

**Las prácticas declaradas de enseñanza de docentes universitarios
de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)
de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante la pospandemia**

**Trabajo Final Integrador
de la Especialización en Docencia Universitaria
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral**

Agustina Mai
Lic. en Ciencias de la Comunicación (UBA) y Profesora de Francés (ISP N°8 “Alte. Brown”)
DNI: 28.415.341
magustinamai@gmail.com
Cel.: (0342) 155-195196

Directora: Claudia Gaiotti
DEA en Sciences du Langage. Master II (Université de Rouen) y Profesora de Francés (INSP
“Dr. Joaquín V. González”)
claudiagaiotti@gmail.com
Cel.: (011) 27682958

Co-directora: Milagros Rafaghelli
Magister y Doctora en Educación (UNER) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNER)
milagros.rafaghelli@uner.edu.ar
Cel.: (0343) 154-156641

Octubre 2024

Contenido

Tema de trabajo	3
Objetivo general	7
Objetivos específicos	8
Marco teórico	8
Las prácticas de enseñanza	11
El escenario pospandémico	14
Las LE en la UNL	20
Las prácticas declaradas	22
Presencialidad + virtualidad	31
Nuevas posibilidades, ¿nuevos riesgos?	35
Desentrañando supuestos	38
Desafíos y perspectivas a futuro	41
Cierre y apertura	47
Referencias	50
ANEXO	58
Consentimiento informado para participantes en entrevistas	58
Transcripciones de las entrevistas	61
Entrevista a profesora de Alemán I y II de la FHUC (04/07/2024)	61
Entrevista a profesora de Francés I y II de la FHUC (12/07/2024)	66
Entrevista profesora de Italiano I y II de la FHUC (16/07/2024)	72
Entrevista a profesora de Portugués I y II de la FHUC (25/07/2024)	75
Entrevista a profesora de Inglés I y II de la FHUC (29/07/2024)	79

Tema de trabajo

“¿Qué aprendimos en este escenario de pandemia?
Individualmente, colectivamente, institucionalmente.
¿Qué aprendimos en este período educativo dislocado?”
Ambrosino (2022: 169).

Bajo el título “Las prácticas declaradas de enseñanza de docentes universitarios de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante la pospandemia”, este Trabajo Integrador Final de la Especialización en Docencia Universitaria se propone relevar y describir las prácticas de enseñanza que declaran realizar las profesoras¹ de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL desde la vuelta a la presencialidad en 2022. Se pondrá especial foco en la labor artesanal (Alliaud, 2021) que implica la docencia, puntualizando en las decisiones novedosas en torno a la selección y presentación de contenidos, los materiales digitales para la enseñanza y los canales de comunicación y actividades propuestos al estudiantado.

La pandemia de Covid-19 marcó un quiebre en todos los órdenes de la vida y la educación se vio fuertemente afectada por el cierre de las instituciones educativas. Hasta ese momento, el sistema universitario argentino reconocía dos modalidades claramente diferenciadas: la presencial, en la que el aula física delimitaba y regulaba la enseñanza, y la educación a distancia, caracterizada por la mediación tecnológica. La educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020; Bozkurt et al., 2020) jaqueó las coordenadas de tiempo y de espacio que, durante dos siglos, marcaron el ritmo de la educación argentina. Surgió un nuevo escenario, en el que se concretaron diversas acciones con el fin de garantizar la continuidad de la enseñanza cuando las universidades cerraron sus edificios, como consecuencia del aislamiento social preventivo y obligatorio (Aspo), en marzo de 2020. Sin

¹ Se utiliza el femenino, ya que todas las responsables de las cátedras Idioma Extranjero son mujeres.

preámbulos y, en algunos casos, sin preparación previa, el profesorado fue impelido a virtualizar sus clases, lo que produjo una inmensa dispersión y variedad de plataformas, estrategias, recursos, materiales y canales de comunicación implementados, los cuales, en más de una oportunidad, contribuyeron a una virtualización educativa precaria y sobrecargada. En algunos casos, las prácticas reprodujeron la lógica de la presencialidad en la virtualidad –de ahí la proliferación y saturación de clases sincrónicas por videoconferencia–; en otros, se apelaron a estrategias novedosas y creativas para producir materiales digitales o estar en contacto con el estudiantado (Ambrosino, 2022; Andrés, 2022; Maggio, 2021a, 2020; Área-Moreira, 2021; Gurvich, 2021; Pardo Kuklinski et al., 2020).

Cuando a fines de 2021 se retornó a los edificios universitarios, los límites entre la modalidad presencial y a distancia se habían perforado, al punto tal que el Consejo Interuniversitario Nacional (2021b) reconoce a la hibridación “como una de las estrategias a trabajar en lo inmediato en las universidades, revisando prácticas que pueden planificarse con modelos mixtos de presencialidad y virtualidad” (p. 1) y plantea la necesidad de un debate profundo en torno a propuestas con diversidad de enfoques y modalidades.

Este trabajo se centra en lo que sucedió después de la pandemia, cuando el año académico 2022 volvió a la presencialidad plena. Uno de los propósitos es describir las prácticas que las docentes declaran desplegar luego de haber vivido ese “tiempo convulso” (Dussel et al., 2020: 12), durante el cual la virtualización se convirtió en un imperativo pedagógico (De Alba, 2022), y reflexionar sobre las dislocaciones, continuidades, rupturas, desafíos y posibilidades de sus prácticas de enseñanza en la pospandemia. Tal como advierte Lion (2021):

(...) volver atrás como si nada de esto hubiera sucedido resultaría ingenuo y empobrecedor. No obstante, reducir lo aprendido a una hibridación o clase invertida también lo sería. Creemos que el tablero para armar es más complejo. Sus dimensiones refieren a lo institucional, lo comunicacional,

lo didáctico, lo cognitivo, lo emocional, lo epistemológico, lo cultural y por supuesto lo político (pp. 7-8).

En la misma línea, Área-Moreira (2021) considera crédulo y retrógrado pensar que la enseñanza puede retornar a la presencialidad, tal como funcionó hasta la pandemia. Tanto docentes como estudiantes experimentaron nuevas formas de enseñanza, de aprendizaje y de comunicación desde sus hogares gracias a las tecnologías, en consonancia con la digitalización de prácticamente todos los aspectos de sus vidas. Volver atrás no es posible ni deseable.

Este escrito refiere a la pospandemia como el período desde 2022 a la actualidad, en el que surgen algunos interrogantes que motivan este trabajo: ¿Qué estrategias implementadas durante la virtualización de emergencia mantienen en la pospandemia las docentes universitarias de LE de la FHUC-UNL en sus prácticas de enseñanza? ¿En qué contextos se dan dichas continuidades y con qué finalidad? ¿Qué decisiones novedosas tomaron las docentes en la pospandemia en relación a la selección y presentación de contenidos, los materiales para la enseñanza, los canales de comunicación y las actividades propuestas al estudiantado? ¿Qué prácticas de enseñanza pre-pandemia les resultan obsoletas en la actualidad? En esta nueva normalidad, ¿la virtualidad sigue siendo un imperativo pedagógico? ¿Cuáles son los desafíos de la enseñanza de LE en la FHUC-UNL en la pospandemia? Son preocupaciones genuinas que nacen de la propia práctica docente² y que han sido planteadas, compartidas, discutidas y reformuladas en los intercambios con colegas de otras LE de la FHUC, de otras unidades académicas e incluso de otras universidades.

² Agustina Mai se desempeña como JTP de Idioma Extranjero Francés I y II de la FHUC-UNL; auxiliar de 1° de Idioma Extranjero Francés I y profesora adjunta de Idioma Extranjero Francés II del Instituto Superior de Música de la UNL; y es profesora titular ordinaria de Idioma Extranjero I, II y III de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En cada uno de estos ámbitos, son frecuentes los intercambios con colegas en torno a las preocupaciones que dieron origen a este trabajo.

Se trata de un escrito de corte teórico, que reconoce el valor epistémico de la escritura en tanto “es la herramienta que permite hacer avanzar el pensamiento” (Arnoux et al., 2004: 9), y encara una revisión y actualización de marcos conceptuales y de antecedentes investigativos que abordan interrogantes similares a los aquí planteados. Este recorrido teórico es enriquecido a partir de un abordaje exploratorio y descriptivo de las prácticas declaradas de enseñanza, es decir que se nutre de la narración de las docentes sobre lo que hacen, de los discursos que construyen en torno a sus praxis, sus decisiones, intervenciones y acciones de enseñanza (Bosdeveix et al., 2018: párrafo 20), a partir de entrevistas semiestructuradas a cinco docentes de LE de la FHUC –alemán, francés, portugués, italiano e inglés–, realizadas durante el mes de julio de 2024. El “decir sobre el hacer” (Clanet, 1998, citado en Nolin, 2013) permite acceder a las intenciones, vacilaciones, cuestionamientos, valoraciones y decisiones de las docentes antes, durante y después de la clase (Cib-Sabucedo et al., 2009). Estos relatos son clave para la perspectiva aquí planteada, según la cual las docentes conciben y crean una propuesta de enseñanza propia, artesanal, singular y contextualizada (Kap, 2023; Alliaud, 2021; Edelstein, 2002). En definitiva, es un escrito teórico, pero que articula experiencias de la realidad, reflexiones y lecturas a partir de determinadas líneas interpretativo-conceptuales.

En este trabajo se recuperan reflexiones, categorías y problemáticas abordadas en el seminario “Problemática epistemológica de la ciencia y la técnica”, que inscribe a las prácticas de enseñanza dentro de las prácticas del conocimiento, lo que posibilita desentrañar su estatuto epistemológico y analizarlas desde el modelo complejo de la práctica docente (Guyot et al., 1995). Otro seminario clave para este desarrollo es el de “Prácticas de la enseñanza”, que prioriza a la enseñanza como punto neurálgico de la actividad docente universitaria e insta a contemplar la complejidad de las prácticas de enseñanza, en tanto sociales, contextualizadas y plurideterminadas. Desde esta perspectiva, es imposible abordar dichas prácticas sin tener en cuenta las condiciones histórico-

políticas, sociales e institucionales, que adquieren un valor ineludible en este trabajo, ya que pretende describir –a partir del relato de las docentes– las particularidades que adquieren las prácticas de enseñanza en la pospandemia, con los cambios, desafíos y oportunidades que esta nueva etapa implica. Asimismo, este seminario abrió la perspectiva desde la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 2008) hacia nuevas categorías de análisis más críticas que posibilitan la reflexión sobre la enseñanza. En este sentido, las propuestas de Maggio (2012, 2018, 2020, 2021a, 2021b, 2022a y 2022b) –de reinventar la clase en la universidad– y de Kap (2023) –con sus expansiones didácticas– habilitan a debatir sobre el contexto pospandémico y la construcción de una enseñanza que reconozca las profundas transformaciones del momento actual en una universidad híbrida, en la que se despliegan nuevos modos de subjetividad estimulados por las tecnologías (Serres, 2012; Sibilia, 2005, 2012). Por último, este seminario destaca la importancia del relato para la investigación educativa, que en este trabajo –principalmente teórico– recurre a la palabra de los docentes.

“Teorías psicológicas y del aprendizaje” también proporciona perspectivas para desentrañar las concepciones de aprendizaje que subyacen en las prácticas declaradas de enseñanza. Finalmente, otro de los seminarios fundamentales para este escrito es “Materiales para la enseñanza universitaria”, ya que permite reflexionar en torno a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza en la Educación Superior.

Objetivo general

- Describir las prácticas declaradas de enseñanza de docentes de LE de la FHUC-UNL en contexto pospandémico (2022-2024).

Objetivos específicos

- Caracterizar el escenario pospandémico en el que se inscriben dichas prácticas de enseñanza.
- Identificar los cambios en las prácticas de enseñanza, luego de la virtualización de emergencia por Covid-19, en relación a la selección y presentación de contenidos, los materiales para la enseñanza, las actividades propuestas al estudiantado y los canales de comunicación docente-estudiantes.
- Analizar supuestos implicados en la elaboración y desarrollo de propuestas de enseñanza universitaria de LE a partir de las prácticas declaradas de las docentes.

