**El uso de las TIC para la enseñanza del inglés luego de la pandemia: La cognición de los docentes sanjuaninos**

María Victoria Sergo

Universidad Nacional de San Juan- CONICET

victoriasergo@gmail.com

Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación (UNCuyo)

Rubén Darío Masciadri Bongiovanni

Universidad Nacional de San Juan

r.masbon@gmail.com

Estudiante de maestría en Educación (UNQ)

Eje temático-problemático N° 14: Saberes, prácticas, y procesos educativos

**El uso de las TIC para la enseñanza del inglés luego de la pandemia: La cognición de los docentes sanjuaninos**

**Resumen**: Con la llegada de la pandemia, los educadores se vieron forzados a pasar de un modelo de enseñanza presencial a uno puramente virtual de manera urgente. Por primera vez, tanto aquellos profesores que ya usaban las TIC como quienes nunca las habían aplicado, tuvieron que depender completamente de ellas para dar continuidad a la enseñanza. Indudablemente, esto trajo aparejado múltiples desafíos y requirió que los docentes deconstruyeran sus prácticas y sus subjetividades para enfrentarlos, lo cual, en ocasiones, cambió su percepción acerca de las TIC. El objetivo de trabajo de investigación es precisamente describir la cognición de los profesores sanjuaninos respecto al uso de las TIC para la enseñanza del inglés luego de la pandemia. Se pretende mostrar los avances de dos proyectos de investigación: la tesis de maestría en Educación[[1]](#footnote-1), aún en proceso, de una de las autoras, y el proyecto de investigación “La clase de inglés mediada por TIC”, del cual ambos autores son miembros. Adoptando un enfoque cualitativo y combinando estrategias de muestreo por conveniencia y casos-tipo, ambos estudios han aplicado encuestas y entrevistas a dos muestras distintas de profesores de inglés en San Juan. Los resultados de este trabajo muestran que los docentes participantes han cambiado su percepción acerca del rol y la importancia de las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, se evidencia que las tecnologías no han transformado sus prácticas, lo cual puede estar vinculado a las características contextuales en las que se desempeñan.

**Palabras claves:** post-pandemia- enseñanza – inglés- cognición docente

1. **Introducción:**

La rigidez del sistema escolar y sus dificultades para adaptarse a los cambios sociales ha sido motivo de estudio de diversos autores (Baquero y Terigi, 1996). Por un lado, la escuela ha demostrado ser inflexible, lo que la ha llevado a dar respuesta a los problemas enfocándose en normalizar las trayectorias de los jóvenes o en compensar los aprendizajes no logrados, dejando de lado las trayectorias reales (Terigi, 2007). Por otro lado, las instituciones escolares también se han mantenido al margen ante transformaciones inminentes como las acontecidas con la llegada de las TIC, asumiendo una actitud reticente a incorporarlas en el aula (Scolari, 2016).

En vistas del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) originado por el COVID19, las escuelas alrededor del mundo se vieron forzadas a transformarse para brindar continuidad pedagógica en todos sus niveles. Para mitigar el impacto del confinamiento y la imposibilidad de asistir a clases presenciales, las instituciones tomaron medidas basadas en el contexto de sus docentes y alumnos y los recursos con los que contaban (Dawadi, Giri y Simkhada, 2020). Cuando las circunstancias lo permitieron, se recurrió a las TIC y al acceso a Internet para el dictado sincrónico y asincrónico de clases. De este modo, no sólo el formato escolar fue interpelado, sino también el desarrollo profesional docente y los enfoques pedagógico-didácticos (Wikimedia Argentina, 2020).

A pesar de que el proceso de continuidad pedagógica estuvo atravesado por todas estas tensiones y por la incertidumbre, la pandemia dio lugar a que se generen nuevas prácticas pedagógico-didácticas y a que se cuestionen las prácticas vigentes. En el caso de los docentes, se vieron desafiados a buscar, elegir y aprender a usar recursos tecnológicos que les permitieran pasar de un modelo situacional a uno virtual de un día para el otro, adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y requerimientos institucionales. Siguiendo a Chiecher (2022), la pandemia puede ser considerada como un punto de inflexión para los docentes ya que no sólo tuvieron que aprender a usar nuevas tecnologías, sino que debieron tomar decisiones respecto a qué resultaba conveniente enseñar con el soporte de las tecnologías de manera sincrónica y qué de manera asincrónica. También, se vieron obligados a decidir qué tecnologías emplear según los fines que perseguían y a cuestionarse cómo enseñar un nuevo tema de manera virtual, cómo motivar a sus estudiantes, y cómo vincular lo cognitivo con lo emocional, entre otros aspectos (Lion, 2020).

