contexto de pandemia

Trabajo final de Seminario de Título

Bastián Gómez Burgos

Profesora guía:

Lorena Berríos Barra

Profesora Informante:

Margarita Calderón López

Septiembre, 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanista
con mención en Lengua y Literatura

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 4 |
| I. Introducción | 5 |
| II. Marco Teórico..... | 7 |
| 2.1. Hacia un concepto de “Alfabetización digital”..... | 7 |
| 2.1.1. Docentes y su relación con las prácticas y alfabetización digital. | 9 |
| 2.2. Un acercamiento hacia el concepto de Multimodalidad. | 10 |
| 2.2.1. La “Multimodalidad” en el contexto educativo. | 11 |
| 2.3. Noción de juventud: enfoques sociodemográfico, psicológico y sociocultural. | 13 |
| 2.3.1. Escuela y saberes juveniles. | 14 |
| III. Metodología..... | 16 |
| 3.1. Enfoque metodológico: Enfoque Cualitativo..... | 16 |
| 3.1.2. Diseño metodológico: Fenomenológico..... | 16 |
| 3.2. Participantes del estudio | 17 |
| 3.3. Instrumento de recolección de datos: Entrevista Individual. | 18 |
| IV. Análisis de datos..... | 20 |
| 4.1. Software utilizado: Atlas.ti. | 21 |
| 4.2. Elaboración de categorías | 21 |
| V. Resultados..... | 23 |
| 5.1. Visión de las TIC | 23 |
| 5.2. Capacitación digital | 27 |
| 5.3. Uso de las TIC | 31 |
| VI. Discusión | 36 |
| VII. Conclusión | 40 |
| Bibliografía..... | 42 |

Resumen

El presente estudio se centra la descripción y análisis de las prácticas virtuales desarrolladas por tres docentes de Lengua y Literatura en contexto de pandemia, prestando atención en la visión que mantienen sobre las mismas.

El enfoque de investigación seleccionado para llevar a cabo este estudio corresponde a un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como instrumento de recolección de datos entrevistas individuales semiestructuradas. Esto en línea con un diseño fenomenológico para obtener las perspectivas de nuestros informantes.

Los resultados muestran un uso limitado de herramientas digitales por parte de los docentes, pese a manifestarse una conciencia de la necesaria incorporación de TIC y multimodalidad en sus prácticas.

Palabras clave: Práctica digital, Alfabetización digital, Multimodalidad, Juventud.

I. Introducción

Debido a la pandemia que ha afectado en los últimos meses a gran parte del mundo, es que en Chile se han tomado una serie de medidas para resguardar el distanciamiento social y la seguridad de los ciudadanos. Estas medidas han afectado el funcionamiento de los establecimientos educacionales, los cuales han debido suspender las actividades presenciales y cambiarlas por prácticas digitales.

En este contexto, es que profesores han debido reinventarse, modificando planificaciones pensadas en aulas presenciales, para desarrollarlas en un contexto digital y a distancia.

A partir de esta situación es que nace la necesidad de indagar la forma en que los docentes se desenvuelven con las prácticas virtuales, así como la visión que mantienen acerca de las mismas, conociendo los factores que hay detrás de determinadas formas de actuar, pues en este contexto resulta aún más importante y relevante indagar en estos aspectos.

Para llevar a cabo esta investigación, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar las prácticas virtuales, desarrolladas por tres docentes de Lengua y literatura, la visión que presentan sobre dichas prácticas y la manera en que estas integran la multimodalidad atendiendo a los saberes de los estudiantes, en contexto de crisis sanitaria.

Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas virtuales utilizadas por los docentes de Lengua y Literatura, durante el contexto de pandemia.
- Valorar la visión que tienen estos docentes sobre el uso de herramientas digitales para la enseñanza en el área de Lengua y Literatura, en contexto de emergencia sanitaria.
- Analizar el uso de la multimodalidad, en las prácticas de los profesores de Castellano.

Además, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta de investigación:

- ¿Cómo son las prácticas virtuales de tres profesores de lengua y literatura, de qué forma las visualizan y cómo estas integran la multimodalidad y los saberes de los estudiantes, en un contexto de enseñanza a distancia?

Preguntas específicas.

- ¿De qué manera, el contexto de pandemia que se vive en Chile ha modificado las prácticas docentes de estos profesores de Lengua y literatura?
- ¿Cuál es la percepción de estos profesores acerca de la visión que tienen los estudiantes ante esta nueva modalidad de clases?

El estudio se encuentra dividido en los siguientes capítulos:

- Marco teórico, donde se hará un pequeño recorrido teórico por los conceptos de alfabetización digital, multimodalidad, y saberes juveniles;
- En el capítulo de Metodología, mediante apartados se dará cuenta del enfoque metodológico, el diseño metodológico, caracterización de participantes y el instrumento de recolección de datos;
- En el capítulo Análisis de datos se presenta el Software que apoyó el análisis, en un siguiente apartado se dará a conocer las categorías y subcategorías de análisis;
- En el capítulo Resultados, se exponen los principales hallazgos en relación a cada una de las categorías, ejemplificando cada caso;
- En el capítulo Discusión se realiza una recogida de los principales resultados, estableciendo un diálogo con autores trabajados en la literatura, en este capítulo se dará respuesta a los objetivos planteados en este estudio;
- En el capítulo Conclusiones se exponen las conclusiones del estudio y se da respuesta a las preguntas de investigación.
- El informe concluye con un apartado de Bibliografía.

II. Marco Teórico

2.1. Hacia un concepto de “Alfabetización digital”

De acuerdo con el tema que motiva este estudio, se abordará el concepto de “alfabetización”. El cual ha sufrido una serie de cambios en cuanto concepto e importancia dentro del marco del sistema educativo formal, de ahí que antes de los años 70 en el discurso educativo formal no apareciera este concepto, y en lugar de él tuviera preponderancia el campo de la “lectura”, basado principalmente en la psicolingüística, cuyo principal interés era entregar a los estudiantes las herramientas para decodificar el texto impreso. En este contexto, el concepto de “alfabetización” era utilizado “por regla general en relación con los entornos educativos no formales y, en particular, con los adultos considerados analfabetos”(Lankshear & Knobel, 2008, p. 23).

Durante la década de 1970, este concepto fue tomando cada vez una mayor importancia dentro del campo educativo e investigativo, donde si bien el aprendizaje de la lectura tiene una base psicocognitiva, no se puede dejar de lado su componente principalmente social, con esto se quiere señalar que el alfabetismo se encuentra fuertemente vinculado con las prácticas sociales de los individuos, puesto que leen y escriben de manera distinta dependiendo de su contexto; además como plantea Barton (2007) “Literacy has a social meaning; people make sense of literacy as a social phenomenon and their social construction of literacy lies at the root of their attitudes, their actions, and their learning.” (p. 28-29).

Desde una perspectiva sociocultural se puede definir la alfabetización desde tres dimensiones, la primera de ellas denominada “operacional” que hace referencia al aspecto lingüístico y a competencias vinculadas a la utilización del sistema del lenguaje; una segunda competencia, denominada “cultural”, que hace referencia a la relación existente entre los distintos textos y el contexto en que se desarrollan y, finalmente, la tercera dimensión denominada “crítica” implica la conciencia de que las prácticas sociales se construyen en sociedad y son selectivas, incluyendo algunas representaciones y clasificaciones -valores, finalidades, reglas, normas y perspectivas- y excluyen otras. (Lankshear & Knobel, 2008, p.31)

Durante las décadas siguientes el término “alfabetismo” ha sido ampliado, pues al ser estudiado desde una diversidad de perspectivas ha permitido que se le vincule con un importante espectro de prácticas, lo que ha llevado a que el término sea visto como una metáfora de “competencia”, “capacidad de ejecutar algo”(Lankshear & Knobel, 2008, p. 34). Siendo hoy en día uno de las más importantes el término “alfabetismo digital”, producto de la nueva realidad tecnológica que se viene evidenciando en las últimas décadas, donde “las tecnologías de información y comunicación (TIC) son los recursos más utilizado por jóvenes y adolescentes” (Matamala, 2018, p. 69). Donde, además, existen variados contextos y modos para la transmisión de información, caracterizándose esta por ser de carácter multimodal.

