

## **EL APRENDIZAJE COMO SISTEMA DE ACTIVIDAD Y LOS SABERES DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS ARGENTINOS SOBRE LA LENGUA EN LA VIRTUALIZACIÓN EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA**

LEARNING AS AN ACTIVITY SYSTEM AND THE KNOWLEDGE OF  
ARGENTINEAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS ABOUT LANGUAGE  
IN EDUCATIONAL VIRTUALIZATION DURING THE PANDEMIC

Analia Mirta Palacios\*, María Alejandra Pedragosa\*\*, Emanuel José Lindon-Colombo\*\*\*

### **Resumen**

Este estudio describe la configuración y las dinámicas del sistema de actividad virtual de aprendizaje en la educación secundaria, durante la pandemia. En lo específico, examina los saberes de los estudiantes secundarios sobre el uso de la lengua para resolver las actividades orales y escritas virtuales y las facilidades o dificultades que se les presentaron.

\* Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Email: [apalacios@fahce.unlp.edu.ar](mailto:apalacios@fahce.unlp.edu.ar), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5744-6535>

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Email: [mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar](mailto:mapedragosa@fahce.unlp.edu.ar), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9844-7972>

\*\*\* Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Email: [elindoncolombo@fahce.unlp.edu.ar](mailto:elindoncolombo@fahce.unlp.edu.ar), ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0895-8785>

Los fundamentos del estudio se enmarcan en la perspectiva sociocultural constructivista del aprendizaje y el modelo de tercera generación de la Teoría de la Actividad de Yrjo Engeström. La metodología se basa en la aplicación de una encuesta de preguntas cerradas y abiertas a 288 estudiantes de instituciones de educación secundaria, públicas y privadas de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Los resultados muestran que el sistema de actividad de los aprendizajes virtuales se orientó hacia el aprendizaje reproductivo y conservó formatos de la modalidad presencial. Los estudiantes aportaron variadas reflexiones acerca de sus saberes sobre el uso de lengua. La facilidad más señalada fue la posibilidad de trabajar a su propio ritmo. Las dificultades se focalizaron en actividades de comprensión y expresión oral y escrita que requerían una mayor autonomía en el aprendizaje.

**Palabras clave:**

Educación, lengua, método de aprendizaje, aprendizaje virtual, método de enseñanza, alfabetización.

**Abstract**

This study describes the configuration and dynamics of the virtual learning activity system during the pandemic in secondary education. Specifically, it examines the knowledge of secondary students about the use of the language to solve virtual oral and written activities, facilitations and difficulties. The foundations are framed in the constructivist sociocultural perspective of learning and the third-generation model of Yrjo Engeström's Activity Theory. The methodology is based on the application of a survey of closed and open questions to 288 students from public and private secondary education schools in the province of Buenos Aires. The results show that the virtual learning activity system was oriented towards reproductive learning and preserved the face-to-face formats. The students contributed a variety of reflections on their knowledge of language use. The most noted facilitator was the possibility to work at their own pace. The difficulties focused on oral and written comprehension and expression activities that required greater autonomy in learning.

**Keywords:**

Secondary education; language; learning activities; virtual learning; activity system

**1. Introducción**

La migración de la educación a la modalidad virtual en el contexto de la pandemia por coronavirus, desencadenó cambios imprevistos en las actividades de aprendizaje, principalmente porque pasaron a estar mediatizadas por las herramientas tecnológicas para compartir información, comunicarse con otros de manera sincrónica y asincrónica, procesar y diagramar textos, entre otros aspectos (Azevedo et al. 2020, Bubb y Jones, 2020). Los efectos de la migración no solo pusieron en mayor evidencia la denominada “brecha digital” (Corral y Corral, 2020), sino también las desigualdades existentes en los aprendizajes escolares (Picherili y Tolosa, 2021; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020) y, en particular, en los saberes sobre la lengua que posee estudiantado, tanto en Argentina como en la mayoría de los otros países de América Latina (Palacios y Pedragosa, 2019). Los saberes sobre la lengua, en el nivel secundario argentino, forman parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina [Ministerio de Educación], 2006) relacionados con la comprensión y la producción oral, la lectura de textos en soporte digital y electrónico, la producción y revisión de textos escritos, como también, la reflexión sobre las posibilidades de la lengua y los propios procesos de aprendizaje, vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos (Martin y Rose, 2008; Rose, 2014).

Un estudio realizado por Pozo et al. (2021) sobre las concepciones del profesorado español de educación primaria y secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia, reveló el predominio de actividades virtuales reproductivas, antes que constructivas del conocimiento. En el nivel de la educación secundaria, estas actividades favorecieron el aprendizaje verbal y desaprovecharon los beneficios de la colaboración entre pares en el aprendizaje.

En esta línea, nuestro estudio se focalizó en la perspectiva del estudiantado y asumió tres premisas: 1) El aprendizaje como una experiencia social, situada y colaborativa (Rogoff, 1993; Lave y Wenger, 1991). 2) El lenguaje como el principal instrumento de interacción y mediación semiótica para el aprendizaje y desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1995; Wertsch, 2007). 3) La comprensión de los objetos de las actividades de aprendizaje en el marco del sistema en el que tienen lugar (Cole y Wertsch, 1996).