Marco teórico

Este trabajo se nutre de diferentes aportes que dan cuenta de un cambio cultural, una revolución mental y la necesidad de una revolución educativa en consonancia con el avance de las TIC (Sibilia, 2005, 2012; Serres, 2012; Baricco, 2019; Maggio, 2012, 2021a, 2021b, 2022a; de Alba, 2021): éstas ya no son sólo instrumentos desprovistos de densidad cognitiva, sino que atraviesan y (re)configuran la dimensión estructural de todas las esferas sociales, impregnadas de una fuerte carga simbólica y cultural (Martín-Barbero, 2009). Así, los medios de comunicación y las TIC juegan un rol vertebral en la socialización de adolescentes y jóvenes, en concomitancia con la crisis de las grandes instituciones de la modernidad –la escuela, la familia, la política–. Si bien Martín-Barbero centra su análisis en los saberes socialmente valiosos que –sin pedirle permiso a las instituciones– circulan por fuera de la escuela, esta situación podría equipararse con lo que sucede en la universidad. Este cambio en la circulación de los saberes, en su descentramiento y capilaridad, pone

en jaque la constreñida y elitista vinculación entre saber y poder (Foucault, 2004), el modelo letrado y la centralidad de las instituciones educativas como las únicas garantes de la transmisión del saber. El filósofo francés Michel Serres (2012) retrata lúcidamente la generación a la que bautiza “Pulgarcita”, por la velocidad con que la juventud tipea con sus pulgares en sus celulares. Jóvenes que habitan, piensan, hablan, conocen y escriben de otra manera porque tienen otra cabeza. Algo totalmente novedoso –y hasta molesto y, por momentos, despreciable– para sus profesores, que se empeñan en mantener viejos esquemas, no sólo mentales o cognitivos, sino también edificios, organizacionales y comunicativos. Serres encuentra en el formato de la página el modelo tradicional de organización mental, espacial y temporal, que se reproduce en la arquitectura, en la disposición de las aulas, en el lugar que ocupa cada sujeto en las instituciones educativas modernas. Pero ese modelo cuadrangular, segmentado y ordenado vuela en mil pedazos a partir de Internet y su configuración rizomática.

Como profesor, a Serres lo desvelan estos interrogantes: ¿qué transmitir?, ¿a quién transmitírselo? y ¿cómo transmitirlo? Señala tres revoluciones, que tuvieron su correlato en la pedagogía: la invención de la escritura –y el surgimiento de la *paideia* en la antigua Grecia–, la invención de la imprenta en el Renacimiento y, ahora, las nuevas tecnologías, que exigen un nuevo cambio en la enseñanza. A diferencia de lo que ocurrió durante siglos, hoy el saber está disponible en la Red y es accesible a todas las personas, en forma inmediata, todo el tiempo³. Por eso, Serres se anima a afirmar el fin de la era del saber: Internet le dio una estocada fatal a la figura docente como portadora y portavoz del saber. ¿Por qué la juventud no presta atención en clase, no guarda silencio ni se queda quieta como lo hacían los cuerpos disciplinados y dóciles de la modernidad? (Foucault,

³ Se trata de una afirmación teórica, que no se efectiviza plenamente en nuestro país, donde el acceso a Internet no es universal. Incluso para quienes tienen acceso a la Red se producen diferencias en la calidad de conexión según el tipo de dispositivo y de servicio de Internet disponibles. A modo de ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, dos de cada diez estudiantes sólo contó con celular para acceder a las actividades virtuales durante la pandemia (Andrés, 2022: 37-38).

2004). Porque lo que el profesorado proclama, lo pueden encontrar haciendo clic en sus celulares. Con sus bolsillos llenos de saber, la juventud ya no se queda atada a la silla, ni callada. Este cambio radical afecta también las culturas, los sexos, la democracia: todo lo que estaba concentrado, unificado y homogeneizado, hoy se multiplica, se esparce, se diversifica, gracias a la Red. Frente a estos cambios, el autor insta a inventar lo inimaginable. En esta vuelta a la presencialidad en las aulas, ¿estos cambios culturales y los hábitos de las Pulgarcitas y los Pulgarcitos son experimentados por las docentes como un obstáculo o como una oportunidad?

Desde antes de la pandemia, Baricco (2019) postula que vivimos simultáneamente en un mundo (físico) y en un ultramundo (digital), una realidad conformada por una doble fuerza matriz. Iluminada por esta idea, Maggio (2022a) sostiene que no se puede seguir educando tomando en cuenta sólo el aspecto físico de la realidad, sino que hay que contemplar ambos. Esta hibridación permea el ambiente educativo, moldeado al calor de las mediaciones tecnológicas, que configuran determinadas construcciones subjetivas (Sibilia, 2005, 2012). Ya no son sólo los materiales didácticos los que se ven atravesados por las tecnologías digitales, sino también las relaciones entre los sujetos (Ambrosino et al., 2022).

Este trabajo define a la educación híbrida de una manera amplia –tal como lo propone la UNESCO (2023)– como “una combinación de modalidades (virtual y/o presencial), tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y estrategias que apuntan a una integración de entornos tecnológicos y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa” (p. 5). Esta universidad híbrida constituye un ambiente de alta predisposición tecnológica (Maggio, 2012), en el que las TIC no sólo atraviesan y configuran las prácticas personales de docentes y estudiantes, sino también los campos profesionales y disciplinares. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto las prácticas declaradas de las docentes de LE se corresponden con una inclusión efectiva o una inclusión genuina de las tecnologías, teniendo en cuenta que:

La inclusión genuina da cuenta en el plano de las prácticas del modo en que las nuevas tecnologías se entraman en los procesos de construcción de conocimiento, en general, y de modo específico por campo. La práctica que reconoce el lugar de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja en su diseño, es responsabilidad del docente. (Maggio, 2012: 117)

Las prácticas de enseñanza

Este trabajo entiende a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales situadas, complejas, plurideterminadas y atravesadas por relaciones de poder (Litwin, 2008; Guyot, 2011; Davini, 2015; Edelstein, 2022), en las que se articulan las funciones docente-conocimiento-estudiante (Guyot, *op. cit.*). Las prácticas se configuran a partir de experiencias –personales, sociales, institucionales e históricas–, de las representaciones sociales (Jodelet, 1985) sobre la educación, el aprendizaje, la disciplina y la institución en la que se enseña, y de los esfuerzos por mantenerlas o transformarlas. Es por eso que sólo a partir de una contextualización de las mismas es posible reflexionar sobre la heterogeneidad que les es inherente.

La perspectiva clásica concibe a las prácticas docentes en términos de aplicacionismo de conocimientos, métodos y técnicas de enseñanza. Según historiza Davini (2015: 13-21), a fines de los '70 y principios de los '80 una serie de pensadores, como Jackson (1994), Schwab, Stenhouse, Eisner y Schön cuestionan esta visión tecnicista del docente, como un mero aplicador de técnicas y reconocen la dimensión artística y singular de la docencia; revalorizan la práctica como fuente de experiencia, conocimiento y desarrollo; enfatizan la importancia de los intercambios situados entre los sujetos intervinientes, así como la diversidad, complejidad e implícitos que constituyen la realidad del aula.

Desde un posicionamiento crítico, Litwin (2008) propone una “nueva agenda” que integra otras dimensiones de análisis de las configuraciones didácticas, como el dominio de la disciplina y los

diferentes modos en que el profesorado aborda los temas disciplinares, los recortes que realiza, sus concepciones de aprendizaje, el uso de prácticas metacognitivas, la relación entre enseñanza y prácticas profesionales, y entre práctica y teoría, de qué manera se negocian los sentidos en clase para construir el conocimientos y las relaciones de poder. En esta misma línea, Edelstein (2022) también propugna la necesidad de superar la agenda clásica, desde la cual se ha pensado de manera hegemónica la enseñanza, y de proponer un sistema de categorías más amplio. En este marco, recupera el concepto de multirreferencialidad de Ardoino que posibilita una lectura plural, compleja, diversa y complementaria desde diferentes perspectivas y saberes. Para Edelstein (2002), la propuesta de intervención didáctica es un acto de creación singular, en relación a un campo disciplinar específico, con objetos y sujetos particulares, en un determinado ámbito institucional. Se trata, por tanto, de una construcción casuística que depende y está influenciada por el contexto del aula, institucional, social y cultural; en la que convergen los supuestos pedagógicos, epistemológicos, políticos y axiológicos del profesorado. A partir de esta concepción, el profesorado deja de actuar en un escenario preconfigurado por otros actores y asume un rol primordial en el diseño de su propuesta de enseñanza. Como objeto de análisis reflexivo, la autora propone centrarse en los contenidos y su presentación al alumnado, la aplicación de estrategias de enseñanza, los procesos cognitivos del alumnado, los contextos socio-políticos de la enseñanza y la racionalidad docente subyacente a las decisiones con el fin de develar la orientación de las prácticas.

Posicionada desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2001), la epistemóloga argentina Violeta Guyot (2011) propone como ejes de análisis de las prácticas docentes, y entre ellas las de enseñanza, la relación entre teoría y práctica, la temporalidad –tanto a nivel macro, es decir el contexto histórico en el que se inscriben dichas prácticas, como a nivel micro, en la vida cotidiana en el aula– y las relaciones de poder-saber.

A partir de esta nueva agenda, este trabajo se centra en los diferentes modos en que las docentes abordan y recortan los temas del campo de las LE, los materiales para la enseñanza que seleccionan y las actividades y canales de comunicación que proponen al estudiantado durante la pospandemia. Tal como sostiene Alliaud (2021), el profesorado no es un mero aplicador de conocimientos o planificaciones, sino que elabora artesanalmente su propuesta de enseñanza, a partir de sus saberes y experiencias previas, sus concepciones de aprendizaje, sus expectativas, sus valores y creencias, así como los de la institución en la que se inscribe su práctica docente, y en función de las personas destinatarias.

Los aportes del sociólogo Pierre Bourdieu (2007) también permiten superar la concepción simplista de práctica como mero hacer. Las prácticas –encarnadas en sujetos– son el resultado de esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados y compartidos socialmente, de acuerdo al grupo de pertenencia social del sujeto. El *habitus* constituye

sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (...) sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas (...) y sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (p. 86)

Es así que Davini (2015: 28-29) reconoce que en la complejidad de las prácticas hay zonas indeterminadas –determinadas por el *habitus*–, zonas reguladas objetivamente –por las instituciones y políticas educativas que constriñen a los sujetos– y zonas conscientes –que posibilitan la reflexión, el análisis y la toma de decisiones personales–. En este contexto, la autora define a las prácticas en estos términos:

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria

reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (Davini, 2015: 29)

Si bien las prácticas son singulares y diversas, están inscriptas en un contexto particular –social, cultural, temporal e institucional– en el cual se configuran como un determinado tipo de práctica social, con habitus compartidos (Steiman, 2017). En este sentido, se pueden describir en forma conjunta las prácticas declaradas de las docentes de LE de la FHUC porque comparten un campo disciplinar⁴ –más allá de las particularidades de cada lengua– en el nivel superior, forman parte de una misma cultura institucional –con sus normativas, creencias, valores y misiones– y porque están situadas en un mismo momento socio-histórico. La concepción social del sujeto que subyace en este escrito posibilita reconocer en los discursos sobre las prácticas las configuraciones hegemónicas que caracterizan a la pospandemia, pero también los intersticios a través de los cuales las docentes pueden crear nuevas formas.

El escenario pospandémico

Para caracterizar el escenario pospandémico en el que se inscriben las prácticas de enseñanza de LE en la FHUC e identificar los cambios en relación a la selección y presentación de contenidos, los materiales para la enseñanza, las actividades propuestas al estudiantado y los canales de comunicación docente-estudiantes, es necesario revisar las principales acciones y características de la educación superior durante el Aspo.

Para ello, es menester aclarar que la virtualización de emergencia o educación remota de emergencia no es comparable a la educación a distancia, principalmente, porque la primera fue una

⁴ En su análisis de los sistemas universitarios, Clark (1991) destaca que son las propias disciplinas y los perfiles profesionales los que generan los mayores compromisos por parte del profesorado universitario, mucho más que las creencias que conforman la cultura institucional.

respuesta urgentísima ante una crisis sanitaria que obligó a cerrar los edificios donde se enseña, sin la preparación, los tiempos y los recursos necesarios para planificar una propuesta educativa a distancia. Una educación que se concretó en condiciones extremadamente adversas, desde todos los puntos de vista: sin planificación, sin o con escasa capacitación docente, sin preparación del estudiantado para asumir la autogestión de su aprendizaje, con problemas de conectividad y de equipamiento tecnológico, y con el temor, rechazo o desconfianza del profesorado respecto de las tecnologías (García Aretio, 2021).