El “alfabetismo digital” ha sido definido por diversos autores, uno de ellos es Lanham (1995), quien hace énfasis en que estar alfabetizado digitalmente implica tener la capacidad de comprender una determinada información, entendiendo el carácter multimediático de la información digital que se puede presentar mediante imágenes y sonidos complejos; junto a lo anterior es interesante de destacar las competencias clave del alfabetismo digital que menciona Gilster (1997) que son: integración de saberes, evaluación de contenidos de la información, búsqueda por internet, y navegación hipertextual. (Lankshear & Knobel, 2008, p.36-37); además como se menciona en Matamala (2018) la alfabetización digital puede ser entendida como un conjunto de habilidades y conocimientos, que sirven para resolver problemas con herramientas digitales en contextos digitales, siendo esto un punto compartido por las definiciones de muchos de los autores.

De esto se desprende el hecho de que en muchas oportunidades siga considerándose el “alfabetismo” como una competencia vinculada a la realización exitosa de alguna actividad, y en el caso puntual del “alfabetismo digital”, una competencia que permite desarrollarse de manera eficiente en contextos digitales, donde la información se caracteriza por tener la cualidad de ser multimodal.

Un aspecto del “alfabetismo digital”, que nos parece clave para comprenderlo, y para que se pueda desarrollar de manera óptima es la capacidad crítica que se debe tener al momento de realizar una búsqueda de información, y en la posterior selección de esta.

Además, en concordancia con lo mencionado por Berríos & Prats consideramos que llevar al aula la alfabetización digital se entiende como una práctica social y cultural (Leibrandt, (2010) en Berríos & Prats, 2019, p. 21)

2.1.1. Docentes y su relación con las prácticas y alfabetización digital

Diversos estudios evidencian una importante brecha existente entre los docentes y las prácticas digitales, las que resultan habituales entre sus estudiantes, lo que se produce producto del nivel de conocimiento que se maneja sobre las prácticas digitales y de la visión que estos dos grupos de individuos presentan acerca del uso de tecnología dentro del plan educativo formal.

Para visualizar de mejor manera esta situación, podemos mencionar el trabajo realizado por Matamala (2018), quien analizó el desarrollo de la alfabetización digital, mediante distintas estrategias presentes en la práctica de profesores y estudiantes de la región de La Araucanía, Chile.

En este estudio, Matamala identifica tres tipos de prácticas vinculadas a la alfabetización digital, que se vinculan con los tipos de estrategias utilizadas por los docentes, que son:

- a) Prácticas predigitales: Corresponden a prácticas donde se prima lo analógico por sobre lo digital, en ellas se evidencia un desarrollo de alfabetización digital insuficiente, e implica un traslado de prácticas pedagógicas predigitales a la actualidad.
- b) Prácticas asistencialistas: Son un tipo de prácticas donde las TIC son incluidas como una herramienta de apoyo para trabajos de investigación, en este tipo de prácticas se puede observar un desarrollo de alfabetización digital débil.
- c) Prácticas investigativas: En este tipo de prácticas los docentes manifiestan una valoración de las TIC y una concientización respecto a la necesidad de cambiar la forma de enseñar pues los nuevos estudiantes presentan características muy distintas a las de los estudiantes de antaño, siendo el grupo de profesores que se encuentra más cercano a desarrollar una alfabetización digital entre sus estudiantes.

Esta investigación, concluye que en general “las tecnologías han sido relegadas a un tipo de herramienta ornamental al interior de los centros educativos” (Matamala, 2018, p. 81), lo que se vincula fuertemente con el hecho de que “los establecimientos educativos no han sido capaces aún de incorporar un proyecto que promueva entre sus estudiantes una cultura tecnológica democrática” (Matamala, 2018) lo que coincide con lo afirmado por Berríos y Prats (2019) cuando señalan en relación al uso de hipertexto para la enseñanza de la literatura clásica que “el hipertexto didáctico se percibe como un experimento y no como una oportunidad real” (Berríos & Prats, 2019, p. 28), dando cuenta, al igual que en el estudio de Matamala, que aún hay camino por recorrer para que los profesores puedan desenvolverse y enfrentar el escenario digital actual.

En cuanto a la alfabetización digital, dentro de los establecimientos educacionales ha sido estudiada por el CEPPE, que afirma que existe un desarrollo aún incipiente de las habilidades tecnológicas dentro de las escuelas chilenas en las que se visualiza “un temor por parte de los docentes para usar internet y desarrollar y utilizar habilidades digitales dentro del aula con los estudiantes, relacionados con la dificultad de mantener un control del clima de aula y las posibilidades de distracción.”(Villalobos et al., 2020)

Situación que se ha vuelto evidente en el contexto actual que se vive en el país, donde producto de la pandemia por Coronavirus, distintos académicos han considerado que en Chile la realidad está muy lejos de ser la óptima para desarrollar clases en una virtualidad, pues como menciona Marcela Varas “considerando los índices de vulnerabilidad, sospecho que son muy pocos los estudiantes que cuentan con las condiciones adecuadas en esta contingencia.” Sumando a la falta de capacitación de los docentes respecto a la nueva realidad que involucra distintas prácticas digitales. (Fajardo, 2020)

2.2. Un acercamiento hacia el concepto de Multimodalidad

En un contexto donde los medios digitales y la tecnología se vuelven cada vez más habituales, un enfoque tradicional de alfabetización se vuelve insuficiente para dar cuenta de una nueva forma de comunicación, la que se caracteriza por el carácter multimodal. Es en este contexto en que se vuelven necesarias nuevas habilidades para leer y encontrar,

autenticar, vincular y representar información en un entorno multimodal cada vez más interactivo. (Kress 2003; Jewitt 2007 en Lim-fei et al., 2017, p. 2)

En este sentido, los modos como la música o imágenes presentes en los textos multimodales no funcionan enmarcados a tareas específicas, sino que, como plantea Kress & Leeuwen (2001) “nosotros nos movemos hacia un punto de vista de la multimodalidad, en la que los principios comunes de semiótica operan de forma cruzada” (p. 2)

De esto se desprende el concepto de “Multimodalidad”, entendido como la combinación de varios modos semióticos en el diseño de un producto o un evento semiótico en un contexto específico. Un aspecto clave para entender esta definición es el hecho de que estos modos semióticos tienen la capacidad de reforzarse y complementarse mutuamente para lograr el significado final. De esta manera los significados son el resultado de los recursos semióticos colectivos desplegados conjuntamente dentro del mismo texto (Lim-fei et al., 2017, p. 3)

Para ahondar más en la definición del concepto de “Multimodalidad”, es importante identificar la diferencia que se establece según Kress & Leeuwen, (2001) entre “Modo”, que se entiende como aquellos recursos semióticos que permiten la realización simultánea de discursos y “Medio”, concepto entendido como los recursos materiales mediante los que se lleva a cabo la producción de productos o eventos semióticos.

2.2.1. La “Multimodalidad” en el contexto educativo

Para comenzar a pensar en la incorporación del concepto de “multimodalidad” dentro del sistema educativo formal, lo primero que se debe tener presente es que alguien alfabetizado hoy en día es un concepto muy distinto y mucho más amplio que lo que se podía entender por alfabetizado hace algunas décadas, esto producto de la era digital en que nos encontramos como sociedad.

En esta era digital, los jóvenes interactúan de manera natural con la información multimodal, que se presenta a través de distintos contextos, y donde no es extraño que “los

medios escritos interactúan con otros medios semióticos como la imagen, el audio, y los modos espaciales” (Cope & Kalantzis, 2015 citado en Berríos & Prats, 2019, p. 19)

Los jóvenes se encuentran recibiendo constantemente información de manera multimodal; no obstante, esto se desarrolla principalmente fuera del sistema educativo formal, puesto que a pesar de existir estudios que apuestan por un diseño de aula multimodal, este tipo de diseños no se aplica debido a políticas públicas como a la resistencia de los docentes sobre el uso de tecnología en el aula. (Berríos & Prats, 2019, p.22)

Autores como Jewitt, han buscado explicar el motivo de por qué la escuela no incorpora los conocimientos multimodales de los jóvenes. Sobre esto Jewitt (2005) ha afirmado que:

“Despite the multimodal character of screen-based texts and the process of text design and production, reading educational policy and assessment continue to promote a linguistic view of literacy and a linear view of reading. This fails to connect the kinds of literacy required in the school with the “out-of-school worlds” of most people.” (p. 330)

Esta situación, genera en muchas ocasiones una tensión entre las nociones más tradicionales sobre alfabetización, vinculadas principalmente a la idea del lenguaje escrito, con la realidad que se vive en el siglo XXI, donde las nuevas tecnologías brindan principalmente contenidos e información multimodal, llegando incluso en algunos casos a una difuminación en el límite entre lo escrito y lo visual; además hay que tener en cuenta que las imágenes en este nuevo contexto han dejado de tener el rasgo ornamental que tuvieron en algún momento en relación al texto escrito.