Considerando que la propia práctica pedagógica constituye uno de los componentes fundamentales de la cognición docente, es decir, de sus pensamientos, teorías y creencias de enseñanza y aprendizaje (Borg, 2003; 2006), resulta inimaginable pensar que la enseñanza en pandemia, sostenida a partir de la virtualidad, no haya tenido efectos en las percepciones de los profesores de ILE respecto al uso de las TIC para la enseñanza. En este contexto, surge la necesidad de indagar acerca de la cognición de los profesores sanjuaninos respecto al uso de las TIC para la enseñanza del inglés luego del ASPO. Para alcanzar este objetivo general, se persiguen tres objetivos específicos: a) explorar los fines perseguidos por los docentes al usar las TIC para la enseñanza del ILE luego de la pandemia; b) examinar las formas de conocimiento propiciadas mediante el uso de las TIC; c) identificar las valoraciones que los docentes de ILE hacen de las TIC para la enseñanza.

Cabe destacar que este trabajo se desprende de dos proyectos de investigación diferentes. Por un lado, los avances de la tesis de maestría en Educación de M. Victoria Sergo, una de las autoras de esta comunicación, aportan al análisis realizado. Por otro lado, los resultados del proyecto de investigación “La clase de inglés mediada por TIC”, convocatoria CICITCA-UNSJ (Res 0591/20-R), del cual ambos autores son miembros, también informan este trabajo.

1. **Desarrollo**
2. **Reflexión teórica**

Aunque antes del 2020 las tecnologías permeaban casi todos los aspectos de la vida humana antes, su uso en las escuelas era todavía incipiente debido a múltiples factores, tales como la falta de recursos tecnológicos en las instituciones, la escasa formación docente respecto al uso de las TIC, o las diversas concepciones de directivos y docentes respecto al uso de las TIC para la enseñanza. Es por esto que, con la llegada de la pandemia y la urgencia de pasar a un modelo virtual de la enseñanza, la escuela tuvo que hacer frente a un escenario inesperado e incierto para dar continuidad a los procesos de aprendizaje. Más allá de las percepciones o experiencias previas relativas al uso de las TIC, los docentes se vieron forzados a recurrir a la virtualización de la enseñanza casi a ciegas, teniendo que deconstruir tanto sus prácticas docentes como sus subjetividades (Chiecher, 2022; Maggio, 2021). Teniendo esto en cuenta, es probable que su cognición docente respecto al uso de las TIC para la enseñanza haya sido modificada.

La cognición docente puede ser definida como la dimensión no observable de la educación que abarca los conocimientos, las teorías, las creencias y las diversas formas de pensamiento que los docentes poseen acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Borg, 2003; 2006). También incluye la relación entre estos constructos mentales y el desempeño pedagógico de los docentes en el aula, es decir, entre lo que los docentes creen y lo que hacen en el aula. Resulta relevante entender que las percepciones de los docentes impactan fuertemente en sus prácticas pedagógicas generales, ejerciendo una clara influencia sobre los roles que adoptan y fomentan en sus alumnos, su aceptación o rechazo de ciertas formas y metodologías de trabajo en el aula y todo tipo de decisiones tomadas a la hora de enseñar (Barcelos, 2016; Li, 2020; Pajares, 1992; Tudor, 2001).

 No obstante, también es necesario destacar que diversos factores moldean la cognición docente. Uno de los que tiene una mayor incidencia en ella es el contexto donde el educador se desempeñe ya que este muchas veces facilita o impide que los profesores actúen acorde a sus maneras de concebir la enseñanza (Li, 2020). A modo ilustrativo, un estudio llevado a cabo en México (Vega Animas, 2016) reveló que las características particulares del contexto escolar, tales como la falta de acceso a internet y a recursos, generalmente dificultan la implementación de las TIC en las clases y, consecuentemente, su exploración y apropiación pedagógica por parte de los docentes.