La perspectiva constructivista sociocultural del aprendizaje, otorga centralidad a la interacción social, colaboración y participación en las actividades para el desarrollo de los procesos o funciones mentales superiores como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico. La valoración de la experiencia social y colaborativa del aprendizaje (Daniels, 2016; Onrubia, 1995) se sustenta en la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP) formulada por Lee Vygotsky, que se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinada por la capacidad del sujeto para resolver independientemente una actividad, y el nivel potencial, determinado por la resolución con la ayuda de un adulto o par más capaz (Vygotsky, 1988). La ayuda en términos de andamiaje (Pedragosa, 2015; Palacios y Pedragosa, 2018) tiene por finalidad guiar la participación de los/as estudiantes en cada actividad. Por esto, la ZDP también se comprende como una estructura dinámica de actividad conjunta, en un contexto donde hay participantes que ejercen distintas responsabilidades en virtud de sus competencias (Newman et al. 1991).

La mediación en las actividades de aprendizaje se apoya en dos tipos de instrumentos; las herramientas (físicas o técnicas) y los signos (Palacios, 2018). La distinción principal entre ellos reside en la orientación que asumen en las actividades. Las herramientas sirven de medio en las actividades para operar en el mundo objetivo, mientras que los signos y el lenguaje en general son instrumentos semióticos que transforman los procesos psicológicos, por tanto, se orientan al mundo subjetivo (Vygotsky, 1995). En esta línea, se plantearon distintos modelos sobre las estructuras y los sistemas que son producidos en, y a través, de las actividades (Leontiev, 1984; Engeström, 1999; Daniels, 2016).

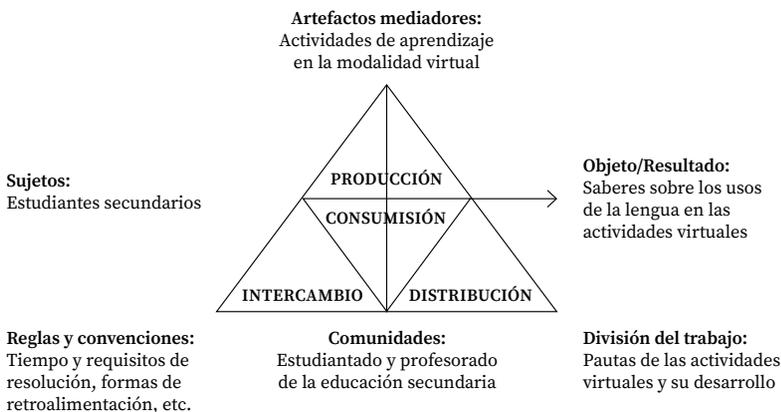
El modelo de sistema de actividad de tercera generación propuesto por Yrjo Engeström (2001) supone un escenario de actividades configurado por los subsistemas de producción, consumo, intercambio y distribución. El subsistema de producción involucra las interacciones entre el sujeto, el objeto/resultado de la actividad y los instrumentos semióticos, y adquiere sentido para la transformación del objeto en la dirección esperada. El subsistema de consumo involucra los esfuerzos y recursos que el sujeto y la comunidad emplean para la transformación del objeto. El subsistema de intercambio involucra reglas y convenciones que restringen y regulan la actividad del sujeto y de la comunidad. Para algunos autores, este intercambio es el principal generador de zonas de desarrollo próximo (Newman et al., 1991). Por último, el subsistema de distribución indica la división del trabajo y de roles. En el escenario configurado por estos subsistemas y relaciones entre sus elementos tienen lugar los aprendizajes expansivos y compartidos entre los participantes (sujeto y comunidad), tanto hacia arriba y abajo, como hacia afuera y adentro del sistema (Engeström y Saninno, 2010). Un ajuste posible de este modelo para la investigación del sistema de actividad en la modalidad virtual de la educación secundaria durante la pandemia quedaría como se muestra en la Figura 1.

En cuanto a los objetivos, nuestro estudio se propuso:

a) Describir la configuración y las dinámicas que operaron en el sistema de actividad virtual de aprendizaje durante la pandemia en instituciones públicas y privadas representativas de la educación secundaria, de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

b) Examinar las reflexiones del estudiantado sobre sus saberes acerca de los usos de la lengua para la resolución de las actividades virtuales. La indagación partió de las siguientes preguntas, ¿Cómo se configuró y organizó el sistema de actividad virtual de aprendizaje en el nivel de la educación secundaria durante la pandemia?, ¿Qué saberes sobre el uso de la lengua reconocen los estudiantes que pusieron en juego en dichas actividades? y ¿Qué dificultades y facilidades tuvieron los estudiantes en sus saberes sobre el uso de la lengua para resolver las actividades virtuales?

**Figura 1.** Sistema de actividades de aprendizaje en instituciones de educación secundaria en relación con los saberes sobre los usos de la lengua en la virtualización educativa.



Nota: Elaboración propia con base en Engeström, 1987, p.78.