De igual manera, otro de los motivos de que esta práctica multimodal no sea llevada al aula de acuerdo a Berríos & Prats (2019) es la resistencia que imponen los mismos docentes de incorporar prácticas digitales a las aulas, así como la falta de conocimientos por parte de los profesores respecto a los textos multimodales, ya que, si bien utilizan la tecnología en el plano personal, en la privacidad de sus prácticas sociales, no lo hacen dentro del aula con fines educativos.

Para superar esta situación e incorporar de manera efectiva la multimodalidad al aula, se hace necesario que los docentes amplíen su repertorio profesional, esto con la finalidad de poder desarrollar nuevas estrategias didácticas que permitan desarrollar en los estudiantes una alfabetización multimodal, que permita a los estudiantes poder entender y evaluar de manera crítica los textos visuales. Siendo necesario que los docentes se basen en los últimos avances de la investigación multimodal y los adapten así a las distintas necesidades de aprendizaje que presenten sus estudiantes. (Lim-fei et al., 2017, p. 30). Además, de que el plan educativo se actualice constantemente en relación con los nuevos tiempos digitales.

Con esto no se busca el reemplazo del texto escrito ni de la alfabetización tradicional, sino que, lo que se pretende es ampliar el horizonte de posibilidades para que las competencias adquiridas sean pertinentes a los tiempos que viven los jóvenes, por lo que toma mucho sentido la interrogante que plantea Jewitt (2005): “Rather than ask “what is best?”, the book or the screen, I think it is more useful to ask what is “best” for what purpose.” (p. 327)

2.3. Noción de juventud: enfoques sociodemográfico, psicológico y sociocultural

Los estudios sobre juventud resultan variados en cuanto a las perspectivas y enfoques desde los que se puede analizar, por esto hemos decidido seguir lo propuesto por Aguilera (2009), quien en virtud de esquematizar las concepciones sobre juventud se adentra en el campo investigativo desde tres enfoques. El primero de ellos el enfoque sociodemográfico que se caracteriza por delimitar la etapa de juventud en determinados rangos de edad y por considerarla como una etapa de aprendizaje e internalización del sistema normativo, lo que se conoce bajo el concepto de moratoria; el segundo enfoque denominado psicológico, asociado al análisis de la maduración psicobiológica y el análisis de aspectos identitarios y sociales; el tercer enfoque que presenta este autor es el denominado sociocultural, que otorga un carácter de socialmente construido al concepto de juventud.

Tener esto en cuenta permite formar una noción más amplia sobre la concepción que se tiene de la juventud, al visualizar el concepto desde los distintos enfoques investigativos en este campo. Es importante tener en cuenta que estas nociones se han visto enmarcadas en

distintas tensiones epistemológicas, producto de la relación que se establece por una parte entre el investigador y por otra el mundo juvenil. Tensiones que pueden responder, por una parte, a una relación adultocéntrica, donde se supone una preeminencia del adulto por sobre los jóvenes; y por otra a una matriz generativa de tipo *identitaria* que supone la imposibilidad de generar comprensiones totales sobre el sujeto juvenil. (Aguilera, 2009)

2.3.1. Escuela y saberes juveniles

Teniendo ya visualizada la noción de juventud desde los enfoques mencionados en el apartado anterior, podemos pasar a observar la manera en que la escuela ha tratado los saberes de sus estudiantes.

Una escuela que se ha caracterizado por la imposición de conocimientos a sus estudiantes, sin tomar en consideración los propios saberes de los jóvenes, se puede visualizar claramente en el ejemplo que proporciona Martín-Barbero (2010): “frente a lo mal que hablan los niños costeños sus maestros buscan educarles enseñándoles a hablar bien, esto es enseñándoles a hablar como se escribe” (p. 42-43). Lo que puede ser interpretado como una postura adultocéntrica por parte de la escuela, ya que no reconoce la riqueza oral del habla de los niños y jóvenes.

Sobre esto último, Scolari ha señalado que existen una serie “competencias transmedia” de los jóvenes, entendidas como “una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales” (Carlos A. Scolari, 2018, p. 8). Competencias que se desarrollan en muchas oportunidades en espacios de aprendizaje informales más que dentro del sistema educativo formal. Lo que se puede comprender como una continuación de las concepciones negativas que se tenían sobre los medios en relación con la educación de los niños, en los enfoques tradicionales del alfabetismo mediático de los años '60.

Con respecto a la forma en que estas nuevas competencias y saberes de los jóvenes ha dialogado con la postura de los adultos, Martín-Barbero (2010) señala: “unos nuevos

modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad colectiva que en muchos aspectos choca de frente con el *sensorium*¹ de los adultos”.

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, los jóvenes se encuentran inmersos en una realidad digital y tecnológica que les proporciona una multiplicidad de lenguajes, “saberes-mosaico”, competencias transmedia, lo que se ha traducido como una difusión y descentralización del saber que se encuentra fuera del espacio escolar, situación que según Martín-Barbero más que ser vista como una posibilidad de avanzar y replantear el modelo pedagógico, ha terminado por endurecer la disciplina en las escuelas. (Martín-Barbero, 2010, p.44)

Frente a este tipo de realidades que se viven en América Latina, es que surge el proyecto “Transmedia Literacy”, que busca superar estas dificultades incorporando en la práctica educativa los saberes de los jóvenes, informándose sobre lo que están haciendo estos jóvenes en los medios digitales y revalorizando los espacios informales de aprendizaje que otorgan los medios.

¹ Término utilizado por Walter Benjamin.

III. Metodología

3.1. Enfoque metodológico: Enfoque Cualitativo

Teniendo en consideración los objetivos planteados en este estudio, el enfoque cualitativo resulta pertinente para acercarse, describir e indagar en las prácticas y creencias que manifiestan docentes en relación con el uso de plataformas y herramientas digitales.

La selección de este enfoque se ha realizado de acuerdo con Hernández Sampieri, en cuanto a que el propósito de este tipo de enfoque es examinar la forma en que las personas perciben y experimentan determinados fenómenos, colocando especial énfasis en sus propios puntos de vista. (2014)

Entendiendo de esta manera el enfoque cualitativo, resulta ser el más adecuado para conseguir los objetivos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este estudio, relacionados principalmente a la descripción de las prácticas docentes en este contexto y a la visión que mantienen acerca del uso de tecnología en el ejercicio docente.

3.1.2. Diseño metodológico: Fenomenológico

Dentro del enfoque cualitativo podemos encontrar una variedad de diseños entre los que se pueden destacar diseños etnográficos, narrativos, fenomenológicos, entre otros. Es importante señalar que los límites entre estos diseños no existen de manera tal, por lo que es posible que en un mismo estudio se abarquen aspectos correspondientes a más de uno.

Pese a lo anterior, en el presente estudio se ha seleccionado como el diseño preponderante el diseño fenomenológico que, según Creswell, describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno. (Creswell 1998, en Sandín, 2003)

A partir de este diseño obtendremos las perspectivas de nuestros participantes, con el propósito de explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno (Hernández Sampieri, 2014). Para obtener esta información es posible utilizar una serie de herramientas, como la observación (Creswell 2013, en Hernández Sampieri,

2014), entrevistas personales, o grupos de enfoque, con preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas (Norlyk y Harder, 2010; Heuer y Lausch, 2006 en Hernández Sampieri, 2014).

Siguiendo lo planteado por Hernández Sampieri (2014) dentro de la fenomenología podemos encontrar dos enfoques: fenomenología hermenéutica y fenomenología empírica. El primero de ellos se centra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de vida; el segundo de estos enfoques se preocupa más de la descripción de las experiencias de los participantes y en menor medida de la interpretación por parte del investigador.

Dado que entre los objetivos de este estudio apuntan a la descripción y el análisis de las prácticas docentes virtuales de profesores de Lengua y Literatura, esta investigación se sitúa dentro del enfoque de la fenomenología empírica, pues mediante la descripción de la experiencia de nuestros participantes será posible acercarse al cumplimiento de los objetivos planteados.

3.2. Participantes del estudio²

La emergencia sanitaria vivida en Chile durante el año 2020 ha provocado una serie de cambios en el sistema educativo chileno, uno de ellos es el paso desde la presencialidad a la educación a distancia. Este hecho ha causado que la institución educativa y los propios docentes se vean en la necesidad de incorporar a sus prácticas profesionales tecnologías, plataformas y recursos digitales poco trabajadas hasta ese entonces.

Dado este contexto y el objetivo planteado en la presente investigación, para la recolección de información se ha seleccionado una muestra de tres participantes, todos ellos docentes de Lengua y Literatura que se encuentran en ejercicio durante el presente año escolar, el objetivo de esta selección es obtener una muestra homogénea en relación con los conocimientos disciplinares de los participantes.