Distintos trabajos (UNESCO, 2023; Andrés, 2022; Brumat et al., 2022; Chávez et al., 2022; Gastaldi et al., 2022; Área-Moreira, 2021; Basano et al., 2021; Del Valle et al., 2021; García Aretio, 2021; Gurvich, 2021; Maggio, 2021a, 2021b; Lizabe, 2020) dan cuenta de los cambios acontecidos durante la virtualización forzosa, entre los que se pueden mencionar:

- La creación y/o rediseño de aulas virtuales.
- La digitalización de los materiales para la enseñanza, principalmente el escaneo de libros en formato PDF, aunque también circularon videos, podcasts, infografías, presentaciones en diapositivas, etc.
- La sobredemanda al estudiantado de tareas o trabajos a entregar.
- El uso de videoconferencias para emular la clase presencial; la asociación y reducción del lugar de la clase al encuentro sincrónico. La fatiga por la carga excesiva y la duración prolongada de las sesiones por videoconferencia, en un intento por respetar los horarios de la presencialidad.
- Evaluaciones sincrónicas, con un especial énfasis en mantener el control de la situación: identificar quién pasa el examen, evitar que se copien, delimitar el tiempo de resolución, etc.

- Aumento de la brecha digital, tanto por la falta de conexión a Internet o la mala calidad de la misma, como por la escasez o inadecuación de dispositivos tecnológicos para conectarse (un mismo dispositivo, generalmente celular, compartido entre varios miembros de una familia).

Estas acciones llevaron a la enseñanza remota de emergencia a parecerse lo más posible a la enseñanza tradicional en las aulas físicas, pero mediada tecnológicamente. Tal como advierten Área y Adell (2021), la incorporación de tecnologías no implica necesariamente un cambio educativo: si bien en algunos casos las tecnologías pueden ser disruptivas, “se acomodan, se domestican y pierden su potencial transformador” (p. 84), ya que sus efectos no responden a sus características intrínsecas, sino a las condiciones socio-culturales, políticas e institucionales en las que son empleadas y de las creencias y prácticas de las personas usuarias, en este caso, docentes y estudiantes universitarios. Y ejemplifican con varios cambios “epidérmicos o cosméticos” (p. 85), como la proyección de diapositivas que refuerzan las clases magistrales o el escaneo de manuscritos y libros.

Con la mirada aguda que la caracteriza, Maggio (2022b) advierte que la tendencia a la virtualización –que comenzó de manera imperativa con la pandemia, pero que se mantiene de manera opcional durante la pospandemia– no necesariamente conlleva una reinención de las prácticas de enseñanza universitaria. Muy por el contrario, en algunos casos, puede implicar la “esclerotización” (p. 66) de las mismas, ya que –de acuerdo a sus investigaciones– la virtualización emuló y consolidó las prácticas tradicionales de enseñanza, regidas por el modelo de docente expositor/transmisor. Si en la enseñanza clásica el eje está puesto en la explicación, Maggio apuesta a un salto cualitativo a partir de una propuesta de enseñanza centrada en la actividad que se le proponga al estudiantado durante la cursada: ¿qué van a crear, construir, producir que no existía antes de cursar la materia? Por eso, la autora invierte la preocupación: el foco ya no está puesto en el decir del profesorado, sino en el hacer del estudiantado. Por otra parte, el salto cualitativo exige conjugar la enseñanza

con las otras dos funciones esenciales de la universidad, investigación y extensión. De esta forma será posible construir conocimiento y transformar la realidad.

En esta línea, Maggio (2022a) se pregunta qué es hoy la clase y asegura que “no se puede volver a lo que la clase era porque el mundo, las instituciones, los campos disciplinares y nosotros como sujetos no somos los mismos” (p. 94). En consonancia con la revolución mental propuesta por Baricco (2019) y su planteo de un mundo físico y virtual a la vez, Maggio considera que la clase “es el conjunto de la experiencia educativa que podemos crear para nuestros estudiantes” (p. 94) en dicha escena bidimensional. La clase ya no puede reducirse al encuentro cara a cara –ya sea en el aula física o a través de una videoconferencia–, sino que implica una experiencia integral que trasciende las coordenadas espacio-temporales tradicionales, que multiplica las posibilidades de creación, diálogo, participación y producción. Al hablar de hibridación, la autora apuesta fuerte: no la reduce a una combinación de modalidades de cursada –algunas personas en el aula física de la universidad, mientras que otras se conectan a través de una pantalla–, sino que la concibe como una “experiencia holística” (p. 68), que se inserta tanto en el mundo físico, como en el virtual. Es por ello que las prácticas de enseñanza deben encarnarse en sus contextos, tener en cuenta las tendencias socio-culturales, atravesadas y moldeadas por las TIC, y trabajar con ellas. Desde una perspectiva similar, ya desde los inicios del Aspó, Lion (2020) vislumbra que “el desafío es el de la complejidad. No reducir lo presencial a lo virtual; la propuesta didáctica a un repositorio de recursos y tareas; la multidimensionalidad a las respuestas simples; y, especialmente, transitar la incertidumbre” (p. 12).

Por su parte, Área-Moreira (2021) considera que la transformación digital que ocurrió en las universidades no debe ser pensada como una cuestión coyuntural debido a la pandemia, sino que es un proceso que responde –o que debería responder– a los cambios socio-culturales de este primer cuarto de siglo: nuevas exigencias de una sociedad hiperconectada, donde la información

circula constantemente y el saber está en permanente cambio, en la que las tecnologías impregnan todos los aspectos de la vida –trabajo, economía, salud, cultura y recreación– y la educación no es ajena a ellas. En este sentido, es necesario que la incorporación de las tecnologías educativas esté acompañada de una reformulación de la didáctica, la evaluación, las funciones docentes, de acuerdo a un paradigma pedagógico que propicie un aprendizaje activo y autónomo. Además, la digitalización de la educación superior no implica sólo incorporar tecnologías, sino que exige un replanteo de aspectos institucionales, laborales, culturales; se trata de un cambio socio-cultural y multidimensional. Desde esta concepción, Área-Moreira plantea los desafíos que implica dicho cambio:

- Disponer de la infraestructura necesaria: acceso a la red de wifi para toda la comunidad universitaria.
- Consensuar una política institucional, donde se regulen aspectos vinculados a la labor docente, las titulaciones, etc.
- Cambiar el paradigma de educación superior: pasar del modelo tradicional de clase magistral, toma de apuntes y reproducción de saberes a un modelo centrado en el estudiantado, para que sea capaz de construir conocimiento a partir de experiencias y tareas que lo interpelen de manera activa.
- Reformular el rol docente: un profesorado que sea capaz de interactuar con las tecnologías, gestionar el aula virtual, desarrollar estrategias didácticas que combinen presencialidad con virtualidad, acompañar el aprendizaje asincrónico, seleccionar y/o crear materiales digitales para la enseñanza, proponer nuevas formas de evaluación, entre otras tareas.
- Reorganizar el modelo de enseñanza en términos flexibles e híbridos: las aulas virtuales permiten aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar. Las variantes de

combinación de enseñanza semipresencial o híbrida pueden ser desarrolladas de acuerdo a las diferentes necesidades.

- Ofrecer servicios de apoyo digital: las universidades necesitan equipos técnicos que acompañen al profesorado en el desarrollo de las propuestas pedagógicas híbridas.

En definitiva, el autor propone un modelo disruptivo de pedagogía que debería contemplar los siguientes aspectos:

- Una didáctica centrada en la resolución de problemas y proyectos desafiantes que exigen respuestas originales, creativas.
- La interdisciplinariedad.
- El trabajo colaborativo con pares, dentro y fuera de la propia universidad.
- Acercamiento al mundo real, con sus problemas, para crear respuestas originales que puedan circular socialmente.
- Una pedagogía activa, a través de proyectos, resolución de problemas, estudios de casos.

En tanto, Miriam Kap (2023) analiza los cambios en las prácticas de enseñanza a partir de las nuevas mediaciones tecnológicas y formas de construcción de conocimiento, las subjetividades emergentes y la heterogeneidad del entramado cultural. Sostiene que las “expansiones didácticas en redes, plataformas y dispositivos transforman la experiencia educativa” (p. 2) no sólo en términos tecnológicos, sino sociales, políticos, estéticos, culturales y epistemológicos. Pone especial interés en los diseños que amplifican las prácticas de enseñanza a partir de construcciones colectivas, los lenguajes múltiples y las nuevas coordenadas espacio-temporales.

Las LE en la UNL

Tradicionalmente –y hasta la actualidad–, la enseñanza de idiomas en la mayoría de las universidades argentinas se basa en el enfoque que promueve la lecto-comprensión de textos, principalmente académicos; es decir que sólo se enseña la competencia lectora en LE, con el objetivo de acceder a la bibliografía específica de cada campo disciplinar.

A nivel nacional, la UNL es una de las universidades pioneras en adoptar el enfoque comunicativo de las cuatro macro-competencias en la enseñanza de las LE en las carreras de grado. En 1997, el Consejo Superior (CS) aprobó un documento base para la enseñanza de idiomas en los ciclos iniciales de las carreras de grado a través de la resolución 339/97, que dio origen a la transversalización de las LE y cambió el enfoque tradicional (lecto-comprensión) por el comunicativo, a partir del cual se pretende que el estudiantado sea capaz de comprender, escribir, leer y hablar en otro idioma. El documento remarca la necesidad de los vínculos comunicativos internacionales, la prioridad del aprendizaje de las LE y del desarrollo de propuestas curriculares plurilingües, y sugiere trabajar con documentos auténticos, es decir que circulen socialmente y que no sean creados con fines exclusivamente didácticos. Con esta resolución se sientan las bases para un proyecto institucional de enseñanza de LE en la UNL, con un ciclo inicial transversal a todas las unidades académicas y una orientación a fines comunicativos generales, sin restringirse a las especificidades de cada carrera. Asimismo, es requisito que toda persona egresada de la UNL acredite al menos una LE.

En 2004 la UNL crea su Centro de Idiomas, que colabora en el diseño de las políticas institucionales en torno a las LE. En 2014, la resolución N° 82 del CS establece los niveles de Idioma Extranjero I y II en consonancia con la escala del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002). El documento europeo concibe a quienes aprenden una lengua como

agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

Según este enfoque comunicativo-accional, se espera que el estudiantado sea capaz de comprender mensajes orales y escritos, expresarse oralmente y por escrito, así como interactuar con otras personas en LE y desenvolverse en actividades cotidianas. En consecuencia, los niveles de LE de la FHUC (y de toda la UNL) pueden equipararse a los estándares de la Comunidad Europea, lo cual favorece la internacionalización y el reconocimiento de las competencias desarrolladas. De esta forma, el nivel I de Idioma Extranjero de la UNL se corresponde con el nivel A2 del MCERL e Idioma Extranjero II se condice con el nivel A2.2 para las competencias de comprensión auditiva, interacción y expresión oral y expresión escrita y nivel B1 para la comprensión lectora. Los idiomas cuentan con una carga horaria de 120 horas reloj anuales por nivel, aunque la asistencia en la FHUC no es obligatoria. Las materias pueden promocionarse si se aprueban los parciales y trabajos solicitados por la cátedra, rendirse en condición de libre o acreditar con determinadas certificaciones que avalen los niveles del MCERL requeridos, según las resoluciones del CS N° 697/23 y N° 442/24. En 2015 el CS aprueba el “Programa genérico de Idiomas Extranjeros para el Ciclo Inicial” (res. N° 534/15), donde establece los contenidos y competencias mínimas, teniendo como base el MCERL. En la FHUC se dictan dos niveles de francés, portugués y alemán, y tres niveles de inglés e italiano, que constituyen materias acreditables a los profesorados en Letras, Biología, Filosofía, Geografía, Historia y Matemática; y a las licenciaturas en Letras, Biodiversidad, Filosofía, Geografía, Historia, Sociología y Ciencia Política; aunque por la política de transversalización es posible que cursen estudiantes de otras unidades académicas. Es decir que en una misma comisión conviven estudiantes de diversas carreras y cohortes, lo que impregna a las clases de LE de una inherente heterogeneidad disciplinar, etaria y de trayectorias estudiantiles.

Las prácticas declaradas

¿Qué narran las docentes de LE de la FHUC sobre sus prácticas de enseñanza durante la pospandemia? A partir de cinco entrevistas semiestructuradas⁵, realizadas durante julio de 2024, se recupera la voz de las docentes y su reflexión en torno a las decisiones, estrategias y actividades desplegadas desde la vuelta a la presencialidad en 2022, haciendo foco en la selección y presentación de los contenidos, los materiales para la enseñanza, las actividades propuestas al estudiantado y los canales de comunicación docente-estudiantes.