## 2. Método

Se realizó un estudio de carácter descriptivo-exploratorio basado en el diseño y la aplicación de una encuesta de formato mixto, es decir, con preguntas cerradas y abiertas (Palacios y Pedragosa, 2020). En línea con los objetivos trazados, se analizaron 08 ítems, sobre un total de 13, que abordan de manera directa las cuestiones planteadas en este artículo. Los ítems que se soslayaron en el análisis se refieren a aspectos relacionados con la disponibilidad de las herramientas tecnológicas. La estructura de los ítems en formato cerrado permite seleccionar una o varias opciones de respuesta. A modo de complemento, los formatos abiertos posibilitan ampliar y/o justificar las respuestas seleccionadas en los ítems cerrados. Al finalizar el cuestionario se ofrece un espacio opcional para consignar comentarios u observaciones.

En línea con los fundamentos expuestos y los objetivos trazados en este estudio, la formulación de los ítems de la encuesta se apoyó en las dimensiones que se presentan en el Tabla 1.

**Tabla 1.** Dimensiones de la encuesta sobre el sistema de actividad virtual de aprendizaje en la educación secundaria durante la pandemia y los saberes sobre los usos de la lengua.

Dimensiones	Caracterización	Ejemplos de preguntas
Actividades de aprendizaje en la modalidad virtual.	Tipos de actividades, consignas, modalidad de resolución. Formas de interacción.	¿Qué prácticas y actividades estás realizando en los espacios de tu formación durante el aislamiento social? (Puedes tildar más de una opción) <input type="checkbox"/> Tareas por correo electrónico. <input type="checkbox"/> Clases grabadas en material audiovisual. <input type="checkbox"/> Clases on line, de manera sincrónica, por Zoom, Meet Jitsi u otras aplicaciones. <input type="checkbox"/> Lecturas y guías de trabajo en una plataforma educativa (campus virtual, Google Drive, Google Classroom, padlet). <input type="checkbox"/> Otra. Si respondiste otra, ¿Cuál/Cuáles?
Pautas del trabajo virtual y su desarrollo.	Organización de las actividades, formas de participación, espacio y tiempo de trabajo, formas de retroalimentación de los profesores.	¿Cuánto tiempo te insume la resolución de las actividades en la modalidad de educación virtual? <input type="checkbox"/> Menos de una hora por día. <input type="checkbox"/> Entre dos y 3 horas por día. <input type="checkbox"/> Más de 4 horas por día.
Saberes sobre los usos de la lengua del estudiantado.	Percepciones, vivencias, dificultades, obstáculos y facilidades en los saberes sobre la lengua para abordar las actividades en la modalidad virtual.	Hablar, leer y escribir en la modalidad virtual para algunos estudiantes es distinto a la modalidad presencial. Marca los enunciados que mejor representan tu experiencia. <input type="checkbox"/> Hablar en las clases virtuales es más fácil que en las clases presenciales. <input type="checkbox"/> Escribir siempre es difícil para mí. <input type="checkbox"/> Leer en la modalidad virtual me ayuda a comprender mejor los textos. <input type="checkbox"/> Leo y escribo mejor en la modalidad virtual, a mi propio ritmo. <input type="checkbox"/> En la modalidad virtual no sé cómo realizar las actividades de lectura y escritura. <input type="checkbox"/> Hablar, leer y escribir en la modalidad virtual me generan tensión. Menciona alguna de tus dificultades para leer, escribir y/o hablar en los cursos virtuales.

Nota: Esta indagación se realizó al inicio de la migración a la virtualidad. Las reglas establecidas por las instituciones y los profesores fueron mínimas debido a la situación de emergencia sanitaria. Por ello, uno de los pocos indicadores que se pudo examinar fue el tiempo dedicado a las actividades.

La administración de la encuesta fue individual, anónima y vía online, a través de las plataformas de las instituciones educativas, durante los meses de mayo a septiembre de 2020. El acceso al instrumento fue precedido del registro de datos, tales como, edad, año escolar e institución de procedencia.

### 2.1. Participantes

El estudio abarcó una muestra de 288 estudiantes que cursan el nivel secundario de dos instituciones de la provincia de Buenos Aires, una de gestión pública (N= 184) y otra de gestión privada (N= 104). Las edades del estudiantado fluctuaron entre 11 (límite inferior) y 18 años con una media de 14, 37 años. La educación secundaria provincial abarca un ciclo básico (1º, 2º y 3º año) común a todas las instituciones, y un ciclo orientado a distintas áreas del conocimiento, mundo social y trabajo (4º, 5º y 6º año). Al momento de responder la encuesta, un grupo de estudiantes (N=131) se encontraban cursando virtualmente las asignaturas correspondientes al primer ciclo de la educación secundaria. Otro grupo (N=157 estudiantes) cursaba las asignaturas del segundo ciclo. Se utilizó el directorio de los correos electrónicos institucionales para contactarlos e incentivar su participación voluntaria en el estudio, con consentimiento informado.