² Cada participante ha firmado un Consentimiento informado, los que por encontrarse escaneados y en formato PDF no se adjuntan en el presente documento, de requerir acceder a ellos solicitarlos al autor de este estudio al siguiente correo electrónico: bastian.gomez.b@ug.uchile.cl

Con la finalidad de mantener la privacidad de los participantes se ha optado por reservar sus nombres, en su lugar serán identificados en adelante como: Informante 1, Informante 2, Informante 3.

En lo que respecta al género utilizado para identificar a los participantes de este estudio, se ha optado por privilegiar el uso del género neutro, esto sin el afán de sobreponer un género por sobre el otro, siendo esta elección solo por un tema estilístico de escritura.

En la tabla 1 se presenta la caracterización de los 3 participantes que conforman la muestra de esta investigación.

Tabla 1: Caracterización de participantes.

| Identificador | Edad | Años de docencia | Dependencia Establecimiento |
|----------------------|-------------|-------------------------|--|
| Informante 1 | 34 | 11 | Subvencionado |
| Informante 2 | 37 | 14 | Subvencionado |
| Informante 3 | 54 | 30 | Municipal |

Fuente: elaboración propia

3.3. Instrumento de recolección de datos: Entrevista Individual³

En un estudio de tipo cualitativo existen variados instrumentos de recolección de información, entre ellos destacan la entrevista, las observaciones directas, etc. Entre estos instrumentos se ha seleccionado para la recolección de información una entrevista individual semiestructurada que fue aplicada a cada uno de los participantes mediante las plataformas Zoom y Google Meet, el formato de entrevista individual se vio favorecido también por la baja cantidad de participantes que conforman la muestra del presente estudio, y que además al enmarcarse dentro de un enfoque cualitativo busca mediante este instrumento obtener una

³ Por motivos de extensión del presente estudio no se adjunta la entrevista aplicada, de requerir tener acceso a las preguntas, solicitarlas al autor del estudio en el siguiente correo electrónico: bastian.gomez.b@hotmail.com

serie de datos de personas en las propias “formas de expresión de cada uno” (Hernández Sampieri, 2014)

La entrevista se formuló a partir de cuatro temas principales: caracterización del participante, uso de tecnología, visión respecto al uso de tecnología, e incorporación de saberes de los estudiantes en sus prácticas docentes.

En cuanto a la transcripción de las entrevistas, estas se transcribieron en su totalidad con el fin de tener una visión global de la información recogida al momento de llevar a cabo el análisis de estas. En la transcripción el encargado de las entrevistas se nominó como Entrevistador, mientras que los participantes se nominaron de la manera presentada en la Tabla 1.

IV. Análisis de datos

Dado el interés descriptivo de la presente investigación, es que se ha determinado realizar el análisis de los datos recolectados en las entrevistas mediante la técnica de análisis de contenido.

Entenderemos esta técnica a partir de dos autores, por una parte seguiremos a Krippendorff y entenderemos el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (1990). Complementando esta definición, resulta interesante lo planteado por Berelson (1952) quien define el análisis de contenido como una “técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de la comunicación, aunque puede ser utilizada en otros campos como en el análisis cualitativo de variables.” (citado por Tinto, 2013)

Para que se lleve a cabo el análisis de contenido, es necesaria una codificación y categorización de la información recogida mediante los instrumentos de recolección de datos, en este caso la entrevista individual realizada a los profesores de Lengua y Literatura.

Para llevar a cabo la categorización es necesario distinguir las unidades de análisis con las que se trabajará, Berelson (1952) destaca cinco unidades de análisis: palabra, ítem, tema, personaje, medidas de espacio-tiempo. Unidades de análisis entendidas como segmentos de contenido de los mensajes que son caracterizados con la finalidad de ubicarlos dentro de las categorías. (Krippendorff, 1990)

En este caso particular, tomaremos como la unidad de análisis principal, la unidad de “Tema” que se entiende como una serie de frases, conjuntos de palabras, enunciados respecto a algo. Esto dado que facilita la descripción de prácticas docentes manifestadas por los profesores entrevistados, así como también brinda la posibilidad de inferir en cuanto a la visión que estos docentes mantienen con respecto a la incorporación de herramientas digitales en sus propias prácticas, como en las prácticas de estudiantes.

4.1. Software utilizado: Atlas.ti.

Como un medio de apoyo para llevar a cabo el análisis dentro de la presente investigación, se ha escogido el software Atlas.ti, software que posibilita localizar y codificar información relevante para el investigador. Además, permite organizar en grupos aquellos datos cualitativos que pertenecen a códigos que el investigador estima que deben permanecer agrupados, de acuerdo con la finalidad del análisis.

Los datos revisados a través de este software se encontraban en un formato escrito, siendo tres los documentos analizados y correspondientes a las transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes participantes.

La importancia de la utilización de este software radica en el hecho de que, a partir de la creación de códigos permitió la generación de categorías de análisis.

4.2. Elaboración de categorías

A lo largo del análisis de contenido de los datos recolectados en esta investigación, los datos fueron codificados con el software Atlas.ti para poder agruparlos posteriormente en categorías que dieran cuenta de los distintos aspectos esenciales para lograr dar respuesta a los objetivos planteados.

Cada una de las categorías será entendida como un concepto abstracto que representa un fenómeno (Strauss & Corbin, 2002) y que a su vez reúne una serie unidades de análisis que responden a una determinada temática.

De acuerdo con la revisión de las entrevistas realizadas a los docentes de Lengua y Literatura y teniendo en consideración la literatura examinada en el marco teórico y el objetivo planteado, se ha podido extraer cuatro categorías de análisis que pueden observarse en la tabla 2.

Cada una de estas categorías de análisis se encuentra ligada con tres subcategorías que dan cuenta en mayor detalle y de manera mucho más concreta de las respuestas entregadas por los docentes en cada una de estas áreas.

Tabla 2: Categorías de análisis y subcategorías

| Categorías | Subcategorías |
|----------------------|--|
| Visión de las TIC | Potencialidad de las TIC |
| | Relación TIC-Aprendizaje |
| | Estudiantes y Tecnología |
| Capacitación Digital | TIC en formación docente |
| | Nivel de usuario |
| | Actitud frente a la capacitación digital |
| Uso de las TIC | Incorporación de TIC en aula |
| | Dificultades |
| | Uso herramientas digitales en pandemia |

Fuente: Elaboración propia.

El análisis y la interpretación de los fragmentos seleccionados y categorizados será presentado en el siguiente apartado de resultados, donde se caracterizará en detalle y se ejemplificará cada una de las categorías ya mencionadas.

V. Resultados

En el presente apartado, se procederá a dar cuenta de los hallazgos vinculados a cada una de las tres categorías expuestas en la Tabla 1. Se presentará cada una de las categorías por separado y sus respectivas subcategorías, además de la evidencia correspondiente que dé cuenta del análisis y la interpretación planteada.

5.1. Visión de las TIC

La categoría “Visión de las TIC” da cuenta de la visión que los docentes entrevistados mantienen con respecto a la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación en el contexto educativo, en particular, lo que interesa determinar es la potencialidad que visualizan en la incorporación de estas tecnologías a raíz de lo que han experimentado en su labor docente previa y durante la pandemia. Un segundo punto que interesa profundizar y que se encuentra ligado con el punto anterior es la relación existente entre el uso de TIC con el aprendizaje de los estudiantes, manteniendo el énfasis en la visión que mantienen los docentes con respecto a este punto y la eficacia que brinda con respecto al aprendizaje la incorporación de distintas herramientas digitales. El tercer punto da cuenta de la visión que mantienen los docentes con respecto a los saberes tecnológicos de los estudiantes y la forma en que estos últimos se desenvuelven con los distintos tipos de herramientas tecnológicas. De estos puntos se desprenden las tres subcategorías de análisis: Potencialidad de las TIC, Relación TIC-Aprendizaje, Estudiantes y Tecnología.

Potencialidad de las TIC

Dentro de esta categoría, los datos analizados muestran una tendencia hacia una visión positiva con respecto a la potencialidad que puede presentar la incorporación de las TIC en la práctica docente, esto se manifiesta en varias ocasiones por parte de los docentes en especial el informante 1 y el informante 2, mientras que por parte del informante 3 se puede visualizar una posición más bien de resistencia frente a la incorporación de tecnología en sus prácticas docentes, a pesar de reconocer que pueden tener cierta influencia positiva en

el aprendizaje de sus estudiantes. Esto lo podemos ver en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a los tres docentes:

Informante 1: “ahora yo creo que como que le agarré el gustito y de hecho como que me di cuenta de que me estaba perdiendo el tremendo material, o sea tremenda herramienta”.