La primera pregunta apuntó a las estrategias implementadas durante la virtualización de emergencia que continúan en la pospandemia. En todos los casos, las entrevistadas reconocen que siguen llevando adelante varias decisiones tomadas durante el Aspo, entre las que mencionan:

1) **El aula virtual**

Antes de la pandemia, algunas cátedras contaban con el entorno de Moodle, pero cumplía sólo un rol de repositorio de algunos acotados materiales de cátedra y el uso era esporádico y opcional para el estudiantado. Sólo en el caso de Inglés tenían un desarrollo avanzado del entorno virtual, donde se proponían actividades y materiales para abordar las competencias comunicativas. Pero el rol y peso del entorno cambiaron rotundamente durante la virtualización, ya que se convirtió en un espacio clave para publicar los materiales de enseñanza, proponer actividades al estudiantado, entablar comunicaciones y para las instancias de evaluación. En algunas cátedras, fue el único espacio en el que docentes y estudiantes convergieron; en otras, se complementó con el uso de grupos de WhatsApp, como se presentará en el siguiente eje.

⁵ Ver Anexo.

Tras la vuelta a las aulas físicas, en 2022, las cátedras de Idiomas sostienen este espacio, como complemento de la clase presencial, muchas veces en forma asincrónica, pero también durante el desarrollo de la clase misma.

Sigo utilizando el aula virtual, que antes solo era un repositorio de material, obviamente que con las herramientas que hemos aprendido en Moodle. (...) Seguimos utilizándola semanalmente o mensualmente, con una frecuencia mucho mayor para hacer trabajos prácticos. También dentro de la clase siempre está el aula virtual abierta y vamos ahí por videos, audios, ejercicios... antes no lo hacíamos, solamente ingresaba el alumno cuando quería o podía. (Profesora de Italiano)

Seguimos manteniendo todo, agregamos nuevos recursos, pero no desechamos absolutamente nada de todo lo que teníamos hecho, pero lo volvimos a usar como un complemento para potenciar las habilidades y la autogestión. Como en FHUC no tenemos asistencia obligatoria, hay estudiantes que no cursan la asignatura, pero pueden llevar adelante la construcción del conocimiento a través del ambiente virtual. Nos permite un contacto directo y continuo, el acceso a los materiales, pueden ir siguiendo la asignatura porque tenemos un cronograma de trabajo y me comunico semanalmente. (Profesora de Inglés)

Las nuevas posibilidades del entorno son valoradas positivamente por varias razones. En primer lugar, porque concentra y permite acceder a todo el material de cátedra, algo que incipientemente sucedía antes de la pandemia, aunque la diversidad y riqueza de los materiales para la enseñanza cambiaron sustantivamente. En este sentido, y teniendo en cuenta que en FHUC la asistencia a clases no es obligatoria, el aula virtual es un espacio imprescindible para quienes cursan en forma intermitente o no concurren a la facultad. De esta forma, pueden tener un seguimiento de la materia, ya que el entorno ofrece materiales, actividades, orientaciones didácticas, cuestionarios con autocorrección y muchos otros recursos que acompañan el proceso de aprendizaje de quienes no van a clases. En este contexto, es frecuente recibir trabajos prácticos de estudiantes que nunca

concurrieron a clase, que se presenten a rendir el parcial y que tienen la posibilidad de promocionar la materia, si aprueban estas instancias evaluativas. Asimismo, este mismo recorrido autónomo pueden realizarlo quienes opten por rendir libre la materia. Por otra parte, el entorno habilita una gran variedad y diversidad de materiales para la enseñanza, y de propuestas de actividades para el estudiantado, como se verá en los siguientes ítems.

2) **Comunicación más fluida**

Durante la virtualización, las cátedras de Alemán, Italiano y Francés crearon grupos de WhatsApp para tener un contacto directo e instantáneo con el estudiantado y también como un medio para enviar materiales (por ejemplo los audios para las comprensiones orales), recibir las producciones solicitadas (especialmente las orales, ya que es más fácil grabarlas y escucharlas con el celular) y hacer devoluciones o brindar orientaciones oralmente. Esta nueva forma de comunicación se mantiene en la actualidad, ya que permite el contacto instantáneo y compartir recursos en la LE de una manera práctica, incluso entre estudiantes.

También me resultó efectivo haber mantenido [después de la pandemia] la formación de grupos de WhatsApp, donde no sólo se aclaran dudas, podemos consensuar fechas de entrega para trabajos prácticos, sobre todo porque la gente que un día no puede ir se puede poner al tanto de todo lo que se dio a través del grupo. Interactúan ellos, incluso para actividades orales breves, se usan esos grupos para una presentación simple en alemán. Caso paro de colectivos, de docentes, de no docentes... estamos comunicados en forma permanente. (Profesora de Alemán)

El WhatsApp es muy rápido, entonces toda la información que tiene que estar en tiempo real e inmediata, se puede hacer a través de WhatsApp porque todos lo tienen. (...) Es importante elegir ese tipo de canal de comunicación que sea rápido para comunicar lo necesario. (Profesora de Francés)

En el caso de Inglés y de Portugués, no se sumaron nuevos canales de comunicación con el estudiantado, ya que todas las comunicaciones se canalizan a través del entorno virtual, por medio de los foros y/o de la mensajería interna.

3) Materiales digitales

El acceso a materiales auténticos⁶, enormemente facilitado a través de la web, es una pieza fundamental para la enseñanza de LE. Todas las entrevistadas coinciden en lo valioso y atractivo que es acercar al estudiantado a discursos reales, como pueden ser noticias, tweets, videos de Youtube, podcasts, infografías, y un sinnúmero de discursos sociales disponibles en Internet. Antes era muy difícil y económicamente costoso conseguir documentos auténticos (folletos, revistas, diarios, cartas de restaurant, pasajes de tren o entradas a un teatro, por ejemplo). Hoy todo esto y mucho más está al alcance de un clic, lo que permite un acercamiento mucho más real, vívido e interactivo a otras culturas. Al tratarse de materiales digitales, entra en juego la multimodalidad –mensajes compuestos por diversos lenguajes, como pueden ser la escritura, la imagen, el sonido, el movimiento–, que potencia el aprendizaje y la motivación del estudiantado (Gaiotti, 2021).

La información en tiempo real, información original, auténtica, a la que se puede acceder todo el tiempo, son tan dinámicas las posibilidades que dan las aulas virtuales, que podemos tener un montón de enlaces, a través de los cuales podemos acceder a distintas páginas, consultarlas y tener las respuestas en el momento. (Profesora de Francés)

Con la pandemia, al habilitarse las aulas virtuales, me simplificó muchísimo poder subir y de manera clasificada, categorizada, qué tipo de material, para qué competencia. Eso lo mantengo. (...) Se

⁶ Los materiales auténticos son discursos, contenidos o recursos que no fueron creados específicamente con un fin educativo –como es el caso de los manuales de LE–, sino que circulan socialmente e implican un uso real y contextualizado de la lengua, ya que son producidos y consumidos por hablantes nativos en diferentes contextos sociales: familiares, profesionales, mediáticos, culturales, administrativos, etc.

simplificó muchísimo el acceso a audios, están disponibles todos los materiales: texto, audio y video.

(Profesora de Alemán)

Si bien antes lo utilizábamos [al material digital], no era con la frecuencia que lo hacemos ahora. Un poco porque nos hemos capacitado y porque los chicos se han acostumbrado. Nos hemos *aggiornado*. Incorporamos mucha más bibliografía. No llega mucho material papel, pero durante y después de la pandemia se propagó una circulación de este material al que antes no teníamos acceso. Las editoriales han puesto a disposición plataformas y hemos incorporado otro tipo de material al que no teníamos accesibilidad. (Profesora de Italiano)

4) **Más actividades de producción y trabajo colaborativo**

Hasta la pandemia, la escritura a mano, la lectura y el papel ocupaban el centro de la escena educativa. La mediación tecnológica permite diversificar los soportes comunicacionales, tanto para el desarrollo de las competencias de comprensión, que ya no se reducen a la lectura o a la escucha, sino que también incluyen lo multimodal, como para las de producción. En este sentido, desde las cátedras de idiomas se incentiva al estudiantado a valerse activamente de la LE para producir e interactuar en diferentes formatos.

La presentación de los tp, que antes eran escritos, ahora son audiovisuales. Ellos [los estudiantes] eligen el formato en que pueden expresar lo que quieren contar, con un video, un pdf, un power point, un audio, filmar un chat... van eligiendo el formato en que se sienten más cómodos. Veo muchas producciones audiovisuales; se está capitalizando eso. (Profesora de Alemán)

Se pueden hacer trabajos más atractivos, con imágenes, video, audio... Hay muchas herramientas digitales que permiten ese tipo de actividades y obtener más producciones. (Profesora de Francés)

Si bien el trabajo de a pares o grupal no es una novedad en la clase de LE, éste se potenció durante la virtualización, ya que las tecnologías multiplican las posibilidades del trabajo colaborativo. Todas las cátedras incursionaron en softwares, como Padlet⁷ y wikis⁸, y continúan empleándolos.

Me interesa mucho cómo generar trabajos colaborativos desde la plataforma [el aula virtual], cómo construir una producción en equipo. Es muy interesante la opción de usar glosarios en el ambiente [wiki] porque permite construir en grupos definiciones, retomar palabras nuevas que se aprenden, hacer definiciones personales de esas palabras. Los Padlets también son muy interesantes para la presentación personal, donde cada uno cuelga su presentación. Se hace más atractivo, hay colores, cada uno pone su foto. (...) El trabajo colaborativo es algo que en el aula física a veces no se puede hacer tanto o depende de la cantidad de estudiantes que haya. Pero en el ambiente virtual, el trabajo colaborativo es mucho más productivo, se ve quiénes participan y quiénes no. (Profesora de Francés)

Hemos incorporado trabajos colaborativos, sobre todo Padlet. Siempre trabajamos de a pares o en grupo, pero este tipo de trabajo espontáneo, sin la intervención del docente, le da mayor posibilidad de expresión y aprender del compañero. (Profesora de Italiano)

Hasta aquí se recuperaron las prácticas que, implementadas o reformuladas durante la pandemia, siguen teniendo vigencia actualmente. Ahora se mencionarán aquéllas que, según las docentes, ya no tienen lugar en la clase de LE en la FHUC. Consultadas sobre este aspecto, algunas docentes coinciden en el cese del uso de fotocopias por varias razones. En primer lugar, la facilidad de compartir materiales digitales, ya que cualquier estudiante cuenta con un celular y hay una infinidad de recursos de libre acceso en la web. También influye el costo de las fotocopias y de los libros. Por último, el material digital es mucho más atractivo gracias a la multimodalidad.

⁷ Es un programa que funciona como un muro, en el que se puede trabajar colaborativamente publicando textos, audios, imágenes, videos e hipervínculos.

⁸ Dentro del entorno de Moodle, la actividad wiki les permite a sus participantes añadir y editar una colección de páginas web. Si se elige el formato colaborativo, todas las personas pueden editarlo.

Todo lo que es físico, el manual, los libros, las fotocopias son elementos que ya no los usamos porque reproducimos la imagen a través del proyector y ganamos mucho con eso. Podemos hacer un estudio de la imagen, recuperando colores, cosas que en la fotocopia se perdía muchísimo. Los libros de lenguas extranjeras tienen un costo importante y no todos los alumnos pueden tener acceso, por eso es importante que se puedan digitalizar para ser aprovechados en su máximo valor. Se ganó mucho con eso. (Profesora de Francés)

El formato papel ya es casi inexistente, excepto para los parciales. A las fotocopias casi no volvimos. (...) Se redujo en un 80%. ¿Qué otra cosa? El CD ya no existe. Inclusive hay clases que quedan... explicaciones que, en lugar de escribirlas en la pizarra, las escribo en el formato de una página web del aula virtual donde interactuamos todos y esa clase queda guardada. (Profesora de Alemán)

En torno a la selección y presentación de contenidos, se identifican en las prácticas declaradas al menos dos cambios: uno en relación a los materiales para la enseñanza y otro de orden metodológico. Respecto del primero, una docente explica:

Cuando se sigue un objetivo, una meta, los contenidos nos llevan a ese objetivo. Se ha diversificado el contenido porque hay otros elementos que se nos presentan, sobre todo digitales, que nos permiten dinamizar la forma de enseñar y de hacer trabajar ese contenido. Puede ser a través de material auténtico, al cual se puede acceder por Internet y que ofrece una visión comunicativa. Tenemos muchísimo material que nos puede servir para armar nuestras clases, cambiarlas y dinamizarlas. (Profesora de Francés)

En el aspecto metodológico, se perciben algunos cambios del paradigma didáctico tradicional – donde prima la explicación docente– por una didáctica más activa y productiva. Ya desde antes del retorno –gradual, cuidado y restringido– a las aulas de las universidades, varios autores e instituciones (UNESCO, 2023; Maggio, 2022a; Pardo Kuklinski et al., 2020) se interrogaron para qué

se iba a usar ese tiempo-espacio de encuentro presencial. Ese momento compartido en el aula física es muy valorado por las docentes.