**Tabla 2.** Estudiantes participantes del estudio por ciclo e instituciones de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Ciclos de la educación secundaria	Institución pública	Institución privada	Total
1º	105	26	131
2º	79	78	157
Cantidad de estudiantes	184	104	288

### 3. Resultados

En línea con los fundamentos y objetivos trazados de este estudio, la presentación de los resultados se basa en los siguientes componentes del modelo del sistema de actividad: los artefactos mediadores, las reglas y convenciones, la división del trabajo y el objeto/resultados (Engeström, 1999). Los aspectos referidos a los sujetos y a la comunidad emergen en los componentes mencionados, sin constituir el foco del análisis. La sistematización estadística de la información se complementa con testimonios del estudiantado, provenientes de las preguntas abiertas.

#### 3.1. *Artefactos mediadores: actividades de aprendizaje en la modalidad virtual*

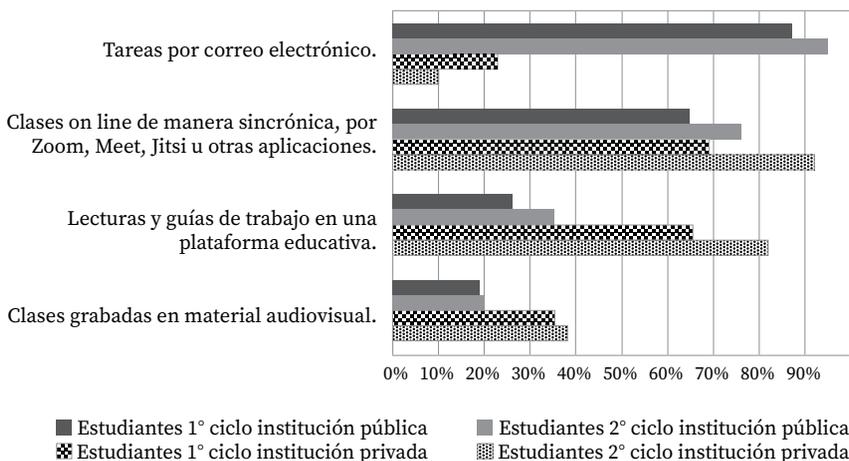
La Figura 2 muestra las actividades de aprendizaje en modalidad virtual, durante la pandemia, declaradas por el estudiantado secundario. Las barras permiten comparar los porcentajes de sus declaraciones. En las instituciones de gestión pública predominaron las actividades asincrónicas por correo electrónico (1° ciclo 87% y 2° ciclo 95%). En segundo orden se destacaron las clases sincrónicas por Zoom, Google Meet, Jitsi u otras aplicaciones. Con una tendencia en sentido contrario, en las instituciones de gestión privada, en primer término, se ubicaron las clases sincrónicas (1° ciclo 69% y 2° ciclo 92%), luego las lecturas y guías de trabajo en una plataforma educativa (1° ciclo 65% y 2° ciclo 82%).

La mayoría del estudiantado opinó que las actividades de aprendizaje virtuales les resultaron:

- a) De lectura compleja, sin la explicación previa del docente (institución pública: 1° ciclo 62% y 2° ciclo 48% de estudiantes, institución privada: 1° ciclo 38% y 2° ciclo 62% de estudiantes).
- b) Más fáciles, porque pudieron trabajar a su propio ritmo (institución pública: 1° ciclo 45% y 2° ciclo 28% de estudiantes, institución privada: 1° ciclo 42% y 2° ciclo 45% de estudiantes).

c) Más difíciles y complejas que en las clases presenciales (institución pública: 1° ciclo 45% y 2° ciclo 51% de estudiantes, institución privada: 1° ciclo 27% y 2° ciclo 45% de estudiantes).

**Figura 2.** Actividades virtuales de aprendizaje realizadas por el estudiantado secundario de instituciones públicas y privadas en tiempos de pandemia.



Otras cuestiones expresadas por el estudiantado secundario sobre las actividades de aprendizaje virtuales se engloban en tres aspectos:

I. Los materiales de lectura: Textos largos y complejos, los formatos de lectura digital y la realización de lecturas sin la explicación previa del profesor.

“Los textos son muy largos para leer en la compu/celu” (estudiante 1° ciclo institución privada).

“Leer en los PDF muchas veces es complicado ya sea por el tamaño de la letra, o porque no recuerda la página por donde va” (estudiante 2° ciclo institución privada).

“Los profesores te mandan tarea y PDF para que leas, y no explican los temas, por lo que nos tenemos que arreglar con lo que nosotros entendemos, quedándonos así con muchas dudas” (estudiante 2° ciclo institución privada).

“No entiendo algunos temas si no me lo explica una profesora” (estudiante 1° ciclo institución pública).

II. La interacción y participación oral en las clases sincrónicas: No comprender el contenido de la clase o las preguntas para participar de los intercambios, la superposición de los turnos de habla, la menor interacción oral con los profesores y compañeros, la escasa cantidad de clases sincrónicas, sentir vergüenza, tensión, nervios y/o timidez para participar.

“Todos hablamos al mismo tiempo, los ruidos que provienen del exterior, errores de conexión y por lo tanto falta de concentración” (estudiante 1° ciclo institución privada).