“si bien yo valoro mis clases en general, no encuentro que ay que terrible que no ocupe nada y por eso son muy malas, no, pero siento que me abre un mundo de posibilidades y el hecho de que estaba como en una posición súper cómoda y el tener esto que me obligó, como que me obligó a actualizarme”

Informante 2: “yo siento que uno efectivamente podría proyectarse un poco a que estas herramientas sí le pueden servir a uno como profesional para potencia sus prácticas cuando volvamos y para mejorar también las nuevas modalidades que uno puede ir aprendiendo con el tema del trabajo multimodal que está tan en boga hoy en día y que creo que efectivamente los niños son súper visuales”

Informante 3: “yo mi idea es ir incorporando más cosas, más elementos, pero tampoco tengo la intención de que la tecnología inunde las clases, no es la idea”

De acuerdo con las afirmaciones de los entrevistados, es interesante la manera en que la pandemia ha sido una instancia de aprendizaje y para visualizar las posibilidades que tiene la incorporación de nuevas herramientas dentro del ejercicio docente. La pandemia, en este sentido, ha sido un factor determinante en el cambio de perspectiva que mantenían los docentes respecto a las TIC, ya que de una visión negativa se pasa a ver una potencialidad en la incorporación de estas herramientas que se evidencia en uno de los fragmentos expuestos del Informante 1, y que se hace aún más explícito en la siguiente afirmación del mismo informante cuando habla acerca de la incorporación de herramientas digitales antes de la pandemia cuando señala:

“antes nula, nula y con mucho rechazo también”

Relación TIC-Aprendizaje

Con respecto a la visión que mantienen los docentes del aprendizaje de sus estudiantes y la incorporación de las TIC, esta resulta variada, ya que las respuestas van dependiendo de las modalidades de trabajo que se han adoptado en los establecimientos donde trabajan. Por una parte, el informante 1 se encuentra trabajando con una modalidad de clases sincrónicas mediante la plataforma “Zoom” y sostiene a lo largo de la entrevista que sus estudiantes se han motivado a trabajar con las nuevas herramientas, esto se ejemplifica mediante las siguientes afirmaciones:

Informante 1: “lo que pude comprobar es que cuando, cada vez que ocupaba como te decía estas herramientas nuevas veía la curiosidad y veía que el niño sí trabaja y ahí claramente sí hay aprendizaje” (...)

“lo primero que piensas es que tu no lo puedes ir repitiendo tantas veces, pero es obvio que sí genera un aprendizaje, que te ayuda porque motiva”

Por su parte el informante 2, quien se encuentra trabajando de manera asincrónica con la modalidad de cápsulas, manifiesta una cierta dificultad para lograr un buen aprendizaje en sus estudiantes, pues esta implica la falta de contacto físico, y se evidencia en el siguiente fragmento:

Informante 2: “ahora es distinto que si yo estoy explicando algo en la sala y no entendieron lo puedo explicar de otra forma o si un niño en particular que no lo entendió se lo explico de la forma hasta que lo entienda... pero en esta situación yo tengo que mi cápsula o mi clase tengo que proyectarla en función de que todos ojalá entiendan casi lo mismo”

Esta situación se repite con el informante 3, quien se encuentra realizando clases asincrónicas, mediante la plataforma Loom y cuestionarios de Google, y manifiesta las mismas dificultades respecto a la falta de contacto, para realizar una buena retroalimentación. Esto último manifiesta en distintas oportunidades como se puede visualizar en los siguientes fragmentos:

Informante 3: “de estas clases grabadas feedback no hay, solamente es lo que me pueden consultar a través del correo y lo que yo les puedo contestar como retroalimentación”

“son muy mínimo la cantidad que una vez que han enviado el cuestionario me piden como una explicación frente a una pregunta que ellos la notaron bien y era errónea”

De esta manera, podemos concluir que, respecto a los resultados de aprendizaje, los docentes presentan una visión crítica en relación a la modalidad asincrónica de las clases, siendo la falta de retroalimentación lo que más hace falta en este contexto, puesto que el caso que ha sido posible llevar a cabo clases sincrónicas tiene una visión mucho más positiva con respecto a la incorporación de las herramientas digitales.

Estudiantes y tecnología

Respecto al manejo que tienen los estudiantes de la tecnología, se logra visualizar un punto común entre los docentes entrevistados, quienes identifican a los jóvenes como individuos nativos de la tecnología, siendo este un punto diferenciador con la generación a la que pertenecen los profesores, quienes manifiestan ser usuarios más bien básicos de la tecnología, esto se manifiesta muy claramente en una afirmación planteada por uno de los docentes y que se expone a continuación:

Informante 1: “los niños siempre van a cachar más que tú en cuanto a las TIC”

Otro punto común entre los docentes entrevistados es que, si bien los jóvenes son nativos tecnológicos, estos conocimientos están muy enfocados en el uso de redes sociales como *Facebook*, *WhatsApp*, sin embargo, cuando se trata de plataformas necesarias para llevar a cabo las clases a distancia el desconocimiento en cuanto a estas se hace evidente, lo que puede reconocerse en las siguientes afirmaciones:

Informante 2: “yo creo que ellos manejan... ponles una página, mándalos a mostrar algo en Instagram, en Facebook o que se yo en sus estados de WhatsApp, perfecto o sea un

siete, ellos me pegan mil patadas a mí, o sea efectivamente hay un manejo súper bueno del tema de las redes sociales que ellos utilizan.”

Informante 3: “no manejaban tampoco el meterse a una plataforma, el cómo hacer un cuestionario, el cómo contestarlo tampoco manejaban eso, así que este es un aprendizaje no solamente para nosotros, sino que también para ellos.”

Esto resulta interesante, puesto que deja en evidencia lo que los estudiantes utilizan realmente dentro de su día a día y la manera en que reciben la información, que generalmente es de carácter multimodal y en las redes sociales. Esto último puede ser un insumo para los docentes al momento de trabajar con estudiantes que se encuentran inmersos en esta realidad tecnológica, y así lo manifiesta el informante 2:

“el trabajo multimodal es súper útil para un adolescente, por ejemplo, yo trabajo en el área adolescente netamente, que efectivamente están todo el día pegados en el teléfono y que se comunican prácticamente por stickers y todo eso, entonces creo que efectivamente uno los puede tomar como una herramienta mirándolo positivamente en proyección.”

Podemos notar que este participante, es el único que toma conciencia sobre este tema y visualiza una proyección del uso de la multimodalidad con los saberes de los estudiantes dentro de su aula.

5.2. Capacitación digital

La categoría de Capacitación digital busca profundizar en cuanto a la percepción que mantienen los docentes sobre su propio nivel de usuario de herramientas digitales, ya sean en su vida personal, como en el ámbito profesional. Dentro de esta categoría se busca, también profundizar y analizar las distintas formas en que los participantes han recibido algún tipo de capacitación sobre las TIC, en su formación profesional como docentes y ahonda en la importancia que tuvieron las TIC en estos programas de formación. Por último, interesa reconocer la actitud de los docentes frente a las distintas instancias de capacitación que

pudiesen haber tenido en este periodo de pandemia, ya sean capacitaciones facilitadas por los establecimientos donde realizan sus labores docentes o gestionadas de manera autodidacta.

Para dar cuenta de estos aspectos se han fijado tres subcategorías denominadas: TIC en formación docente, Nivel de usuario y Actitud frente a la capacitación digital.

TIC en formación docente

Los datos recolectados en este punto muestran una tendencia hacia una falta de incorporación de TIC en la formación de pregrado de los docentes, siendo recurrentes las afirmaciones que apuntan a una falta de importancia de las TIC dentro de la malla curricular, quedando relegadas a un plano más bien secundario. En el caso del informante 3 el caso es distinto producto de su edad y que no existía una incorporación en ningún nivel de este tipo de herramientas durante su formación docente; sin embargo, de manera posterior ha recibido capacitación en un nivel básico en programas como *Microsoft Word* para la elaboración de guías.

Lo anterior muestra en general una falta de preparación entre los participantes en su formación inicial en cuanto al uso de herramientas digitales, que se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

Informante 1: “era como por cumplir no más, cero importancia”

Informante 2: “mi universidad en sí tampoco tenía una tecnología así de punta que uno dijera wow”

Informante 3: “nunca pues..., yo entré en el año '83 a estudiar pedagogía” (...) “por los años noventa, '96 por ahí fueron como los primeros atisbos de tecnología que me enfrenté a un computador... y de ahí era usar el Word para hacer guías, todo muy básico”

Esta situación sufre un cambio cuando se trata de una formación de post grado, donde el informante 2 manifiesta haber tenido una mayor incorporación de herramientas digitales, cuyo uso en palabras del mismo participante era “en función por ejemplo de comprensión

lectora o buscar nuevas estrategias”, esto se puede relacionar con el mayor grado de focalización con que cuentan los programas de Magister, además de tener relación con que este programa se realizó diez años después de la formación inicial de este docente, lo que implica un importante cambio en el contexto tecnológico.