Li (2020) es una de las autoras que ha estudiado la cognición de los profesores de lenguas extranjeras (LE) respecto al uso de las TIC de manera más exhaustiva. En su trabajo (Li, 2020) encontró que normalmente los profesores de LE las valoraban positivamente al usarlas con tres finalidades:

1. La realización de tareas administrativas: En este caso, los educadores destacaban el valor de las TIC como herramientas para la carga de asistencia y notas de los alumnos, así como también, como medio de contacto con los estudiantes y/o sus padres.
2. El desarrollo profesional docente: La autora indica que los profesores consideraban a las TIC como espacios que les brindaban acceso a conocimientos relativos a la didáctica general, a través de seminarios en línea o de la búsqueda de nuevas herramientas digitales para diseñar actividades, así como también a conocimientos específicos de la LE que enseñaban ya que podían leer artículos o ver videos en esa LE.
3. El abordaje de objetivos pedagógicos en sus clases: Li (2020) señala que los fines que pueden perseguirse con las TIC son: a) presentar y organizar contenidos b) facilitar la interacción, ya que las TIC ofrecen un contexto real de interacción para poner la LE en uso; c) contextualizar el aprendizaje mediante la realización de tareas auténticas con la lengua; d) constituir un espacio para el aprendizaje a través del intercambio, la comunicación y la colaboración con otros; e) mediar el aprendizaje mediante el uso de imágenes, videos, y formatos que faciliten la comprensión; f) incrementar la motivación de los estudiantes, actuando a veces como herramientas afectivas; y g) ofrecer retroalimentación, tanto de parte del docente como retroalimentación inmediata que permita que los alumnos puedan monitorear su propio aprendizaje y desarrollar una mayor conciencia metalingüística.

 Aquí es necesario aclarar que no todos los docentes tienen concepciones positivas relativas al uso de las TIC. Un trabajo realizado en el contexto sanjuanino identificó un continuum que recorría tres percepciones distintas entre los educadores: una mirada negativa, una mirada neutra, y una mirada positiva (Morchio, 2014). Mientras que algunos docentes consideraban que las TIC no favorecían la mediación pedagógica y que eran una distracción para la enseñanza, por lo que directamente no las incluían, otros mostraban un uso incipiente de las mismas. Por último, la minoría tenía una actitud favorable respecto al rol de las TIC para la enseñanza del ILE e intentaban incorporarlas en sus clases.

En otro orden de ideas, consideramos que la concepción y los usos que los docentes hacen de las TIC están permeados por sus propias percepciones acerca del conocimiento propiciado de una lengua extranjera.

En este sentido, Edwards (1998) sostiene que el contenido a enseñar en una institución escolar no está desprendido de la forma en la que se lo enseña, es decir, la forma también afecta al contenido y lo resignifica. Por lo tanto, por ejemplo, no es lo mismo enseñar un tema adoptando una postura positivista que enseñarlo desde una perspectiva constructivista. Con el objetivo de distinguir distintas formas de interpretar y presentar al conocimiento, Edwards (1998) propone tres formas de conocimiento, a saber:

1. Conocimiento como tópico
2. Conocimiento como operación
3. Conocimiento situacional

Por un lado, el conocimiento como tópico se constituye como un conocimiento fragmentado donde el contenido se plasma en un orden y en una secuencia fija y determinada. Este contenido, además, está destinado a ser recordado y aprendido por el alumno tal cual viene dado y, como consecuencia, no da lugar a la elaboración de conocimiento propio. Debido a que los datos atomizados no admiten ambigüedades y se posicionan como verdades incuestionables, las respuestas esperadas son únicas, textuales y precisas. En otras palabras, lo que importa es nombrar correctamente términos en referencia a un orden, un lugar o una secuencia.