“No tenemos clases virtuales” (estudiante 2° ciclo institución pública).

“Al explicarme las cosas en un papel y no en un vídeo o una videollamada hubo veces en las que sentía que no lo entendía claramente” (estudiante 1° ciclo institución pública).

“Algunas cosas no las entiendo y me da vergüenza preguntarles a los profesores” (estudiante 2° ciclo institución pública).

III. Las actividades de aprendizaje virtuales preferidas:

- Resolver trabajos prácticos (institución pública: 1° ciclo 78% y 2° ciclo 72% de estudiantes, institución privada: 1° ciclo 69% y 2° ciclo 68% de estudiantes).
- Elaborar esquemas y mapas conceptuales (44% de estudiantes del 2° ciclo de las instituciones pública y privada).
- Hacer resúmenes (40% y más de estudiantes de las instituciones pública y privada).

De acuerdo con los testimonios, el estudiantado prefiere estas actividades virtuales porque están acostumbrados a realizar este tipo de tareas en la modalidad presencial. La resolución de trabajos prácticos les resultó una forma fácil y dinámica para resolver dudas y aprender con los compañeros. La elaboración de esquemas y mapas conceptuales les facilitó sistematizar la información de manera rápida, en comparación a responder preguntas de un

cuestionario de lectura. Hacer resúmenes también les resultó fácil, aunque también hubo quienes expresaron desconocer su utilidad y que son trabajos que copian entre ellos.

### *3.2. Las reglas, convenciones y división del trabajo: pautas de las actividades virtuales y su desarrollo*

Los estudiantes señalaron algunas acciones y experiencias que se convirtieron en obstáculos, limitaciones o facilidades para realizar sus trabajos en la modalidad virtual. Un primer conjunto se vinculó con la planificación, el diseño y el seguimiento de las actividades por parte de los profesores. A este respecto, los obstáculos y/o las limitaciones residieron principalmente en la excesiva cantidad de tareas, la desorganización de las actividades, consignas que les resultaron confusas sin la explicación previa del profesor, la retroalimentación tardía o escueta de los profesores sobre los aprendizajes y el predominio de devoluciones colectivas antes que individuales.

“Me dan demasiadas tareas en muy poco tiempo” (estudiante 2° ciclo institución pública).

“Hay veces que la organización de las tareas es tediosa” (estudiante 2° ciclo institución pública).

“Muchas veces las consignas son confusas y no apuntan a algo concreto. También pasa que las devoluciones de los trabajos la mayoría de las veces no son personalizadas entonces puede llegar a ser frustrante hacer un trabajo largo para recibir solamente BIEN” (estudiante 2° ciclo institución privada).

“El no recibir respuestas rápidas de los docentes, ya que algunos tardan días en contestar algo crucial para el desarrollo del trabajo práctico” (estudiante 2° ciclo institución privada).

En cuanto a las facilidades, algunos los estudiantes manifestaron que la modalidad virtual les permitió trabajar a su propio ritmo y expresarse de acuerdo sus preferencias.

“El expresarse como uno quiere, ver los mensajes a tiempo, poder hacer que todos los vean, entiendan y respondan (no solo por escrito, sino con acciones), etcétera” (estudiante 2° ciclo

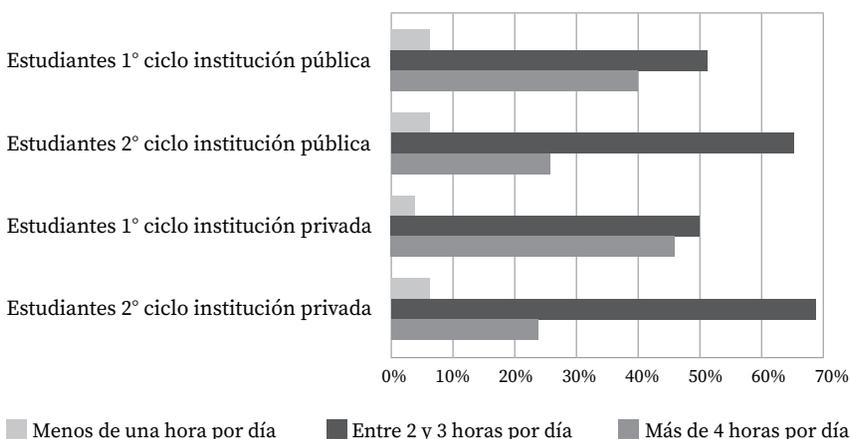
institución privada).

“En lo personal no se me presenta como un gran desafío porque puedo expresarme (mayormente) como quiero y la lectura nunca me resultó difícil” (estudiante 2° ciclo institución pública).

“En general siento lo mismo que con las tareas habituales de la escuela, pero el alivio proviene de no tener que participar directamente en las clases presenciales” (estudiante 1° ciclo institución pública).