Nivel de usuario

En relación con la información recogida sobre la manera en que estos docentes se perciben como usuarios de TIC y de tecnología en general, estos se reconocen como usuarios de nivel básico reduciéndose dicho uso al plano personal (redes sociales) y limitándose aún más cuando se trata del plano profesional, siendo esta una situación que va más allá de lo etario, pues ocurre una situación similar entre el docente más joven que menciona con respecto a su nivel de usuaria lo siguiente: “mala, súper novata en esto del tema de cualquier herramienta digital”

Mientras que nuestro informante de mayor edad menciona lo siguiente:

Informante 3: “el famoso WhatsApp y el maldito Facebook como dicen por ahí era lo que más usaba a nivel social, y hasta ahí llegaba todo, todo mi horizonte tecnológico era ese” (...)

“a cinco años casi de jubilarme casi no visionaba mucho el uso de las herramientas tecnológicas en mi asignatura”

Por su parte el informante 2, solamente manifiesta su gusto por la tecnología, mas no hace referencia al nivel de usuario en que se posiciona con respecto a la misma, este gusto por la tecnología lo manifiesta explícitamente durante la entrevista, añadiendo haber incorporado recursos como videos, música y juegos digitales durante sus clases en aula. Posteriormente, expresa haberlos dejado de lado por la dificultad que le implicaba avanzar académicamente con sus estudiantes con esa metodología de trabajo.

Actitud frente a la capacitación digital

Con respecto a este tema, es posible da cuenta, en general, de una actitud positiva frente a las distintas capacitaciones digitales que han estado tomando y en los que predomina la idea de que en la educación se debe tener una actualización constante sobre distintos temas, a pesar de las dificultades que se puedan presentar, como lo son la falta de tiempo, el gasto económico asociado, etc. Dan cuenta de esto de la siguiente manera cada uno de los docentes:

Informante 1: “tratando de aplicarme si, en todo lo que pueda” (...)

“entonces ahí estado como mucho rato tratando de aprender y me ha costado ene, pero yo no más por Youtube”

Informante 2: “no era una cosa que yo andaba buscando tecnología por la vida, pero trato siempre de ir aprendiendo y si me dan alguna recomendación también ocuparla”

“creo que si estuviese esa alternativa sería fantástico poder prepararla con calma y rendir una buena evaluación para la certificación, creo que hoy día si va a ser útil”

Informante 3: “ahora ya también hice talleres de trivia, hice un taller como usar “Meet”, “Loom”, sí lo he hecho y eso ha sido con costo personal”

A partir de esto, se hace evidente una clara falta de compromiso por parte de algunos establecimientos con lo que respecta la capacitación digital de sus docentes, siendo el caso de nuestro informante 1 y nuestro informante 3, quienes manifiestan explícitamente que han debido hacerse cargo de capacitarse en el uso digital para poder brindar una buena educación a sus estudiantes. Esto les ha implicado un gasto monetario para poder llevar a cabo una capacitación que debería ser responsabilidad de los establecimientos como lo hace ver nuestro informante 3:

Informante 3: “no puede ser que yo esté pagando, haciendo talleres en forma personal para hacer algo masivo que corresponde al colegio”

Queda clara, así una división entre lo que es la disposición a una capacitación y aprender en función de brindar una buena calidad de educación mediante el uso de nuevas herramientas digitales en este nuevo contexto de pandemia que se vive en el país, pero queda pendiente este compromiso por parte de los establecimientos para otorgar y alivianar de dicha carga a los docentes mediante una buena capacitación.

5.3. Uso de las TIC

Mediante la categoría Uso de las TIC, se pretende indagar en los distintos usos que han dado estos docentes a las distintas herramientas digitales, así como a las TIC dentro del plano educativo, haciendo un recorrido desde los usos que se dan a estas herramientas en las aulas, como a los usos que han dado en este contexto de pandemia, detallando las distintas dificultades que han debido afrontar en contextos de pre pandemia como en contexto de pandemia para ir incorporando distintas herramientas digitales.

Incorporación de TIC en aula

Una constante en la información recogida a través de las entrevistas efectuadas a los docentes es la baja incorporación de herramientas digitales por parte de los profesores en sus prácticas docentes presenciales, siendo la incorporación de videos lo que consideran los docentes entrevistados como la principal incorporación digital en sus salas de clases, manifestado de la siguiente manera por parte de los docentes:

Informante 1: “nada, nada del tema digital, de herramientas digitales nada”

“una película, un video, sería como lo más tecnológico, que no es nada tecnológico”

Informante 2: “incorporar videos de YouTube para potenciar los contenidos, para explicarlos de otra forma para aclararlos”

“en realidad para mis clases por ejemplo no usaba muchas plataformas, pero si por ejemplo usaba redes con el tema de videos”

Informante 3: “en algunas oportunidades lanzábamos preguntas a través del Power, usaba hartos algunos videos cortos”

De esto podemos desprender, que el uso de las TIC en el aula de estos docentes, se reducen en gran medida a recursos multimedia para apoyar los contenidos y hacer parte de la motivación, quedando ausentes aplicaciones digitales que impliquen una participación activa por parte de los estudiantes.

Dificultades

Los datos recolectados en este apartado dan cuenta de tres líneas principales en cuanto dificultades, por una parte, se encuentran las dificultades técnicas que se producen en los establecimientos en los que trabajan, siendo esta una de las principales razones por las que no se interesaron en el contexto previo a la pandemia en incorporar de una manera más amplia las TIC en sus prácticas docentes. Estos problemas se asocian a faltas de recursos materiales como los proyectores y la falta de red existente en los establecimientos; una segunda línea de dificultades que han manifestado los docentes apunta al contexto de pandemia y se vincula principalmente con el tiempo, puesto que han declarado tener una carga laboral extra al tener que adaptar los materiales a este nuevo tipo de clases a distancia; la tercera línea de dificultades que han debido afrontar apunta a la falta de retroalimentación y falta de dinámica participativa con sus estudiantes, ya sean en clases sincrónicas, como en las clases asincrónicas.

Con respecto a la primera de estas líneas de dificultades los docentes manifiestan lo siguiente:

Informante 1: “en mi colegio el tema de internet siempre fallaba, entonces tampoco me interesó mucho, como que lo bloqueé de mi vida, hasta que llegó este tema de la pandemia”

Informante 2: “a veces nos pasaba también que por un lado yo preparaba algo en Power Point y a veces no estaba la opción de ocuparlo porque no estaban los data o estaban ocupados por otro colega, entonces de repente como que era un poco frustrante”

Informante 3: “era limitado, limitado porque era complejo, desde pedir el data que estaba ocupado por otros colegas”

“todo muy pobre porque no tengo línea de internet, así que yo generalmente daba el internet desde mi celular”

En cuanto al segundo tipo de dificultades que afrontan los docentes, se encuentran las vinculadas al tiempo que les demanda la incorporación de estas nuevas modalidades de trabajo, que se ha visto incrementada tanto por la necesidad de capacitarse en las plataformas y herramientas desconocidas antes de la pandemia, como por la necesidad de editar los contenidos y materiales que deben utilizar en las clases a distancia. Esto lo manifiestan de la siguiente manera los docentes:

Informante 1: “no me alcanza el tiempo, no me alcanza el tiempo porque en esta forma tú tienes que retroalimentar individualmente”

Informante 2: “yo creo que el factor que muchos profes te van a comentar también, que comentamos muchos profes en general es el tema factor tiempo que de repente no te da para hacer”

Informante 3: “demanda mucho más tiempo, hay que filtrar, hay que filtrar mucho más la información que uno le hace llegar a los chicos, hay una demora en la selección de los videos, quizás editar algo”

En cuanto al tercer tipo de dificultad que se reconoce de los expuesto por los docentes, se encuentra una dificultad en cuanto a la retroalimentación que se puede dar a los estudiantes, con este formato de clases, lo que se ve como una preocupación y un problema para estos docentes, pues se vincula, como ya se mencionó anteriormente, con los problemas de aprendizaje de los estudiantes y lo manifiestan de esta manera:

Informante 1: “ha sido súper complejo eso, porque los niños no, se dio como una dinámica que parece que ha sido en que tú dices, haces preguntas y no te contestan”

Esto en el caso de un docente con clases sincrónicas mediante la plataforma de “Zoom”, que manifiesta una falta de respuesta por parte sus estudiantes, ya que no logra dar una dinámica de trabajo mediante la oralidad, lo cual implica la necesidad de una búsqueda de nuevas maneras de lograr este objetivo de participación.