Por otro lado, el conocimiento como operación se presenta como la aplicación de un conocimiento científico y formalizado a casos específicos. Es decir, asumiendo una lógica puramente deductiva, el mismo se conforma como una fórmula o una regla a ser aplicada para resolver ejercicios que la requieran y, así, obtener un producto de conocimiento. Edwards (1998) sostiene que, al igual que en el caso del conocimiento tópico, el conocimiento como operación deja de lado al aprendiente, quien debe simplemente memorizar y aplicar las fórmulas y reglas correctas a una problemática determinada.

Finalmente, el conocimiento situacional, a diferencia de los dos anteriores, se constituye como una construcción social de significados, donde el alumno asume un rol protagonista en dicha construcción. En este sentido, el conocimiento se construye a través de la significación propia que realiza el alumno en relación al objeto a aprender. Por lo tanto, las respuestas ya no son únicas ni precisas sino que la realidad se moldea en torno a la presencia de un sujeto determinado.

Para terminar, consideramos que la cognición docente acerca de las TIC para la enseñanza del ILE puede ser percibida a partir de la exploración de los fines para los cuales las tecnologías son aplicadas, las formas de conocimiento que se pretenden propiciar mediante su uso, y las valoraciones que los docentes hacen de ellas.

1. **Metodología**

Tal como fue indicado en la Introducción, este trabajo se desprende de dos trabajos distintos de investigación que se encuentran en proceso. Ambos estudios se enfocan en la enseñanza del ILE mediada por TIC durante el 2020 y el 2021, los años caracterizados por el ASPO y el momento post-pandemia. A pesar de que difieren en los aspectos de la enseñanza del ILE abordados, sus datos obtenidos y avances informan al principal objetivo perseguido en esta ponencia: describir la cognición docente respecto al uso de las TIC para la enseñanza del ILE luego de la pandemia. Para cumplir este objetivo general, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

* Explorar los fines perseguidos por los docentes al usar las TIC para la enseñanza del ILE luego de la pandemia;
* Examinar las formas de conocimiento propiciadas mediante el uso de las TIC;
* Identificar las valoraciones que los docentes de ILE hacen de las TIC para la enseñanza.

El presente trabajo parte de un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptitsta Lucio, 2014) ya que pretende describir las concepciones de los profesores participantes del estudio respecto a la enseñanza del ILE con TIC luego del ASPO. Dicho esto, se trata de un estudio con un alcance descriptivo de naturaleza no experimental o empírica (Cubo, Lacón, y Puiatti, 2011; Hernández Sampieri, et al., 2014).

Para llevar a cabo este trabajo, se organizaron y analizaron los datos recolectados a partir de distintas entrevistas y encuestas, cada una de ellas diseñada para los dos trabajos de investigación que aportan a este artículo. En ambos trabajos, estos instrumentos fueron aplicados a muestras de docentes de ILE de la provincia de San Juan a lo largo del año 2021 mediante técnicas de muestreo por conveniencia y casos-tipo (Hernández Sampieri, et al., 2014), quedando la muestra del presente estudio conformada por 23 (veintitrés) profesores de ILE que se desempeñan en escuelas de nivel medio en San Juan.

Para los propósitos de esta ponencia, los datos obtenidos han recibido un tratamiento cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se describirán los fines para los cuales los docentes usan las TIC en el período post-pandemia. Para esto, se tendrán en cuenta las categorías propuestas por Li (2020, y paralelamente se analizarán las formas de conocimiento propiciadas a partir de estos usos de las TIC para la enseñanza del ILE, considerando la clasificación de Edwards (1998). Por último, se hará referencia a la valoración de las TIC para la enseñanza del ILE por parte de los docentes.

Vale señalar que, dada la naturaleza de este estudio, no se pretende extrapolar los resultados obtenidos ya que son específicos del contexto sanjuanino. Más bien, se espera contribuir al estado del arte vigente.