En contrapunto con el señalamiento sobre la excesiva cantidad de tareas virtuales requeridas por los profesores, los estudiantes indicaron que en promedio la dedicación a las tareas fue entre dos y tres horas diarias (institución pública: 1° ciclo 69% y 2° ciclo 50% de los estudiantes, institución privada: 1° ciclo 65% y 2° ciclo 51% de los estudiantes), como se aprecia en la Figura 3. El análisis ANOVA de la varianza de los datos sobre el tiempo de trabajo mostró diferencias estadísticas entre los grupos y dentro de los grupos de las instituciones ( $f = 24.64$ ,  $p = 0.0$ ), con un nivel del 5% de significación. Esto muestra una marcada variabilidad del tiempo dedicado a la tarea por los distintos grupos de estudiantes.

**Figura 3.** Tiempo que insumió a los estudiantes secundarios el trabajo en la modalidad de educación virtual durante el aislamiento social.

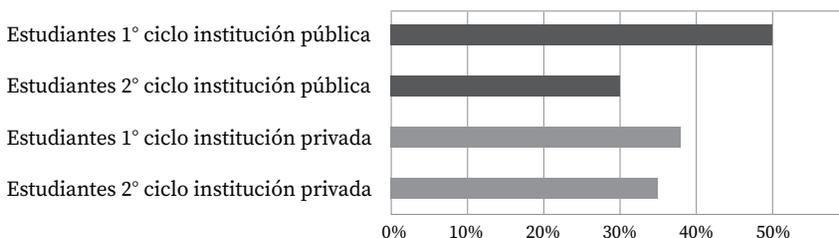


### 3.3. Objeto / Resultado: saberes sobre los usos de la lengua en las actividades virtuales

La Figura 4 ilustra el promedio de respuestas del estudiantado secundario a la pregunta ¿has reflexionado sobre los desafíos que implica leer, comunicarse por escrito o hablar en medios no convencionales para tus aprendizajes? SÍ – NO. Si la respuesta es afirmativa, indica sobre qué has reflexionado.

La mayor reflexión se detecta en el grupo de estudiantes del 1° ciclo de la educación secundaria (institución pública 50% y privada 38%). Con menor porcentaje, en el grupo de estudiantes del 2° ciclo (institución pública, 30% y privada 35%).

**Figura 4.** Estudiantes secundarios que reflexionaron sobre la lectura, escritura y oralidad en las actividades virtuales.



Según los testimonios recogidos, la reflexión del estudiantado fue sobre sus dificultades en los saberes sobre la lengua y las nuevas formas de aprender en la virtualidad.

“Me di cuenta que es más difícil plasmar lo que pensás escribiendo” (estudiante 1° ciclo institución privada).

“Hablar por escrito es complicado ya que si uno no redacta bien la frase u oración puede entenderse otra cosa o ni siquiera entenderse lo que tratamos de decir (estudiante 2° ciclo institución privada).

“Me resulta más difícil la comunicación y la comprensión en las tareas virtuales” (estudiante 1° ciclo institución pública).

“Es algo nuevo para todos y que es una forma nueva de aprender, debemos hacer un esfuerzo entre todos para que salga de

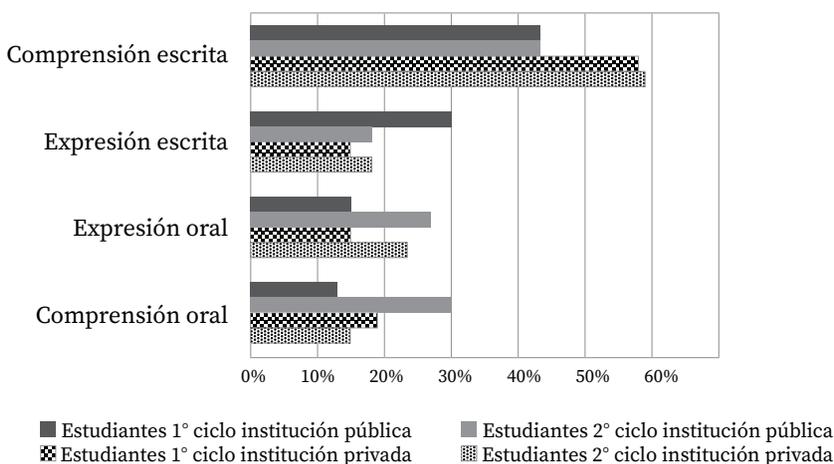
la mejor manera” (estudiante 1° ciclo institución privada).  
 “Aprender por estos medios no convencionales implica diferentes cosas a las cuales no estamos acostumbrados en las clases presenciales” (estudiante 2° ciclo institución pública).

En lo que respecta a la experiencia de hablar, leer y escribir en la modalidad virtual, las opiniones del estudiantado se focalizaron dos cuestiones:

- a) La modalidad virtual les permite leer y escribir mejor, a su propio ritmo (47% del estudiantado del 1° ciclo y 43% del 2° ciclo de la institución pública, 42% del estudiantado del 1° ciclo y 59% del 2° ciclo de la institución privada).
- b) Hablar, leer y escribir en la modalidad virtual les generan tensión (30% del estudiantado del 1° ciclo y 33% del 2° ciclo de la institución pública, 54% del estudiantado del 1° ciclo y 36% del 2° ciclo de la institución privada).