Informante 3: “de estas clases grabadas feedback no hay”

En este caso, lo que se puede evidenciar es una falta de retroalimentación hacia el profesor, ya sea con dudas o los puntos que quedan claros, lo que se dificulta al no tener el contacto visual con sus estudiantes en la dinámica de clases asincrónicas.

Uso herramientas digitales en pandemia

En lo que respecta al uso de herramientas digitales en pandemia, se puede visualizar una clara diferencia entre los docentes que se encuentran trabajando de manera asincrónica, con el docente que se encuentra trabajando de manera sincrónica, puesto que en el caso de los primeros se ha recurrido a algunas plataformas para grabar sus cápsulas y clases, que han mantenido un formato típico de estas, grabaciones que se utilizan principalmente para explicar los contenidos y las actividades que se deben realizar, en lo que respecta a las actividades realizadas por estos docentes se puede visualizar que se han mantenido en la misma línea de lo que hacían previo a la pandemia, continuando incluso con la utilización del libro del estudiante, estos docentes lo expresaron en la entrevista de la siguiente manera:

Informante 2: “se trabaja por cápsulas que son un formato en particular donde se hace una estructura de clase”

“la misma plataforma del Classroom donde uno tiene obviamente a sus cursos para subir las actividades”

“nos enfocamos con el texto del estudiante porque al final lo pudieron ir a buscar”

Informante 3: “los cuestionarios de Google, así que aprendí a usarlos y a través de eso nosotros enviamos las guías, claro que las hemos flexibilizado mucho, las acortamos”

“mira para grabar las clases uso Loom”

En cuanto a nuestro informante 1, quien ha trabajado con una modalidad de clases sincrónicas, podemos apreciar un mayor cambio con respecto a las clases desarrolladas antes de la pandemia con respecto a la forma en que ha desarrollado sus clases en este nuevo contexto, esto se hace visible en la incorporación constante de nuevas herramientas y plataformas para superar las dificultades que han ido surgiendo con estas clases no presenciales. Tal como se mencionaba en el apartado anterior, este docente ha incorporado distintas herramientas para superar la falta de participación de sus estudiantes, mediante distintas plataformas que en modo de juego generan una participación activa de los estudiantes. Es interesante, además, la manera en que la evaluación formativa se ha mantenido en este nuevo formato de clases a través de distintas herramientas digitales, como son juegos que utiliza al final de cada una de las clases. El docente lo expresa de la siguiente manera:

Informante 1: “juegos siempre van al final porque los juegos o las cosas que tengan que responder como los Kajoot, eso al final porque me sirve como cierre de la clase para poder evaluarlos, como una evaluación formativa”

“ocupo hartoo Jamboard... a ellos les llama ene la atención y como me pueden mandar la tarea por ahí, es más fácil que yo la revise y después pueda responder”

“incorporar estas herramientas los obliga a de alguna manera, sin tener que participar de una manera directa, los obliga a hacerlo”

De esto, podemos desprender que el formato en que se están desarrollando actualmente las clases en los establecimientos (modalidad sincrónica o modalidad asincrónica), facilita o dificulta la incorporación de nuevas herramientas digitales en las prácticas docentes.

VI. Discusión

De acuerdo con lo presentado en los resultados de esta investigación, donde los tres docentes entrevistados coinciden en algunos puntos como por ejemplo: en la potencialidad que representan las TIC, a pesar de la resistencia que mantiene el informante 3 frente a la incorporación de la tecnología en su práctica docente, también coinciden los relatos en la buena disposición frente a la capacitación digital, la baja incidencia de las TIC en su formación docente, como en la falta de recursos de los establecimiento para implementar herramientas digitales y la baja incorporación de TIC por parte de estos docentes en aula, Por último coinciden en la visión que mantienen acerca de sus estudiantes como nativos tecnológicos.

Y dentro de las individualidades presentadas por los docentes entrevistados, resulta interesante destacar que el informante 1, es quien presenta una mayor coherencia entre el discurso que manifiesta y la práctica concreta que se encuentra realizando en este contexto de pandemia, donde ha incorporado nuevas herramientas digitales en función de las características de sus estudiantes, y para superar las distintas dificultades que se han presentado durante las clases no presenciales, como son la falta de participación de los estudiantes.

En lo que respecta a nuestro informante 2, se visualiza una falta de coherencia entre el discurso presentado, donde toma conciencia de las nuevas características de sus estudiantes entendiendo el carácter visual que mantienen producto de su actividad en Redes Sociales, sin embargo, en lo que respecta a su actuar este docente mantiene una práctica docente que replica lo que viene realizando previo a la pandemia, utilizando las distintas plataformas para enviar cápsulas que recrean una clase típica, y se utilizan las plataformas para continuar el envío de actividades del libro del estudiante, sin atender necesariamente a los recursos multimodales que menciona como una potencialidad.

En cuanto al informante 3, se visualiza una situación similar al caso anterior, donde si bien manifiesta que existe potencialidad en la incorporación de las TIC en la práctica docente, no las utiliza más que para replicar su labor docente previa a la pandemia, utilizando las plataformas para enviar las mismas guías que se trabajan en la presencialidad. En este

caso, el discurso muestra algo más de coherencia que el caso anterior, pues desde su discurso manifiesta cierta resistencia a la incorporación de tecnología en el aula.

Teniendo en consideración estos resultados, que dan cuenta de los rasgos en común de los participantes y de sus individualidades, es posible dar cuenta de lo siguiente:

- Existe de forma común entre los docentes una visión positiva con respecto al uso de herramientas digitales, pero en general se da el hecho de que esta potencialidad vista por los docentes no es llevada a la práctica realmente, produciéndose lo que menciona Berríos & Prats (2019) cuando concluyen que el hipertexto didáctico es visto como un experimento y no como una oportunidad real, a pesar de ser bien valorado. De la misma manera el uso de herramientas digitales es visto por los participantes de esta investigación como una posibilidad para la posterioridad, pero no se lleva a cabo en este contexto de pandemia, siendo utilizadas herramientas mínimas para replicar las mismas prácticas docentes que se daban en la presencialidad. Teniendo como excepción al informante 1, que como se mencionaba anteriormente cuenta con la posibilidad de realizar clases sincrónicas y ha llevado a la práctica distintas herramientas digitales.
- En lo que concierne al uso de la multimodalidad, esta se vincula principalmente por los participantes con la incorporación de videos explicativos, dejando ver hasta cierto punto un rasgo ornamental en el uso de los elementos multimodales, siendo utilizados de acuerdo con uno de los participantes “para que los estudiantes no se aburran”, lo que se vincula con una falta de preparación por parte de los docentes en lo que respecta a las nuevas estrategias didácticas vinculadas a lo digital y multimodal, por lo que toma sentido lo planteado por Lim-fei et al., (2017) sobre la necesidad de que los docentes amplíen su repertorio profesional, para desarrollar en sus estudiantes una alfabetización multimodal.
- En cuanto a las prácticas digitales que estos docentes han desarrollado en el contexto de pandemia, es posible separarlo en dos grupos que se dividen por los formatos sincrónicos y asincrónicos en que se encuentran desarrollando las clases, resultando el formato sincrónico como el más aceptado y con mejores resultados, brindando la posibilidad de la incorporación de nuevas herramientas digitales que

atienden a las necesidades actuales que presentan los estudiantes, de igual manera la incorporación de los saberes de los estudiantes se logra de una mejor manera en este formato, gracias a la interacción posible que se da al reunirse docente y estudiantes; Respecto al formato asincrónico, se presenta una visión negativa, pues no funciona con la misma eficacia que brinda una clase presencial, sin embargo, estas prácticas se caracterizan por presentarse como una réplica de las prácticas desarrolladas previo a la pandemia, donde las herramientas digitales son utilizadas por los docentes para la transmisión de guías y los videos de ellos exponiendo los contenidos, en este tipo de formato se ve dificultada la incorporación de los saberes de los estudiantes por la falta de comunicación.