1. **Análisis de datos**

Para comenzar, las encuestas revelaron que todos los docentes utilizan las TIC con mayor frecuencia que antes de la pandemia o aplican una variedad más amplia de recursos en sus clases que aprendieron a usar durante el ASPO. Del mismo modo, dos profesoras señalaron que se habían acostumbrado a usar las tecnologías como soporte visual durante la pandemia y que sentían que las necesitaban en sus clases presenciales posteriores a la pandemia:

*“Siento que necesito todo el apoyo de los recursos y como que me encantaría tener más tecnología en el aula, por ejemplo, como que la extrañas y decís bueno, ¿cómo hago? Porque en la pandemia trabajábamos con fotos, con juegos y como que te empezás a acostumbrar y decís ‘me gustaría tener la pantalla acá’. Sería más sencillo” (P9).*

En general, utilizan alguna plataforma como Google Classroom o Nodos para trabajar de manera asincrónica con sus alumnos pero la entrevista refleja que son usadas como repositorio de guías, vídeos explicativos y material de lectura o práctica.

 Esto se evidencia en el **Gráfico 1,** donde se puede observar que el uso mayoritario de las TIC consiste en realizar actividades de lectura comprensiva (Reading), de escucha comprensiva (Listening) y de producción escrita (Writing), las cuales en realidad no se hacen de manera digital. Más bien, en las entrevistas se pudo observar que los docentes enviaban audios o lecturas en formato PDF a través de estas plataformas educativas, por lo que el principal uso de las TIC resultaría ser el envío o intercambio de actividades a través de un medio digital.



 Además, los docentes utilizan estas herramientas para presentar contenidos, repasar (mediante juegos como Kahoot o Quizizz, por ejemplo), dictar clases asincrónicas y comunicarse con sus alumnos. Aquí, podemos identificar que se utilizaron éstas y otras aplicaciones como WhatsApp como medio de contacto entre profesores y alumnos (Li, 2020) pero sin perseguir un fin pedagógico.

 Por otra parte, los docentes utilizan páginas específicas que cuentan con explicaciones sobre algún tema gramatical en particular y ejercitación (o práctica) relacionada con ese tema. En palabras de los profesores:

“*He hecho formularios de Google, también este… he evaluado la realización de las guías, que las tengan completas. También lo que es listening he aprovechado más la virtualidad para que cada chico en sus tiempos, en su casa, en su tranquilidad, pudiera hacer los listening que muchas veces todos sabemos lo caótico que puede ser…*” (P1).

*“La pandemia me enseñó que son mucho más útiles y que también son más divertidas porque de repente poder utilizar otras aplicaciones para practicar listening. Hay aplicaciones que te permiten practicar pronunciación, entonces ir descubriendo todas esas cosas es como más divertido”* (P10).

*“Si, estoy utilizando, por ejemplo, Classroom y estoy utilizando las guías de trabajo para los alumnos que, por ejemplo, Liveworksheets y también las guías que yo voy diseñando en Word para que los alumnos tengan acceso a Classroom”* (P3).

Teniendo esto en cuenta, es posible notar que la mayoría de los docentes utiliza las TIC con el fin depresentar y organizar contenidos(Li, 2020). Siguiendo esta lógica, las guías a resolver presentan contenido fragmentado, usualmente enfocado en reglas y patrones gramaticales a aplicar en ejercicios descontextualizados y al nivel de la oración que deben ser practicados repetidamente para ser aprendidos.

*“Entonces haces una parte, en la parte presencial, donde presentas el tema o algo así y la parte de ejercitación donde hay algún jueguito digital o alguna tarea así” (P6*)

“...*seguimos usando la plataforma, seguimos usando la plataforma para enviar tarea, para que los chicos consulten durante la semana no presencial, para que, a lo mejor hacer algún cuestionario que sirva para una suerte de mock exam para decir bueno, esto no tiene nota, pero como autoevaluación les mando un cuestionario para que ellos se chequeen y digan bueno “saqué 5 de 10” bueno, y a ver, ¿por qué saqué 5 de 10?, ¿en qué me equivoqué?, ¿qué tengo que reforzar?*” (P5)

Cabe destacar que usualmente estos ejercicios asumen la forma de completar un espacio con una palabra o frase y poseen en consecuencia una sola respuesta correcta. A raíz de estos datos, podemos decir que el conocimiento propiciado es un conocimiento tópico (Edwards, 1998), presentado en forma atomizada. En la cita previa es posible notar que el propósito de la TIC simplemente como una herramienta que sirve para la práctica de este conocimiento tópico.