La Figura 5 describe las opiniones del estudiantado acerca de los saberes sobre la lengua que les ofrecieron más dificultad para la resolución de las actividades en modalidad virtual.

**Figura 5.** Saberes sobre la lengua de mayor dificultad en la resolución de las actividades virtuales, para el estudiantado de instituciones secundarias.



En todos los grupos predominaron las dificultades en la comprensión escrita (institución pública: 1° ciclo 43% y 2° ciclo 43% del estudiantado, institución privada: 1° ciclo 58% y 2° ciclo 59% del estudiantado). En particular, el estudiantado de la institución pública señaló dificultades en la expresión escrita (1° ciclo 30%) y la comprensión oral (2° ciclo 30%).

Para profundizar en el análisis, se cuantificaron y correlacionaron las dificultades señaladas por el estudiantado en los saberes sobre los usos de la lengua. Este procedimiento estadístico permitió detectar relaciones de dependencia significativa (con un nivel de confianza del 95%) entre los desempeños en lectura, escritura y oralidad. En particular entre:

- a. La comprensión oral y la comprensión escrita de los grupos de estudiantes de los segundos ciclos de la institución pública ( $r=0.0002$ ) y la institución privada ( $r=0.0001$ ).
- b. La comprensión y la expresión orales de los grupos estudiantes del segundo ciclo ( $r=0.008$ ) de la institución pública.
- c. La comprensión escrita y la expresión oral de los grupos de estudiantes del primer ciclo de la institución pública ( $r=0.03$ ) y del primer ( $r=0.009$ ) y segundos ciclos ( $r=0.0002$ ) de la institución privada.
- d. La expresión oral y escrita de los grupos de estudiantes del primer ciclo ( $r=0.02$ ) de la institución pública y del segundo ciclo ( $r=0.02$ ).

#### **4. Conclusiones**

El carácter situado de nuestro estudio no permite formular afirmaciones concluyentes ni generalizaciones sobre la configuración del sistema de actividades de aprendizaje durante la pandemia en escuelas secundarias argentinas y los saberes del estudiantado sobre la lengua en la virtualización educativa. Sin embargo, la sistematización de sus opiniones y testimonios recogidos ofrece un panorama de los alcances y límites de este sistema, tal como aconteció en la

situación de emergencia sanitaria y abre algunas interrogantes y reflexiones a futuro.

En primer lugar, el entorno de trabajo se constituyó en un breve tiempo, con escasa atención de las limitaciones para el acceso y uso de las herramientas tecnológicas (compartir la PC y/o los dispositivos tecnológicos con otros usuarios, la baja señal de internet, no disponer de un espacio adecuado para trabajar), tal como fue demostrado por diversos estudios (Corral y Corral, 2020; Ruiz, 2020). A estas limitaciones se suman las dificultades mencionadas por el estudiantado para operar con estas herramientas (entre otras, el dominio de los programas y las aplicaciones informáticas y la lectura de textos digitales).

En segundo lugar, la emergencia sanitaria incidió en la improvisación del diseño y el escaso seguimiento de las actividades de aprendizaje por parte del profesorado. Esto último se reflejó en la excesiva cantidad de tareas, la desorganización de las actividades, las lecturas y/o consignas extensas y complejas sin explicaciones previas, la retroalimentación tardía o escueta del profesorado y las devoluciones colectivas antes que individuales, entre otros aspectos. En esta línea nuestro estudio corrobora lo demostrado en la investigación de Pozo et al. (2021) sobre el predominio de actividades orientadas a la resolución mecánica que favorecieron los aprendizajes reproductivos antes que constructivos. Esto último se ratifica en la predilección de los estudiantes por los trabajos prácticos, la elaboración de esquemas y resúmenes justificados en la resolución rápida y la costumbre, como también, en el escaso tiempo diario dedicado a las tareas (entre dos y tres horas por día) y los estados de aburrimiento, tensión o frustración. La perspectiva centrada en el estudiante que asumió nuestro estudio, no permitió examinar en qué medida los aprendizajes y las actividades de carácter reproductivo fueron promovidas por los profesores de acuerdo con sus propuestas pedagógicas. No obstante, el panorama de la situación nos conduce a interrogarnos por la conservación en la virtualidad de las actividades de la modalidad presencial.

En otro orden, este estudio encontró que cuando se indaga a los estudiantes producen reflexiones variadas acerca de los saberes

sobre la lengua y su uso en las actividades de aprendizaje. Las preocupaciones por la lectura, escritura y oralidad en las actividades virtuales se detectaron con mayor alcance en los grupos de estudiantes del primer ciclo de las instituciones públicas y privadas de la educación secundaria. En general, los grupos de estudiantes expresaron que esta modalidad les facilitó leer y escribir de acuerdo a sus ritmos personales, pero también les generó tensión, especialmente en las actividades cuya resolución les demandó la comprensión o expresión escritas, y la comprensión o expresión orales.