No reduje contenidos, pero sí lo que se trabaja en clase. Dejé de lado practicar algunas cuestiones, que ahora se trabajan a partir de la autogestión. Por ejemplo, estructuras gramaticales o ejercicios repetitivos. Ellos [los estudiantes] tienen la posibilidad de autocorregir, entonces ya no es necesario corregir ese tipo de actividades en clase. Eso ya no existe. Por eso fue volver a pensar en otro tipo de metodología, aprovechar el tiempo más para la producción oral. Eso sí me parece positivo. Poco contenido, mucha práctica oral. (Profesora de Alemán)

Muchas actividades que antes se hacían en el aula [física], ahora se los doy de tarea. Tienen las respuestas para verificar y si surge alguna duda, la pueden plantear en la clase siguiente. Pero esa sistematización, sobre todo desde lo gramatical, está en la plataforma para que cada uno lo pueda hacer desde su casa, en sus tiempos y puedan pensar solos, porque en el aula siempre hay alguien que va más rápido que vos. Eso también ha cambiado, porque te da más tiempo a la práctica de la oralidad en el aula, antes ese tiempo se dedicaba a corregir. (Profesora de Portugués)

El formato de la clase invertida también da cuenta de un cambio en la presentación de los contenidos y de una revalorización del encuentro presencial. Ese tiempo que antes era mayormente ocupado por la explicación o la corrección, ahora se emplea para “hacer hacer” al estudiantado:

Cambié la forma de presentarlos. La clase invertida, que se usó mucho en la pandemia, la seguimos utilizando mucho para que trabajen la teoría en sus casas, tengamos la posibilidad de aclarar las dudas en clase y puedan desarrollar la producción oral, con sus pares. (Profesora de Inglés)

Si trabajo tal temática, les puedo pedir que miren tal video –clase invertida– y en la clase presencial retomamos el video y vemos qué no entendió; y si entendió todo ya tenemos un gran paso adelante. (Profesora de Francés)

Las preguntas de las entrevistas (Ver Anexo) estuvieron orientadas a los aspectos que conciernen a este trabajo, es decir las decisiones en torno a la selección y presentación de contenidos, los materiales para la enseñanza, las actividades propuestas al estudiantado y los canales de comunicación docente-estudiantes. Las decisiones y estrategias implementadas durante la virtualización de emergencia no fueron completamente novedosas, sino que se basaron en ciertas prácticas, saberes y experiencias ya existentes. Lo nuevo no surge de la nada. Así, varias cátedras ya contaban con aulas virtuales o intentaban emular precariamente este espacio con otros recursos, como grupos cerrados de Facebook; también mantenían contacto con sus estudiantes a través de redes sociales. Lo mismo se puede afirmar de los materiales digitales, el trabajo colaborativo y las actividades que promueven las competencias de producción. Todas estas acciones se llevaban adelante, con mayor o menor frecuencia antes de la pandemia; lo que cambió fue la centralidad que pasaron a ocupar, primeramente mientras la educación remota fue un imperativo pedagógico, y luego en la pospandemia. En varias oportunidades, las docentes remiten a estas prácticas anteriores que fueron reformuladas a partir de la virtualización y que continúan en la pospandemia:

(...) en Inglés habíamos comenzado con los entornos digitales previos a la pandemia, entonces teníamos los entornos armados. Tuvimos un montón de trabajo que hacer, pero ya estaban armados por pestañas, divididos por habilidades, algunas con comprensión lectora, producción escrita, gramática y vocabulario; teníamos recursos como videos y audios, entonces tuvimos el camino muy allanado cuando se vino la pandemia. (Profesora de Inglés)

Antes de la pandemia no tenía aula virtual, entonces formaba grupitos cerrados de Facebook, donde subía las clases que se daban, material audiovisual, eran foros de consulta. (...) Nos comunicábamos por el chat de Facebook, que era como un aula virtual precaria. (Profesora de Alemán)

Para las presentaciones orales, cuando buscan algún tema y luego lo presentan, algunos usan el Power Point. No es algo completamente nuevo porque ya se venía haciendo desde antes, pero con el formato afiche. (Profesora de Portugués)

En síntesis, el formato de clase invertida se convirtió en una de las modalidades didácticas privilegiadas para la enseñanza de LE; los materiales para la enseñanza digitales y multimodales desplazaron a los tradicionales libros y fotocopias, no sólo porque son más accesibles, sino porque también son más motivadores y atractivos, ya que propician una gran diversidad de formatos y un mayor acercamiento a otras culturas a partir de documentos auténticos. De la mano de esta accesibilidad a materiales digitales es posible proponer otros tipos de actividades. La variedad de recursos amplía el horizonte de las LE tanto para el desarrollo de las competencias de comprensión –escrita, oral y audiovisual–, como para las de producción: el acceso a diferentes softwares posibilita trabajos más diversificados, creativos y colaborativos. Finalmente, el aula virtual y las redes sociales –puntualmente WhatsApp– también forman parte de este entramado tecno-educativo. La comunicación permanente entre el estudiantado y docentes, y entre pares habilita nuevas interacciones, así como se convierten en aliadas estratégicas para compartir materiales auténticos.

Presencialidad + virtualidad

De las entrevistas, resulta que la combinación de clases presenciales con trabajo virtual asincrónico apunta a potenciar y mejorar la experiencia de aprendizaje. Con este propósito, en el encuentro presencial se priorizan las competencias de producción –oral y escrita–, el intercambio e interacción entre pares y con las docentes, las actividades de a pares o grupales, y la resolución de dudas que surgen de lo trabajado en forma autónoma y asincrónica. En tanto, el tiempo remoto favorece la introducción de nuevos temas –bajo el formato de clase invertida–, respeta los ritmos individuales de trabajo y de aprendizaje, y puede responder a los diferentes estilos cognitivos, gracias a la

diversificación y/o personalización de los contenidos. También es un tiempo provechoso para actividades de sistematización de la LE con autocorrección a fin de reforzar los temas ya abordados.

Estas valoraciones de las docentes están en consonancia con la propuesta de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2021) para implementar modelos de educación híbrida en América Latina y el Caribe que capitalicen las experiencias de educación durante la pandemia. Para lograr semejante propósito, este documento advierte que la educación híbrida no implica sólo una alternancia entre educación presencial y a distancia mediada tecnológicamente, sino un mejor aprovechamiento de las herramientas digitales para crear experiencias centradas en el estudiantado, que sean significativas, adecuadas, personalizadas y atractivas (Arias Ortiz et al., 2020). A partir de los relatos docentes, se evidencia que la virtualidad imprime dinamismo, mayor interacción y diversidad, y permite expandir el aula tradicional, siempre en términos de complementariedad de la presencialidad. En el análisis de la enseñanza virtual de idiomas extranjeros en la UNL, Chávez et al. (2022) concluyen en la necesidad de pensar un modelo bimodal, que rescate los aspectos más positivos de la virtualidad –entre los que destacan la gestión personal de los tiempos y ritmos de aprendizaje, el acceso a materiales auténticos, la variedad y riqueza de los materiales didácticos y una comunicación más ágil con pares y docentes– y los más relevantes de la presencialidad –como lo son los trabajos grupales y el intercambio cara a cara–.

Todas las docentes entrevistadas en este trabajo coinciden en que el escenario más favorable para la enseñanza de LE en la universidad combina la presencialidad con la virtualidad. Ahora bien, los escenarios de entrecruzamientos posibles son múltiples. Por eso es importante no caer en el reduccionismo de concebir la educación híbrida en términos binarios, como una alternancia entre lo físico y lo virtual, lo sincrónico y lo asincrónico, sino que el desafío implica considerar diversas capas de complejidad y que la integración de las tecnologías a la educación superior conlleve políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, a la inclusión y a la diversidad

(UNESCO, 2023: 8). Desde el retorno a las aulas presenciales, la virtualidad perdió su carácter de imperativo pedagógico (de Alba, 2021) y, según las entrevistadas, pasó a ser una opción más, necesaria, pero subordinada al intercambio cara a cara. La presencialidad sigue siendo la modalidad primigenia y fundamental, en torno a la cual se planifican las clases de LE en la FHUC. La virtualidad es vista como un complemento, a esta altura indispensable, pero no autosuficiente. En palabras de las entrevistadas:

La virtualidad enriquece la presencialidad como apoyo solamente, nos agiliza muchísimo a docentes y estudiantes: el acceso a materiales, la corrección, la comunicación permanente. Pero para mí forma de ver las cosas, sólo hasta ahí, no la va a reemplazar nunca. (Profesora de Alemán)

[La virtualidad] llegó para quedarse, pero no como única forma de dar clases. (...) Yo la tomo como soporte porque enriquece la presencialidad, con la accesibilidad a otro tipo de actividades y materiales. Pero no he cambiado la presencialidad por la virtualidad, nunca lo haría. (Profesora de Italiano)

La virtualidad es un elemento más del aula, importante, no negociable, pero creo que los dos aspectos –la presencialidad y la virtualidad– van de la mano. También es importante ver la cara del alumno, los gestos, que te vea, ese diálogo que se genera en la presencialidad no ocurre en la virtualidad, y menos si es asincrónico. Lo mismo con la explicación en el aula, en el pizarrón, que es mucho más cercana que viendo un video: el alumno puede interrumpirte, puede preguntar. Los dos aspectos van de la mano y se complementan, no es que una cosa va a suplir a la otra. (Profesora de Francés)

Pese a que todas las cátedras están trabajando de manera bimodal, la presencialidad sigue siendo hegemónica, incluso para el propio estudiantado.

Los alumnos sienten que todo pasa por la presencialidad. Necesitan hacer esa toma de conciencia de que también la virtualidad es parte de su aprendizaje, ya sea de forma asincrónica –como estamos trabajando en este momento– o sincrónica, en algunas ocasiones. El aspecto asincrónico es necesario e importante también: que el alumno intervenga en el aula [virtual], que ocupe ese espacio, que la valore y la recupere es un trabajo que el docente tiene que hacer desde el aula presencial. (Profesora de Francés)

La población estudiantil con la que me relaciono necesita de las clases presenciales, del contacto visual con el docente, de tener a sus compañeros cerca. Creo que hay modos de acceder al conocimiento según el perfil de cada uno. Hay gente que se siente muy cómoda con las clases virtuales y estoy en contacto con chicos que necesitan salir de la casa, trasladarse y estar en su ámbito. (Profesora de Alemán)

A tal punto el estudiantado ignora, relega o subestima la virtualidad que, desde la cátedra de Inglés, decidieron que las actividades del ambiente virtual sean obligatorias:

(...) implementamos actividades virtuales obligatorias para que, si por su voluntad no usan el ambiente, lo deban utilizar porque creemos que es parte de nuestra aula extendida, forma parte de nuestras clases presenciales, entonces fue una manera en que el complemento sea obligatorio, que tengan acceso, aunque sea un par de veces y se amiguen con el ambiente. (Profesora de Inglés)

En varias entrevistas se menciona que, ante el cursado no obligatorio en la FHUC, el ambiente virtual se convierte en un espacio estratégico para mantener el contacto con quienes asisten en forma intermitente y, sobre todo, para quienes rinden libre la materia.

Nos permite un contacto directo y continuo, el acceso a los materiales, pueden ir siguiendo la asignatura porque me comunico semanalmente, tenemos un cronograma de trabajo, con las unidades que se desarrollan semanalmente, las fechas de exámenes... la gente que no cursa puede ir siguiéndola. (Profesora de Inglés)

(...) recuperamos ese material [digital] que habíamos usado durante 2020 y 2021 en las clases virtuales, sobre todo para que los alumnos tengan la oportunidad de hacer autoaprendizajes, prácticas, entrenamiento, tener el material más a mano y consultarlo. Sobre todo, porque nuestros alumnos no asisten regularmente a las clases, sino que van de vez en cuando, no asisten las dos veces por semana, entonces ese material es muy valioso, les asegura tener el acceso a todo lo que se da en la clase. (...) eso vino y amplió nuestras opciones, posibilidades, incluso que muchos chicos que no pueden cursar, tengan ese espacio [el aula virtual] para prepararse. (Profesora de Francés)

[el aula virtual brinda] la posibilidad de solucionarle un montón de cosas al alumno, al que se le superponen clases o no llega a cursar tu materia por muchas razones. Entonces, para que no pierda, uno también se va adaptando. Cambiaron los tp, ahora los hacemos por Moodle, damos clases o consultas virtuales. Son estrategias que vamos implementando para poder mantener la cursada. (Profesora de Italiano)

Nuevas posibilidades, ¿nuevos riesgos?