Asimismo, los vídeos compartidos en la plataforma no consisten en exponer al alumno a un uso auténtico de la lengua en situaciones comunicativas reales sino a explicaciones gramaticales segmentadas en categorías como “presente simple” o “formas de pronunciación de la -ed en el pasado simple”. Esta parcelación de la lengua en reglas que deben ser seguidas para lograr la resolución de un ejercicio concreto da cuenta de un conocimiento como operación (Edwards, 1998) en el cual el alumno debe aprender las reglas, por ejemplo, del presente simple y completar un espacio vacío con la forma correcta de un verbo entre paréntesis.

 En cuanto a la valoración que los docentes hacen de las tecnologías, todos los profesores participantes de este estudio afirmaron que su percepción de las TIC había cambiado luego de haberlas usado durante la pandemia para la enseñanza. En general, los profesores de ILE reportaron valorarlas de manera más positiva que antes de la pandemia, lo cual podría indicar que las experiencias vividas durante el ASPO tuvieron un efecto en su cognición docente.

Entre los aspectos positivos que destacan, principalmente hacen referencia a que las tecnologías ahorran tiempos de corrección y ofrecen formas de evaluar que no quieren dejar atrás. De este modo, al igual que en el trabajo de Li (2020), se observa que las TIC son valoradas por las posibilidades de retroalimentación que ofrecen. En los siguientes comentarios se resumen las creencias de la mayoría de los informantes:

*“Quiero quedarme con esta forma de evaluar. Tenemos herramientas que nos permiten tener un feedback casi instantáneo y que aceleran la tarea del docente. Entonces el alumno hace las actividades y casi se estaría autocorrigiendo. Entonces esa parte es como muy práctica ahora, la parte de evaluación. Yo jamás vuelvo a tomar un Use of English o un Listening escrito, o sea todo va ser online”* (P10).

*“El hecho de no corregir ochocientas pruebas está buenísimo y seguiré trabajando con los formularios de Google, con toda la práctica, con los Quizizz”* (P23).

*“Me sentí mucho más cómoda. Y como ya tengo tanto contenido armado, hecho, también es mucho más fácil seguir armando y de repente sí, tengo más ganas de usarlo. Te ahorra un montón de tiempo”* (P6)

Ahora bien, se pueden distinguir dos dimensiones importantes de la cognición docente a partir de estas citas. Por una parte, podemos notar que estas evaluaciones están más enfocadas en la forma de la lengua y no tanto en su uso, al incluir ejercicios de opción múltiple y completar con la palabra o el tiempo verbal requerido. Por lo tanto, se propicia nuevamente una noción del conocimiento tópico y operacional y no situacional, dejando de lado las significaciones y subjetividades del alumno en la construcción de su aprendizaje.

 Por otra parte, se evidencia la influencia del contexto en las herramientas elegidas por los educadores y la forma de evaluar. En este sentido, los profesores trabajan muchas horas en diversas instituciones por lo que tienen muy poco tiempo no sólo para planificar sus clases sino también para corregir evaluaciones. Es por este motivo que realizan una valoración muy positiva de las TIC, particularmente de herramientas como Google Forms, las cuales permiten automatizar correcciones pero dejan muy poco espacio para retroalimentar a los alumnos de manera personalizada.

En segundo lugar, casi todos los docentes destacan que su percepción de las TIC ha cambiado ya que gracias a la pandemia pudieron ver lo útiles y prácticas que son realizar ejercitación extra, para enviarles materiales a sus estudiantes o dar avisos. A modo ilustrativo, una informante dijo:

*“Este año desde el departamento de inglés optamos por Google Classroom o un aula virtual donde los chicos podían encontrar el material de clase ahí obviamente, sin necesidad de ir a la fotocopiadora, intercambiar papeles. Entonces bueno, esta posibilidad de trabajar con el Google Classroom nos facilitó la vida a los docentes y sobre todo a ellos”* (P2).

Otra valoración positiva de las TIC, común a varios participantes, fue la idea de que son divertidas y que los alumnos se motivan al usarlas ya que están acostumbrados a interactuar con las tecnologías en su vida diaria. Por último, en menor medida, algunos docentes resaltaron que durante la pandemia habían notado que las tecnologías permiten que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y desarrollen autonomía en su proceso de aprendizaje, tomando un rol más activo:

*“Está bueno que ellos solitos tengan esta autonomía y trabajen solitos y que, si quieren ver mi video 800 veces, lo vean 800 veces esa semana que no van. Me parece espectacular. Siento que trabajo mejor”* (P6).