Estas apreciaciones cualitativas se confirmaron de manera estadística en la significatividad de las correlaciones obtenidas de las respuestas objetivas de los grupos de estudiantes. Esta cuestión conduce a interrogarnos por la intencionalidad, sistematicidad y articulación de las actividades de lectura, escritura y oralidad a lo largo de los ciclos de la educación secundaria como aprendizajes prioritarios de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2006).

Desde una mirada sociocultural de los procesos educativos se torna necesaria la reflexión acerca de la mediación de los saberes sobre la lengua en las actividades de aprendizaje propuestas al estudiantado secundario a lo largo del proceso educativo. Esto implica, entre otros aspectos, la consideración de la organización y los objetivos de las actividades, las interacciones verbales, las formas de participación de los actores y de colaboración entre ellos, los tipos de ayudas, orientaciones, seguimiento y retroalimentación. Los saberes sobre la lengua son aprendizajes prioritarios que requieren la atención de los géneros discursivos puestos en juego en las actividades y sus finalidades en las disciplinas del aprendizaje escolar. Al respecto, nuestro estudio si bien no profundizó en la caracterización de estos géneros, pudo dar cuenta de su emergencia en algunas actividades de la modalidad virtual descritas por el estudiantado y, en especial, ante las distintas dificultades para resolverlas. En este sentido, podría afirmarse que la migración a la virtualidad acentuó la conciencia sobre el tipo de dificultades, en gran parte, porque requirió a los estudiantes mayor autonomía, en la comprensión y producción lingüística, tal como lo señalaron en la encuesta.

La virtualización no genera por sí misma una forma novedosa

de la enseñanza y los aprendizajes escolares, sino que requiere la modificación de las intencionalidades de las actividades en la práctica educativa y, en nuestro caso particular, en relación con el aprendizaje de los saberes sobre la lengua. Por tanto, la consideración del tipo de actividad y de los saberes lingüísticos implicados en ella, daría lugar a nuevos sistemas de actividad que propicien una mejor apropiación de estos saberes.

El contexto de pandemia abonó la necesidad de transformación cualitativa de las prácticas educativas como sistema de actividad, para dar lugar a las tensiones en los puntos de vista, las contradicciones, los conflictos e intereses de los actores de las comunidades educativas, los entornos y las herramientas de mediación. La deliberación sobre estos asuntos, ante la necesidad de repensar las situaciones educativas, subraya la potencia del sistema de actividad como instrumento para pensar los procesos educativos, especialmente, en un ciclo de transformación como al que se vieron obligadas las instituciones y el profesorado en la reciente emergencia sanitaria mundial.

## Referencias

- Azevedo, J., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K. y Iqbal, S. (2021). Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates. *The World Bank Research Observer*, 36 (1), 1-40.
- Bubb, S., y Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving School*, 23(3), 209-222.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Editorial CEPAL, UNESCO. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cole, M. y Wertsch, J. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39 (5), 250-256.
- Corral Y. y Corral, I. (2020). Una mirada a la educación a distancia y uso de

- las TICs en tiempos de pandemia. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 143-152.
- Daniels, H. (2016). Uma análise da teoria da atividade de aprendizagem no e para o trabalho interescolar. *Educação*, 39(4), 24-31.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, y R. Punamäki (eds.), *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives, Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001), Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1),1-24.
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Leontiev A. (1984). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Cartago.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina. (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004318.pdf>
- Newman, D., Griffin, P. y Cole M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Morata.
- Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas., En C. Coll, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole, y A. Zabala (eds.), *El Constructivismo en el aula* (pp.101-122). Graó.
- Palacios, A. (2018). Potencialidades de las estrategias de mediación en la lectura. En P. Nuñez Delgado (ed.). *Literacidades y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp. 91-112). Octaedro.
- Palacios, A., y Pedragosa, M. A. (2019). Niveles de conciencia metalingüística de estudiantes primarios y secundarios argentinos. *Revista Paideia*, 64 (1), 15-40.
- Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2018). Lenguaje y pensamiento: la mediación como herramienta metacognitiva. En R, Vallejos y O. Kröyer (eds.) *Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la Filosofía: desafíos pendientes en la Escuela*. (pp. 43-64). Ril Editores.

- Pedragosa, M. (2015). Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. En A. Palacios (ed.). *Claves para incluir: Aprender, enseñar y comprender* (pp. 159-178). Noveduc.
- Palacios, A. y Pedragosa, M. A. (2020). *Proyecto Competencia en comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje: oralidad, lectura y escritura*. Ministerio de Cultura y Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/competencia-en-comunicacion-linguistica-pensamiento-y-aprendizaje-oralidad-lectura-y-escritura/>
- Picherili, M. y Tolosa, M. (2021). *Educación en pandemia y desigualdad*. Observatorio socioeconómico UCALP. Recuperado de <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2020/09/Educaci%C3%B3n-en-pandemia-y-desigualdad.pdf>
- Pozo, J., Pérez, M., Cabellos, B., y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdown, *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(11), 1-32.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192), Cambridge University Press.

## Agradecimientos

Agradecemos el apoyo del personal directivo y docente del Colegio Nacional “Rafael Hernández” y el Instituto Fray Mamerto Esquiú.

Recibido: 04.09.2022 Aceptado: 19.09.2022