El ambiente virtual brinda múltiples recursos, sumamente valorados por las docentes, ya que permiten una comunicación más fluida con el estudiantado, el acceso inmediato y la diversificación de los materiales para la enseñanza a partir de recursos digitales, multimodales y auténticos que apuntan al desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas (comprensión escrita y oral, producción escrita y oral); potencian la posibilidad de una perspectiva intercultural⁹ –fundamental en la enseñanza de LE–, la motivación, la autogestión y autonomía en la construcción del conocimiento de acuerdo a los intereses y ritmos personales de aprendizaje, entre otros aspectos

⁹ Desde hace más de una década, Maggio (2012) remarca que las nuevas tecnologías “crean la posibilidad de llegar a las fuentes, traer nuevas voces y generar construcciones en diálogos complejos y multiculturales” (p. 74).

positivos. Pese a este abanico de nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías, las docentes advierten sobre los riesgos de reemplazar el proceso de aprendizaje por el abuso de los traductores en línea y la inteligencia artificial generativa a través del Chat GPT:

No los favorecen [a los estudiantes] porque no lo saben usar como un beneficio, sino como una vía de escape fácil. No está siendo útil; los ayuda a zafar, pero no a construir su conocimiento. (Profesora de Italiano)

Si a los alumnos les pedís que hagan una producción escrita y ellos se la piden a la IA, la producción del alumno no existe, no hay aprendizaje. (...) Se autoengañan. Si te soluciona el problema, está bien, es un recurso, pero no implica que aprendas. (Profesora de Portugués)

Si bien reconocen que son herramientas válidas y valiosas, consideran que deben acompañar el aprendizaje, no sustituirlo:

Ahora les pedimos las producciones escritas en clase para evitar el uso del chat GPT, para que puedan evaluar su capacidad de producir sin la ayuda de un traductor. (...) No es mi intención que no usen la IA, pero sí explicarles cómo usarla, que no le pidan que les produzca los textos porque va en detrimento del aprendizaje de ellos. Cuando tienen que escribir en los parciales o en los finales, se nota y desapruban. (Profesora de Inglés)

Otra cosa que quizás sea un arma de doble filo es el traductor. Los traductores son herramientas importantes, pero que pueden llegar a ser contraproducentes porque el alumno no hace el esfuerzo de pensar, sino que pone el texto y lo traduce. Eso es lo que nosotros como docentes tenemos que evitar, no prohibir porque no acuerdo con prohibir su uso porque es un elemento que está a mano todo el tiempo, pero sí guiar, orientar y hacer reflexionar al alumno acerca de qué es lo que tiene que saber para poder producir, ya sea de forma oral o escrita, sin tener que recurrir al traductor. (Profesora de Francés)

En relación al uso de estas nuevas tecnologías, con los cambios culturales y de hábitos que conllevan, una docente comparte una visión preocupante:

Lo veo superficial, tendientes a la inmediatez, a dejar de cuestionarse por qué las cosas son como son porque la inteligencia artificial “ya me lo da”, confiados en que esa información es la real, pero no pasa así. Atraídos por cursos que se promocionan en redes [sociales] para hablar alemán en tres meses o que no es necesario aprender gramática para hablar bien alemán... Ese tipo de mensajes impacta mucho porque lo que menos quiere un estudiante contemporáneo es pasarse cinco años aprendiendo un idioma, sobretodo porque implica, aparte de la motivación, práctica, constancia y paciencia. (Profesora de Alemán)

Otras entrevistadas profundizan sus reflexiones sobre los desafíos que implica la IA para la enseñanza de las LE en el escenario contemporáneo y a futuro:

El tema de la IA, donde vos ves a cualquier persona hablando perfectamente un idioma, te plantea ¿para qué lo voy a estudiar? Creo que estudiar y profundizar en sus aspectos socio-culturales hace que uno trabaje la cuestión humana, desarrolle los valores humanos tan necesarios en un mundo digitalizado. (Profesora de Francés)

Me pregunto ¿será que los docentes de lenguas extranjeras seremos desplazados por estos aplicativos? ¿Dejarán de ser enseñadas las lenguas extranjeras? Creo que no, en el sentido de que tiene que ver con la esencia del ser humano. O bien simplificamos todo y vamos a lo básico, o decidimos seguir enseñando y aprendiendo. (Profesora de Portugués)

Si bien no es el foco de este trabajo, la irrupción de la IA en el ámbito educativo es innegable y, así como la virtualización de emergencia puso en cuestionamiento principios, decisiones y prácticas en torno a qué, cómo y para qué se enseña, una vez más la educación se ve interpelada por los cambios socio-tecno-culturales, que actualizan estos interrogantes y abren otros.

Desentrañando supuestos

Las experiencias –personales, profesionales, socio-históricas–; las representaciones sociales sobre la educación, el aprendizaje, las tecnologías, la disciplina, el nivel y la institución en los que se enseña; los posicionamientos epistemológicos, éticos, ideológicos y políticos configuran las prácticas de enseñanza. A partir de las entrevistas es posible inferir algunos de estos supuestos subyacentes en las propuestas de enseñanza universitaria de LE. En primer lugar, todos los proyectos de enseñanza se basan en el enfoque comunicativo del MCERL (Consejo de Europa, 2002), que promueve el desarrollo de las cuatro competencias en LE: comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita, como se puede inferir a partir de las siguientes intervenciones docentes:

(...) deben cumplir con ciertas actividades obligatorias del ambiente virtual: lectura, escucha comprensiva y escritura son obligatorias para tener la posibilidad de rendir los parciales y promocionar. (Profesora de Inglés)

Son cuatro horas semanales: dos presenciales que se destinan a desarrollo de temas nuevos y práctica oral y dos horas virtuales asincrónicas, exclusivamente para tareas de producción. Las actividades gramaticales tienen sus soluciones, pero si no hacen esas tareas gramaticales y no chequean las soluciones no pueden resolver la tarea de producción posterior, escrita u oral. (Profesora de Alemán)

En segundo término, es dable desentrañar las concepciones de aprendizaje que subyacen en las prácticas declaradas, así como los enfoques psicológicos en los que se apoyan. Términos como “autonomía” y “autogestión” dan cuenta de una concepción del estudiantado como sujeto (inter)activo en el proceso de aprendizaje, en consonancia con la psicología cultural (Bruner, 1999).

[Al ambiente virtual] lo volvimos a usar como un complemento para potenciar las habilidades y la autogestión. (...) [los estudiantes] pueden llevar adelante la construcción del conocimiento a través del ambiente virtual (...) pueden trabajar en forma autónoma. (Profesora de Inglés)

(...) el estudiante tiene que ser cada vez más autónomo en su aprendizaje (...) tiene que organizarse, eso también forma parte de esa autonomía, responsabilidad y compromiso que el estudiante tiene que tomarse para aprender en cada materia. (Profesora de Francés)

En esta misma línea, también se reconoce la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

Creo que hay modos de acceder al conocimiento según el perfil de cada uno. Hay gente que se siente muy cómoda con las clases virtuales y estoy en contacto con chicos que necesitan salir de la casa, trasladarse y estar en su ámbito. (Profesora de Alemán)

[La tecnología] Nos facilitó muchísimo la autonomía, que cada uno pueda ir a su propio ritmo, pudimos atender la diversidad con el uso de las tecnologías, cada uno puede focalizarse en sus debilidades o intereses (...) la posibilidad de desarrollar las diferentes habilidades a su propio ritmo. (Profesora de Inglés)

Esa sistematización, sobre todo desde lo gramatical, está en la plataforma para que cada uno lo pueda hacer desde su casa, en sus tiempos y puedan pensar solos, porque en el aula siempre hay alguien que va más rápido que vos. (Profesora de Portugués)

Influenciado por la revolución cognitiva, Jerome Bruner reacciona contra el conductismo y postula que el aprendizaje resulta de la interacción entre el ser humano y el ambiente: el mundo es comprendido, clasificado y manipulado a partir de las categorías de la mente, que, a su vez, son modificadas por las experiencias con el entorno. El aprendizaje se produce con otros, es un “proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras” (Bruner, 1999: 40); es una actividad común, un proceso de intercambio y de negociación de sentidos; un proceso activo, de construcción y representación, siempre situado en un determinado contexto cultural. En este sentido, la cuestión vincular es fundamental:

Siempre trabajamos de a pares o en grupo, pero el trabajo espontáneo, sin la intervención del docente le da mayor posibilidad de expresión y aprender del compañero. (Profesora de Italiano)

Si un alumno falta, todo lo dado lo puede visualizar en la plataforma, pero se va a perder las interacciones, ese estar en el aula, con sus pares. (...) Es otro tipo de relacionamiento el que se genera, los vínculos son diferentes. En la distancia es muy difícil que se genere un vínculo tanto entre estudiantes con el docente como entre pares. (Profesora de Portugués)

En consonancia con esta concepción de estudiantado más activo, las docentes aspiran a desarrollar nuevas formas de enseñanza, más dinámicas y centradas en quien aprende.

Creo que como docentes tenemos muchísimo material que nos puede servir para armar nuestras clases, cambiarlas y dinamizarlas. (...) siento que hemos mejorado, se ha dinamizado la materia. (Profesora de Francés)

Dejé de lado practicar algunas cuestiones, que ahora se trabajan a partir de la autogestión, como estructuras gramaticales o ejercicios repetitivos. Ellos tienen la posibilidad de autocorregir, entonces ya no es necesario corregir ese tipo de actividades en clase. (...) Por eso fue volver a pensar en otro tipo de metodología, aprovechar el tiempo más para la producción oral. (Profesora de Alemán)

Por último, y al igual que otros autores abordados en este trabajo, Bruner (*op. cit.*) entiende que las prácticas educativas se caracterizan por ser colectivas, por estar atravesadas comunicativa e intersubjetivamente, y situadas en un contexto social, histórico y político preciso. Las prácticas declaradas en este trabajo se centran en el período pospandémico, que configura un contexto particular, del que las docentes dan cuenta en diversas oportunidades:

Es una generación que fue atravesada por una pandemia que los influyó muchísimo. Esa dificultad que tienen para adaptarse a la vida universitaria, no logran comprender la dinámica de trabajo.

(Profesora de Inglés)

Nos hemos capacitado [los docentes] y los chicos se han acostumbrado. Creemos que la tienen re clara, pero no es así, les ha costado un montón. Nos hemos *aggiornado*. (...) le hemos dado una vuelta de tuerca, una actualización a lo que veníamos haciendo. (Profesora de Italiano)

Desafíos y perspectivas a futuro

Los desafíos pospandémicos que reconocen las docentes de LE de la FHUC-UNL son muy variados y de diferentes órdenes –emocionales, didácticos, pedagógicos, institucionales y sociales–, entre los que mencionan:

- Superar la vergüenza o miedo a expresarse en LE, manejar la ansiedad que genera la posibilidad de cometer errores y la escasa tolerancia al fracaso.
- Potenciar el crecimiento de las cátedras y consolidar los equipos de cátedra de Idioma extranjero al interior de la FHUC.
- Visibilizar la (importancia de la) enseñanza de las LE dentro de las carreras y en la facultad.
- Motivar al estudiantado a aprender, conocer y valorar otra lengua, otra cultura.
- Estimular la concurrencia a clases y el compromiso con el estudio.
- Abordar y reducir la brecha entre la escuela secundaria y la universidad, puntualmente la dificultad para adaptarse a la lógica de la vida universitaria y la autonomía que exige el trabajo académico, y lograr la afiliación institucional (Coulon, 2017).