El participante 3 fue el único que dijo que su valoración respecto a las TIC no había cambiado ya que siempre había considerado que las tecnologías eran útiles y necesarias para sus clases, por lo que trataba de incluirlas. No obstante, aclaró que había incrementado la variedad de recursos que empleaba y la forma en que las usaba ya que, además de dar clases presenciales, usaba una plataforma para asignar tareas asincrónicas.

*“Yo considero que las TIC son ultra y altamente necesarias en la clase. Necesitan ser aplicadas y considero que las TIC les pueden otorgar un rol inclusive más activo a los alumnos que cualquier otra cosa les podría otorgar. Y esa ha sido mi visión respecto a las TIC, más allá de la pandemia”* (P3).

Resulta interesante destacar que este participante criticó su propio uso de las TIC al indicar que la mayoría de las veces asignaba tareas que promueven las habilidades receptivas de la lengua, es decir, la lectura y la escucha, lo cual se corresponde con los principales usos de las TIC advertidos en el Gráfico 1, en vez de las habilidades productivas debido a la falta de tiempo y al cansancio generado por el estilo de vida de un docente:

“*El alumno necesita producir y al tener tan poco tiempo el docente de diseñar actividades significativas para los alumnos que están en la burbuja, al disponer tan poco tiempo y estar tan cansado y agotado el docente en general, tampoco puede digamos incentivar las habilidades productivas en las clases asincrónicas. El docente lamentablemente se tiene que limitar a corregir lo que menos pueda porque al tener tantos cursos, tantas horas ocupadas, se le dificulta mucho”* (P3).

En este comentario se puede apreciar que este docente propicia el conocimiento tópico y operacional (Edwards, 1998) a pesar de que reconoce que debería estar promoviendo el conocimiento situacional con el soporte de las TIC.

Cabe destacar que este no fue el único docente que hizo referencia a la falta de tiempo para buscar y preparar materiales con TIC o de corregirlos, sino que casi la mitad de los informantes mencionó este inconveniente. Otras valoraciones negativas de las tecnologías señaladas por algunos docentes fueron la imposibilidad de aplicarlas en la presencialidad debido a la falta de recursos en las instituciones:

*“En la escuela no tenemos los medios para aprovechar las TIC. No todos tienen internet en sus teléfonos para poderlo hacer las actividades, entonces lamentablemente esa parte tecnológica que la disfrutas un montón y de la que podés aprender un montón también en el aula no la podés usar. No te dan la clave de Wifi, o sea hay un montón de cosas que vos decís, bueno…”* (P5).

Sin lugar a dudas, los aspectos negativos hasta aquí señalados dan cuenta de la clara influencia que tiene el contexto social e institucional en la práctica docente.

Por último, dos informantes indicaron que un aspecto negativo de incluir las tecnologías en la enseñanza era la pérdida de límites de tiempo libre y espacio privado del docente ya que reciben correos a la madrugada, o les llegan consultas los fines de semana a sus cuentas personales de WhatsApp, tanto de parte de los directivos como de los estudiantes.

Antes de proceder a las conclusiones, resulta interesante comparar estos resultados con los obtenidos en el trabajo de Morchio (2014), estudio que se realizó en el mismo contexto, pero antes de la pandemia. Una de las diferencias es que luego de la pandemia todos los docentes entrevistados han reportado usar de las TIC y, aunque todavía se percibe ese continuo que recorre valoraciones positivas, neutras, y negativas, podría decirse que la mayoría de las percepciones son positivas y las negativas tienen que ver más con las características del contexto que con la potencia pedagógica de las tecnologías.

1. **Conclusiones**

En este trabajo se ha explorado la cognición docente en relación con el uso de las TIC en época post pandemia. Para ello, primeramente se han descrito los fines para los cuales los profesores utilizan las TIC en el aula y se ha intentado dar cuenta de las formas de conocimiento propiciadas mediante el uso de estas herramientas. Seguidamente, se han identificado las valoraciones que los docentes de ILE hacen respecto de las TIC para su enseñanza del ILE.