- Las prácticas virtuales de los docentes se han visto limitadas fuertemente por el factor tiempo, pues reacondicionar los materiales pensados para la presencialidad y aprender a utilizar la mayor parte de estas herramientas digitales, ha significado que los docentes deban alfabetizarse en este nuevo contexto y realizar sus clases en paralelo.
- Resulta clave en el desarrollo de las prácticas digitales de los docentes, el compromiso y la preocupación de los establecimientos por brindar las condiciones mínimas para que estas se puedan dar, siendo esencial esto no solo en este contexto, sino que también en el contexto presencial, pues este es uno de los principales motivos que manifiestan los docentes por no usar herramientas digitales en sus prácticas.

Estos resultados, muestran una cierta cercanía con lo propuesto en el estudio de Matamala, (2018), donde se plantean tres tipos de prácticas vinculadas a los docentes (predigitales, asistencialistas, investigativas), que si bien se encuentran vinculadas a los procesos de búsqueda, selección y elaboración de información, es posible establecer un nexo con los resultados de esta investigación.

En esta línea, de acuerdo con los resultados obtenidos acerca del Informante 1, es posible apreciar un cambio de este docente, pues antes de la pandemia se encontraba mucho más cercano a prácticas predigitales, dejando de lado cualquier tipo de herramienta digital que provocara una participación por parte de los estudiantes, mientras que durante la

pandemia ha mantenido una transición hacia prácticas más bien asistencialistas e incluso investigativas, valorando las TIC como una herramienta clave y donde reconoce que los estudiantes tienen una serie de saberes vinculados a las TIC y por lo mismo las utiliza para favorecer el desarrollo de las clases a distancia que ha desarrollado.

En lo que respecta al informante 2, es más pertinente hacer una diferencia entre el discurso que mantiene, que se encuentra vinculado a prácticas asistencialistas e investigativas, reconociendo la potencialidad de los recursos multimodales, producto de la manera en que los estudiantes reciben información, mientras que en su práctica docente donde los recursos digitales y TIC son utilizados de manera secundaria y en el contexto de pandemia son utilizados para replicar las prácticas previas y entregar las actividades del libro del estudiante por ser una fuente de conocimiento válida per se. El docente se vincula mucho más a las prácticas predigitales propuestas por Matamala.

Por último, el informante 3, se encuentra mucho más vinculado a las prácticas predigitales, siendo esto evidente desde su discurso donde manifiesta una postura de resistencia de incorporar tecnología a su práctica docente, y se corrobora por la manera en que ha desarrollado sus clases en este contexto.

Pese a esta relación que se puede establecer entre estos dos trabajos, consideramos que es necesario mantener la conciencia de que los docentes, pueden presentar más de una de estas prácticas dentro de su ejercicio docente, no siendo excluyentes una de otra.

Con respecto a los resultados presentados con respecto a la visión sobre la relación que mantienen los estudiantes con la tecnología, concuerda con lo planteado por Carlos A. Scolari, (2018) con respecto a las competencias transmedia de los jóvenes, que se entienden como una serie de habilidades que se vinculan con la producción, intercambio y consumo de medios interactivos digitales. Pues en los resultados de la presente investigación se reconoce que los jóvenes son nativos digitales, que se desenvuelven con mucha facilidad y naturalidad en entornos digitales como las redes sociales, lo que ha cambiado la manera en que reciben información.

VII. Conclusión

La pandemia ha presentado una realidad radicalmente opuesta a la que se vivía hace solo un año en el país, y es en este contexto donde la presencialidad se vuelve cada vez más objeto de deseo por parte de los docentes, pues sin ella la práctica docente se vuelve mucho más compleja.

En relación con nuestra pregunta de investigación *¿Cómo son las prácticas virtuales de profesores de lengua y literatura, de qué forma las visualizan y cómo estas integran la multimodalidad y los saberes de los estudiantes, en un contexto de enseñanza a distancia?*, y las preguntas específicas planteadas en esta investigación, podemos señalar las siguientes conclusiones:

1. En lo que respecta en específico a las prácticas docentes de los profesores entrevistados, nos encontramos con una serie de características comunes entre todos ellos, siendo una de las más destacables en función del objeto de estudio de esta investigación la falta de incorporación de TIC en sus prácticas docentes, hecho vinculado en gran medida a la falta de preparación y de condiciones que presentan los establecimientos en relación con estos temas, lo que puede ser visto como una muestra de falta de compromiso con los nuevos tiempos por parte de la institución educacional, nuevos tiempos que cuentan con estudiantes nativos de la tecnología y que reciben la información de una manera distinta, siendo cada vez más visuales.
2. El contexto de pandemia ha generado un cambio en los docentes abriendo la posibilidad de capacitarse e instruirse en plataformas y herramientas digitales. En cuanto a la visión que mantienen con respecto de estas es positiva, pues pueden propiciar una experiencia educativa nueva y significativa para docentes y estudiantes; sin embargo, una vez más en este aspecto se ve una falencia y falta de compromiso por parte de los establecimientos en que se desenvuelven los docentes aquí entrevistados, lo que ha provocado una carga extra en los profesores que han debido capacitarse invirtiendo tiempo y dinero propio en algo que debiera ser responsabilidad del establecimiento donde trabajan.
3. En cuanto a las características que presentan los usos que los docentes dan a las herramientas digitales en este contexto de pandemia, existe una relación con el

formato de clase que desarrollan, siendo mucho más efectiva en cuanto al aprendizaje de los estudiantes aquellas prácticas sincrónicas, donde se pueden incluir una mayor cantidad de plataformas para motivar la participación de estudiantes en las clases, y superar de una manera efectiva las falencias que se presentan en contexto de clases no presenciales, como lo es la dificultad de incorporar los saberes de los estudiantes, producto de la falta de comunicación y de presencialidad. En lo que respecta a las prácticas asincrónicas, se evidencian falencias en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, además es posible visualizar una cierta limitación en el accionar de los docentes y en la incorporación de distintas TIC, lo que implica que se tienda a replicar las prácticas desarrolladas pre-pandemia, donde priman recursos analógicos por sobre recursos digitales.

4. Existe una concientización con respecto a la necesidad de incorporar recursos multimodales, producto de las nuevas características de los estudiantes, pero pese a esto, dicha concientización se da principalmente en el discurso de los docentes y no se logra llevar de manera efectiva a las prácticas virtuales en pandemia.
5. Se visualiza en general una alfabetización digital débil por parte de los docentes, por falencias en la formación y por una falta de recursos en los establecimientos educacionales vinculados a las TIC que promuevan la incorporación de estas tecnologías en sus prácticas habituales.

Bibliografía

- Aguilera Ruiz, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordenadas para un Estado del Arte. *Ultima Década*, 17(31), 109–127. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362009000200007>
- Barton, D. (2007). *Alfabetización. Una introducción a la ecología del lenguaje escrito* (Segunda Ed). Oxford: Blackwell Publishing.
- Berríos Barra, L., & Prats Ripoll, M. (2019). Profesores Principiantes De Secundaria Como Sujetos Lectores De Hipertextos Didácticos Multimodales Secondary Beginning Teachers As Subjects Readers of Multimodal Didactic Hypertexts. *E-Sedll*, 1, 1.
- Carlos A. Scolari, L. blanco. (2018). *Alfabetismo Transmedia En La Nueva Ecología De Los Medios*. 1–16.
http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Fajardo, M. (2020). *Expertos analizaron debilidades de educación a distancia y coinciden en que “no estamos preparados.”* El Mostrador.
<https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/03/30/educacion-a-distancia-para-millones-en-plena-crisis-sanitaria-expertos-advierten-que-no-estamos-preparados/>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, “reading” and “writing” for the 21st century. *Discourse*, 26(3), 315–331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Kress, G., & Leeuwen, T. Van. (2001). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. *Julia Zullo et Al, 2001*, 1–14.
http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011_kress_discurso_multimodal.pdf
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos Alfabetismos su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata.
- Lim-fei, V., Tan, S., & Yin, K. (2017). Multimodal Translational Research: Teaching Visual Texts. *New Studies in Multimodality : Conceptual and Methodological Elaborations*, 1–36. <https://doi.org/10.5040/9781350026544.0014>
- Martín-Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. In G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp. 39–58). Anthropos.

- Matamala, C. (2018). *Desarrollo de alfabetización digital*. 68–85.
- Sandín, M. P. (2003). La evaluación cualitativa en educación. In *Investigación cualitativa en educación* (Issue 7, p. 47). <https://doi.org/10.5944/aldaba.7.1987.19626>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (castellano)* (Editorial).
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Provincia*, 29, 135–173. <https://bit.ly/3liL5Qa>
- Villalobos, C., Claro, M., Bonilla, A., Pereira, S., Hewstone, M., & Díaz, B. (2020). Desafíos para la alfabetización digital en escuela chilenas: un diagnóstico desde la perspectiva de directivos y docentes. *CEPPE Policy Briefs*, 24, 1–6.