Estos desafíos no son exclusivos de la pospandemia, sino que son inherentes a la enseñanza de las LE en el ámbito universitario y trascienden el período abarcado en este trabajo. Es decir que se

tratan de preocupaciones e intereses propios tanto de la didáctica de las LE como del nivel superior de enseñanza y, puntualmente, de la unidad académica objeto de este trabajo:

El desafío que vengo enfrentando, con o sin pandemia, es el miedo a empezar a hablar, al error, a pasar vergüenza, a equivocarse. (...) Ése es el desafío mayor, que me costó el doble durante la pandemia: no se animaban a hablar o lo hacían con la cámara apagada, o escribían en el chat. El contacto personal hace que empiecen a soltarse antes... con las clases virtuales era muy difícil. Eso fue siempre, se agravó con la pandemia y ahora volvió al mismo nivel de ansiedad de siempre con este idioma, porque suena raro, porque nunca lo escucharon. (Profesora de Alemán)

Los desafíos son siempre los mismos, en el sentido de hacer que la cátedra crezca, sea dinámica y motivadora, que el alumno tenga ganas de estudiar francés e incluso de rendir un examen internacional, que valore otro idioma, diferente al inglés, que valore el hecho de conocer otro idioma. Poder lograr que los alumnos de la FHUC puedan acceder a becas, que tomen conciencia de que el francés es un idioma muy ligado a la cultura y a los aspectos socio-políticos. (Profesora de Francés)

A continuación, se presentarán algunos retos identificados por distintas instituciones, autores e investigaciones sobre la enseñanza durante la pospandemia. En primer lugar, es menester que la universidad analice, investigue, reflexione y evalúe las experiencias de la educación remota de emergencia, a fin de capitalizar lo aprendido y desarrollar su capacidad de respuesta a posibles nuevas crisis que exijan, una vez más, cerrar sus puertas (García Aretio, 2021; RedTE.Ar, 2021). En esta misma línea, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2021a) insta a realizar un diagnóstico de las competencias y saberes de docentes, no docentes y estudiantes; de la infraestructura tecnológica actual y de la necesaria en un futuro inmediato; y de las normas institucionales que permitan potenciar las fortalezas de la educación remota de emergencia. Otros retos que reconoce el CIN son evaluar los resultados de la modalidad virtual; garantizar la infraestructura y conectividad

necesarias para un modelo de enseñanza bimodal; analizar los cambios en la cultura del trabajo, simplificar y profundizar la gestión virtual de los trámites universitarios; recuperar al estudiantado que abandonó durante la pandemia por falta de medios tecnológicos, problemas de salud o cuestiones laborales; atender a las demandas sociales y construir una agenda de investigación sobre los temas relevantes desde el punto de vista social, económico y político para la nación argentina; y propiciar la articulación entre el nivel medio y el superior, a través de la educación a distancia.

En tanto, la Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades (RedTE.AR) (2021) organiza las perspectivas a futuro en tres ejes: prácticas de enseñanza, sujetos de aprendizaje y tareas de investigación, extensión y cooperación. Para el primer eje, sostiene la necesidad de repensar las prácticas docentes desde “una visión crítico-pedagógica que integre las posibilidades didácticas de la tecnología” (p. 7), imaginar nuevas propuestas y escenarios de enseñanza y sistematizar las experiencias de la virtualización de emergencia, sostener la singularidad y creatividad inherentes a las prácticas docentes –tan homogeneizadas en el nivel superior–, propiciar el trabajo colaborativo intercátedra e interdisciplinario y revisar la variable tiempo en los contratos docentes a fin de evitar la sobrecarga de trabajo. Respecto de los sujetos que aprenden, esta red apuesta a construir vínculos con el estudiantado y al interior de este grupo; comprender los modos de aprender y las transformaciones culturales; reforzar el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas relevantes socialmente en entornos mediados tecnológicamente; y promover la reflexión metacognitiva para consolidar el oficio de estudiante en el nivel superior. Finalmente, investigar para mejorar las prácticas de enseñanza –sobre todo respecto de lo acontecido durante la pandemia– y adquirir las estrategias para utilizar los recursos tecnológicos con una mirada pedagógica.

Para la UNESCO (2023) el principal desafío consiste en “afrontar el supuesto imperativo histórico-social de la educación virtual de manera comprometida y desplegar la imaginación pedagógica que,

en el marco de la pospandemia, ofrece oportunidades para fortalecer procesos de retención, permanencia y finalización de las trayectorias educativas” (p. 39). Para lograrlo, es imprescindible garantizar el derecho a la educación que, en tiempos digitales, exige pensarla en términos de conectividad, accesibilidad y disponibilidad de dispositivos tecnológicos de calidad (García Aretio, 2021; Maggio, 2021c). Por su parte, para Pardo Kuklinski et al. (2020) es necesario trascender la barrera entre educación presencial y virtual, a través del diseño de una “experiencia académica como una única línea de tiempo narrativa multimedia expandida donde el docente y los estudiantes puedan servirse de modo colaborativo de lo mejor de ambos mundos” (p. 12). Asimismo, considera que el desafío pasa por cambiar hacia una cultura estudiante-céntrica, en la cual el enciclopedismo y las clases magistrales tengan un espacio acotado, con el fin de propiciar el desarrollo del seguimiento personalizado, a través de tutorías individuales y/o grupales, y de proyectos basados en la resolución de problemas.

En cuanto a la tarea docente, Lion (2020: 28-29) señala algunos desafíos de enseñar en tiempos de doble fuerza matriz –física y virtual (Baricco, 2019)–, como comprender el funcionamiento de las plataformas para conocer cuál es el grado de autonomía en nuestras decisiones; fomentar la construcción de una ciudadanía digital crítica y participativa; crear redes de trabajo para enfrentar colectivamente situaciones complejas; crear propuestas de enseñanza creativas, valiosas que generen experiencias novedosas entre el mundo físico y el virtual, entre la institución educativa y su contexto, y entre disciplinas; y promover los procesos metacognitivos. En relación a los nuevos entornos de aprendizaje, Rodríguez (2023: 48) plantea la necesidad de reconstruir el rol docente y la actividad didáctica en el nivel superior. Para ello, es menester redefinir la forma de explicar/enseñar, tener en cuenta nuevas formas de aprender y complejizar la transposición didáctica, a partir de contextos y entornos diversificados. Asimismo, señala la importancia de la

transdisciplinariedad que posibilita abordar la tarea didáctica desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2001).

Para la OEI (2021), el reto actual es de orden cualitativo, ya que consiste en incorporar a los sistemas educativos en la nueva sociedad digital, tanto desde el punto de vista de la conectividad como de la didáctica, los contenidos y la gestión educativa. A la luz de dicho propósito, plantea diez requisitos para implementar un modelo de educación 4.0 para la educación obligatoria, que pueden adaptarse al nivel superior. En primer lugar, y como condición *sine qua non*, se señalan los aspectos materiales, es decir una conectividad de buena calidad y el acceso a dispositivos tecnológicos que permitan un manejo cómodo y accesible. Seguidamente, se presenta la necesidad de una adaptación curricular y de promoción de prácticas pedagógicas que combinen y aprovechen las potencialidades de la presencialidad y de la virtualidad, en los términos anteriormente mencionados. Para ello es necesario formar recursos humanos: docentes, pero también funcionarios y empleados que delinean las políticas públicas educativas. Asimismo, es fundamental contar con plataformas digitales educativas, softwares que posibiliten el trabajo colaborativo y repositorios a los que se puedan acceder para difundir y compartir materiales para la enseñanza. Por otra parte, la educación híbrida puede favorecer modelos educativos flexibles para sostener y acompañar los trayectos de quienes, por diversas razones, quedan fuera de los circuitos formales de educación. En consonancia con el desarrollo de determinadas competencias, esta propuesta apunta a certificar habilidades desarrolladas, en vinculación con las necesidades del mundo laboral. Por último, la necesidad de financiamiento y el compromiso entre el Estado, el sector privado y la sociedad civil son piezas necesarias para transformar el sistema educativo en un modelo híbrido.

Desde una perspectiva más global, se puede recuperar el mayor desafío planteado por Morin (1999): el desafío de la complejidad, que exige un pensamiento crítico para abordar los problemas actuales y futuros desde una perspectiva totalizante y contextualizada. Entre los principios de una deseable

reforma educativa, este autor sostiene que la educación del futuro debe enseñar: las cegueras del conocimiento –su incertidumbre, sus errores, sus dificultades, conocer qué implica conocer–; un conocimiento pertinente –capaz de abordar los objetos en forma compleja y contextualizada en oposición a la fragmentación disciplinaria–; la condición humana como una totalidad hipercompleja –biológica, psicológica, social, cultural, etc.–; la identidad terrenal, de la que todas las personas formamos parte y somos responsables; a afrontar las incertidumbres y riesgos –a partir del derrumbe del progreso permanente e incuestionable–; la comprensión mutua entre personas y culturas diferentes, a fin de evitar todo tipo de discriminación y dominación; la ética del género humano para desarrollar la conciencia de que el ser humano es, a la vez, individuo, parte de una sociedad e integrante de una especie.

De los desafíos planteados por Morin (*op. cit.*), la enseñanza de las LE puede hacer su aporte desde una visión intercultural, que posibilita la (re)construcción de la propia identidad, la interacción y socialización, a partir del reconocimiento y aceptación de una pluralidad de culturas. En este sentido, Gaiotti (2015) propone diez razones para trabajar la perspectiva intercultural en la clase de LE, entre las que destaca el diálogo entre culturas; la multiplicidad de identidades y pertenencias sociales que entran en juego; la alternancia y enriquecimiento entre localización y deslocalización; la comprensión de significaciones, representaciones e ideologías; la movilización del universo lingüístico en aras del encuentro con la alteridad; la polifonía y la pluralidad de géneros y soportes comunicativos; el cuestionamiento al etnocentrismo y a la cultura hegemónica; la transversalidad e interdisciplinariedad; el desarrollo del pensamiento crítico; y la diversidad de lenguas, de usos y de pertenencias sociales.

Cierre y apertura

Desde la vuelta a la presencialidad en febrero 2022, las prácticas declaradas de las docentes de LE de la FHUC-UNL pueden ser descriptas en términos de continuidades y rupturas que se dieron a partir de la virtualización de emergencia. En primer lugar, se potenció el rol y uso del aula virtual, como un escenario indispensable para complementar el aula física. Allí se concentran la mayoría de los intercambios asincrónicos con el estudiantado, los materiales para la enseñanza y las actividades propuestas. En los relatos se advierte el rol interdependiente de ambas modalidades: la presencialidad se nutre, se expande, se enriquece a partir de la virtualidad y, a su vez, lo que se propone en esta otra faz es retomado, profundizado, puesto en práctica en el aula física. Como ya se ha planteado, ni la mediación tecnológica ni algunas prácticas de enseñanza son absolutamente novedosas, sino que preexisten a la pandemia y a su imperativo de virtualización, al menos en forma embrionaria, con un uso acotado o esporádico.

Después del cimbronazo que implicó la virtualización de emergencia, es menester tener una mirada retrospectiva, analizar y evaluar las prácticas que se concretaron, reconocer errores, revalorizar aciertos, identificar nudos problemáticos y desafíos pendientes. En este sentido, a partir del marco teórico-conceptual, de las investigaciones que anteceden este trabajo y de los propios relatos de las docentes de LE de la FHUC es factible mencionar algunos aspectos que deben ser considerados.

El escenario en el que se inscriben las prácticas de enseñanza está entretejido por diferentes aristas que se entrecruzan en la tarea docente. En primer lugar, caben mencionar las condiciones materiales en relación a las tecnologías—el hardware, el software y la conectividad—: la herramienta más utilizada por el estudiantado para conectarse a Internet y acceder al aula virtual y a los materiales para la enseñanza es el celular, con las ventajas y limitaciones que este dispositivo implica. Si bien su portabilidad permite acceder desde el aula física a la virtual y a los materiales

digitales, este acceso puede ser lento, intermitente o nulo si no hay una buena conexión. Por otra parte, así como facilita la grabación o escucha de audios y la filmación y visionado de videos, actividades centrales para las competencias de comprensión y producción orales y audiovisuales, entorpece la lectura y, sobre todo, la redacción: leer textos extensos o un libro, redactar y resolver trabajos prácticos escritos a través de un celular pueden atentar contra la calidad, profundidad y extensión de estas actividades. A los fines de conocer de antemano estas condiciones, en cada comisión se podría encuestar al estudiantado sobre sus posibilidades en términos de acceso a hardware, software y conectividad.

En segundo lugar, es menester considerar la diversidad en el nivel de desarrollo de las competencias digitales, tanto de las docentes como del estudiantado. Permanentemente se crean nuevas aplicaciones, que pueden emplearse para el desarrollo de las habilidades comunicativas en LE. Saber cuál es la aplicación que mejor se adapta a los propósitos educativos exige tiempo para explorarlas, probarlas y manejarlas, siempre teniendo como faro el propósito pedagógico y no la herramienta en sí. Si bien en su mayoría requieren un manejo relativamente intuitivo, toda nueva incorporación exige algún tipo de orientación al estudiantado sobre su utilización. Asimismo, es necesario tener en cuenta si se pueden usar en línea o si es necesario descargarlas al dispositivo. En este punto no se pueden obviar los aspectos que refieren a las condiciones de uso, la gratuidad de las mismas, los requerimientos tecnológicos –si exigen determinada versión de sistema operativo, por ejemplo–, etc. La usabilidad debería ser la condición *sine qua non*: las aplicaciones y plataformas propuestas deben poder ser comprendidas por cualquier persona y compatibles con cualquier tipo de dispositivo.