 En cuanto a los fines de utilización de las TIC, se encontró que los profesores sólo utilizaron las TIC para la comunicación con sus alumnos, la presentación, organización y práctica de contenidos, y la retroalimentación. Si bien no todos los docentes declararon que los recursos no eran suficientes en sus instituciones, es importante destacar también la influencia del contexto y su relación con estos fines perseguidos.

Respecto a las formas de conocimientos propiciadas, sostenemos que la mayoría de los docentes hace uso de un conocimiento tópico y operacional. Esto se evidencia en la enorme cantidad de ejercicios enfocados en la forma más que en el uso de la lengua, en las evaluaciones tomadas por cuestionarios Google y en los vídeos explicativos basados en la presentación y uso de fórmulas. Se evidenciaron muy pocas instancias de conocimiento situacional.

Por último, la mayoría de los docentes afirma haber cambiado su visión respecto a las TIC y explican que ahora pueden advertir su valor. Entre los aspectos positivos más comúnmente destacados, señalan su utilidad y practicidad, así como también la rapidez con la que permiten ofrecer retroalimentación. De este modo, se observa que aunque los docentes tienen a valorar las TIC de manera positiva, sólo suelen advertir su valor técnico, pero no su potencia pedagógica para la enseñanza. Con respecto a los aspectos negativos que indican, están más relacionados a características contextuales de las instituciones escolares o a las formas en que las han usado, que a propiedades inherentes de las TIC. Esto se debe a que señalan la falta de conectividad o de recursos en las escuelas, el hecho de que lleva mucho tiempo preparar materiales con ellas, y la pérdida de espacios privados. De este modo, se advierte que el contexto educativo ejerce cierta influencia en la cognición de los docentes y, consecuentemente, en sus prácticas educativas.

Para finalizar, aunque en general los docentes han cambiado sus percepciones respecto a las TIC para la enseñanza del ILE, han aumentado su frecuencia de uso y se han acostumbrado a ellas, no han logrado usarlas para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los fines que persiguen se reducen a la presentación de contenidos, la comunicación y el intercambio de materiales, y el valor que encuentran en ellas es más bien técnico, pero no pedagógico.

**Bibliografía**:

Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers’ beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. En P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (Eds.), Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching (pp. 71–96). Palgrave Macmillan.

Baquero, R., y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Apuntes Pedagógicos* 2

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.

Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *22*(2), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>

Cubo, L., Lacón, N., y Puiatti, H. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. (1ra Edición). Editorial Comunicarte.

Dawadi, S., Giri, R., Simkhada, Padam (2020). Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal - Challenges and Coping Strategies. *Sage Submissions*. Preprint. <https://doi.org/10.31124/advance.12344336.v1>

Edwards, V. (1998). Las formas del conocimiento en el aula. en E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*, México, FCE.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* (6ta Edición). México: McGraw-Hill

Li, L. (2020). *Language Teacher Cognition: A Sociocultural Perspective*. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51134-8

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 8.

Maggio, M. B. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. (1ra Ed.). Paidós.

Morchio, M. (2014). *El rol de las TIC en la clase de inglés*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-11).

Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación**.** [https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es\_ES&id=2016030812060001&activo=6.do](https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion%3D1288%26idioma%3Des_ES%26id%3D2016030812060001%26activo%3D6.do)

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28-30 de mayo.

Tudor, I. (2001) *The Dynamics of the Language Classroom.* Cambridge: CUP.

Vega Animas, L. M. (2016). *Teacher cognition and ICT implementation in the EFL classes in Mexico*. (Tesis de doctorado). Unversity of Manchester.

Wikimedia Argentina. (20 de mayo de 2020). 20° Webinar: Políticas digitales para la educación. Desigualdades para América Latina. <https://www.youtube.com/watch?v=_k3muLBZ0fg>

1. La misma está siendo desarrollada en la Universidad Nacional de Quilmes y es titulada “La enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) mediada por TIC antes, durante y después del proceso de continuidad pedagógica: Percepciones de los profesores sanjuaninos”. [↑](#footnote-ref-1)