A partir de estos aportes, se torna inevitable plantear, reflexionar, analizar y comprender si las decisiones tomadas son adecuadas, si existen alternativas superadoras que promuevan mejores prácticas de enseñanza y favorezcan aprendizajes genuinos y significativos, si se asumen y afrontan

los desafíos y retos propios del campo disciplinar, del nivel de enseñanza y del contexto pospandémico. Como plantea una de las docentes entrevistadas:

A pesar de haber sido [la pandemia] una etapa traumática social y de salud, con pérdida de seres queridos, desde el punto de vista profesional nos sirvió para cuestionarnos si lo que estábamos haciendo en el aula teníamos que cambiarlo o no. (Profesora de Francés)

Finalmente, el abordaje exploratorio de las prácticas declaradas de enseñanza posibilitó el acceso al discurso sobre el hacer, a las decisiones, intervenciones y a los desafíos de las cátedras de Idioma extranjero de la FHUC. En la tarea artesanal y singular de la enseñanza, que muchas veces termina siendo en extremo solitaria, rescatar la palabra de otras docentes, dialogar e interiorizarse sobre sus prácticas, intereses, dificultades y valoraciones, enriquecen la propia perspectiva y reflexión personal sobre la docencia. Las preocupaciones siguen vigentes y los desafíos, pendientes. Pero un primer paso está dado: el de la interrogación, la lectura, la escritura, el intercambio y el debate con colegas sobre la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL durante la pospandemia.

Referencias

- Alliaud, A. (2021). "Enseñar hoy es una tarea artesanal". *Agenda Educativa*. 14 octubre, 2021.
<https://agendaeducativa.org/andrea-alliaud-un-docente-profesional-es-un-artesano/>
 (2023). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Ambrosino, M. A. (2022). El oficio docente en escenarios transmediales. Narrativas y prácticas emergentes. En Bernik, J., Baraldi, V., Lossio, O. y Luna, V. (comps.). *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico* (pp. 166-178). Ediciones UNL.
- Ambrosino, M. A., y Bernik, J. (2022). El territorio de la enseñanza en la cultura digital: diálogos entre regulaciones, experiencias y saberes. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Agosto de 2022, Mendoza, Argentina.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17763/universidad-nacional-del-litoral-b-ambrosino-bernik-paper.pdf
- Andrés, G. (2022). Análisis de prácticas educativas y culturales mediatizadas por TIC en la Universidad Nacional de Entre Ríos. La experiencia de la Facultad de Ciencias de la Educación durante y después de Covid-19. Informe final del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID-UNER N° 3186) para Director Novel con Asesor Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Área, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

- Área-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Basano, V., y Mai, A. (2021). Horizontes cartográficos de la corporalidad (o su ausencia) en la clase virtual de Francés. *El Cardo* 17, 2021, 137-155.
- Bosdeveix, R., Crepin-Obert, P., Fortin, C., Leininger-Frézal, C., Regad, L., y Turpin, S. (2018). Étude des pratiques enseignantes déclarées concernant le programme de sciences citoyennes Vigie-Nature École. *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*, 18, 79-102. <https://doi.org/10.4000/rdst.2041>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bozkurt, A., et al. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Brumat, M. R. (coord.), et al. (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Universitaria de la Patagonia - EDUPA.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Capítulos 1 y 2. Aprendizaje Visor.
- Chávez, M., Giménez, M. I., y Russo, L. M. (2022). La emergencia sanitaria del COVID-19 y las instituciones educativas: análisis del proceso de virtualización de la enseñanza de idiomas

extranjeros en la Universidad Nacional del Litoral. En Gastaldi, M. del V., y Grimaldi, E. I. (comp.). *La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro*. UCASAL, UNCUYO, UNGS, UNMDP, UNL – RULen.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., y Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15(2), 1-29.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva imagen. Cap. 1 y 2.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Instituto Cervantes para la traducción en español. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Consejo Interuniversitario Nacional. (2021a). Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pospandemia. Buenos Aires, Argentina: Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional. Plenario extraordinario. <https://www.cin.edu.ar/plenario-extraordinario-desafios-de-las-universidades-publicas-en-la-etapa-de-la-pospandemia/>

(2021b) Declaración “La Universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”. <https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/>

Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. En *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 43(44), 1239-1250, out./dez. 2017.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

- De Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. 1(1), 13-29. UNIPE
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/5>
- Del Valle, D.; Perrotta, D., y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184.
- Dussel, I. (comp.) et al. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Perspectiva*, Florianópolis, 20(02), 467-482, jul./dcz. 2002.
- (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, (1).
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Gaiotti, C. (2021). Discours multimodal et enseignement des langues étrangères: quelles représentations et quels défis? En *Revue de la SAPFESU*, XXXIX(44), 113-129.
- (2015). Dix raisons pour une approche interculturelle en classe de langue étrangère: fondements, enjeux et perspectives. Table ronde: Acteurs, formations, discours: quels défis pour l'interculturel? En *Actes XIII Congrès National des Professeurs de Français*, CABA: Editores Asociados, 21 al 23 de mayo de 2015, pp. 459-466.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
 doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- Gastaldi, M. V., y Grimaldi, E. (comp.). (2022). *La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro*. UCASAL, UNCUYO, UNGS, UNMDP, UNL – RULen.
- Gurvich, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. Homo sapiens Ediciones.
- Guyot, V. (2011). *Epistemología y prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Ed. Lugar, Cap. 1, 2, 3 y 4.
- Guyot, V., Fiezzi, N., y Vitarelli, M. (1995). La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico. *Enfoques pedagógicos*, 3(2), 21-35, agosto 1995, CAFAM, Colombia.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause Review*. March 27, 2020.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II*. Paidós.
- Kap, M. (2023). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, UNLPam, 27(1), 1-22, enero-abril 2023.
- Lion, C. (comp.). (2020) *Aprendizajes y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.
- (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 047. <https://doi.org/10.24215/24690090e047>
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. 1° ed. 4° reimp. Paidós.

- Lizabe, G. (2020). El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (Lenguas Extranjeras). En Dandrea, F., y Lizabe, G. (Eds.) *Internacionalización y Gobernanza Lingüística en el Nivel Superior: las Lenguas Extranjeras en Contexto. Aportes para su Estudio y Desarrollo* (pp. 29-66). UniRío Editora.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122. (www.revistacampusvirtuales.es)
- (2021a). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- (2021b). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217.
- (2021c). Desafíos y oportunidades del sistema universitario en pandemia. En El Jaber, G. (Comp.). *Actas de V Jornadas de Educación a Distancia y Universidad: 24, 25, 26 y 27 de noviembre de 2020*. CABA: FLACSO Sede Argentina, pp. 62-65.
- (2022a). *Híbrida. Enseñar en la Universidad que no vimos venir*. Tilde Editora. EPUB
- (2022b). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *Didac*, 80, 62-69.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31, Universidad de Salamanca.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Université de Montréal à Québec.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2021). *Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos*. <https://oei.int/publicaciones/hacia-una-educacion-4-0-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos>
- Pardo Kuklinski, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- RedTE.Ar. (2021). *Apuntes sobre/para la Docencia Universitaria*. Red de Equipos de Docencia, Investigación y Extensión en Tecnología Educativa de Universidades.
- Rodríguez, M. E. (2023). *Aulas y ficciones. Proyecciones didácticas para la enseñanza en el Nivel Superior terciario y universitario*. Homo Sapiens Ediciones.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta fresca.
- Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico*. *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ. Año XIV, 26(2), 115-153.
- UNESCO. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. Lion, C. (coord.); Perosi, M. V.; Jacobovich, J.; Palladino, C., y Ornella Sordelli, O. (col.). Oficina para América Latina y el

Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385359>

Normativas consultadas:

Resolución N° 339/97 del Consejo Superior de la UNL.

Resolución N° 82/14 del Consejo Superior de la UNL.

Resolución N° 534/15 del Consejo Superior de la UNL.

Resolución N° 697/23 del Consejo Superior de la UNL.

Resolución N° 442/24 del Consejo Superior de la UNL.

ANEXO

Consentimiento informado para participantes en entrevistas

Esta invitación es para participar de una entrevista en el marco del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, titulado “Las prácticas declaradas de enseñanza de docentes universitarios de lenguas extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante la pospandemia” y realizado por Agustina Mai.

Esta entrevista busca recoger información sobre las estrategias implementadas durante y luego de la virtualización de emergencia; la selección y presentación de contenidos, los materiales para la enseñanza, los canales de comunicación y las actividades propuestas al estudiantado; y los desafíos de la enseñanza de LE en la FHUC-UNL en la pospandemia.

Su participación es voluntaria. Toda la información proporcionada será tratada confidencialmente y su nombre no aparecerá en el TFI. La entrevista será grabada en audio y tanto los datos recogidos como dichas grabaciones serán utilizados únicamente para los fines de este trabajo. Puede solicitar el acceso a las respuestas proporcionadas para revisar o rectificar información, si lo considera necesario.

Firme a continuación si acepta las condiciones detalladas.

Firma:

Aclaración:

Fecha:

Guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas

Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Vamos a comenzar con una pregunta bastante abierta, para luego detenernos en algunos aspectos puntuales que interesan para este trabajo:

- 1) Transcurridos dos años de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de LE en la FHUC volviste a una “normalidad” tal como en 2019 o mantenés algunos cambios, estrategias, herramientas implementados durante la virtualización de emergencia?
- 2) En el caso de mantener algunos cambios, ¿cuáles son, en qué contextos se dan y con qué finalidad?
- 3) Por el contrario, ¿hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya te resultan obsoletas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 4) En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de concebir o de planificar la materia? ¿De qué manera?
- 5) Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos? ¿Incorporaste nuevos contenidos o los diversificaste? ¿Cambiaste la forma de presentarlos?
- 6) ¿Cambiaste los materiales para la enseñanza? ¿Incorporaste materiales digitales? ¿De qué forma?

- 7) ¿Rediseñaste las actividades propuestas al estudiantado? ¿Y la forma de trabajo propuesta al estudiantado? (individual, en grupo, colaborativa, tipo de producciones solicitadas, etc.)
- 8) ¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado? (mensajería o foros del aula virtual, grupo de WhatsApp, redes sociales, etc.)
- 9) ¿Registraste alguno de estos cambios en el programa de la materia?
- 10) Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?
- 11) ¿Considerás que la virtualidad enriquece la presencialidad pospandémica? ¿De qué manera?
- 12) ¿Qué desafíos enfrentás como docente universitaria de LE en la FHUC-UNL en la pospandemia?
- 13) ¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación a las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las LE? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?

Transcripciones de las entrevistas

Entrevista a profesora de Alemán I y II de la FHUC (04/07/2024)

- **Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Transcurridos dos años y medio de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de alemán en la FHUC volviste a una “normalidad” exactamente igual a la de 2019 o mantenés algunos cambios implementados durante la pandemia?**
- De ninguna manera volví al 2019. Antes de la pandemia no tenía aula virtual, entonces formaba grupitos cerrados de Facebook, donde subía las clases que se daban, material audiovisual, eran foros de consulta. Con la pandemia, al habilitarse las aulas virtuales, me simplificó muchísimo poder subir y de manera clasificada, categorizada, qué tipo de material, para qué competencia. Eso lo mantengo. La entrega de tp también se hace por aula virtual, prácticas de autocorrección también, o diseñadas por mí o el link de la editorial que también tiene una plataforma para práctica. Se simplificó muchísimo el acceso a audios, están disponibles todos los materiales: texto, audio y video. También me resultó efectivo haber mantenido la formación de grupos de WhatsApp, donde no sólo se aclaran dudas, podemos consensuar fechas de entrega para trabajos prácticos, sobre todo porque la gente que un día no puede ir se puede poner al tanto de todo lo que se dio a través del grupo. Interactúan ellos, incluso para actividades orales breves, se usan esos grupos para una presentación simple en alemán. Caso paro de colectivos, de docentes, de no docentes... estamos comunicados en forma permanente. Y lo que me llamó la atención, no sé si se puede hablar de una conducta digital, pero lo bien que manejan esos grupos: las consultas son puntuales y solamente se tratan cuestiones académicas.
- **Por el contrario, ¿hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya te resultan obsoletas?**

- Sí, la fotocopia, el formato papel ya es casi inexistente, excepto para los parciales. Y para acostumbrar la vista a un texto papel, vamos haciendo trabajos breves antes de la instancia del parcial, porque hay una diferencia entre disponer del material digital y la hoja, se trata de encontrar el enfoque en el papel, que no es habitual cuando el material es digital. A las fotocopias casi no volvimos.
- **¿No usan en clase?**
- Casi no. Se redujo en un 80%. ¿Qué otra cosa? El CD ya no existe. Inclusive hay clases que quedan... explicaciones que, en lugar de escribirlas en la pizarra, las escribo en el formato de una página web del aula virtual donde interactuamos todos y esa clase queda guardada.
- **En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de planificar o pensar la materia?**
- Sí, sí, sería una planificación híbrida.
- **¿Qué entendés por híbrida?**
- La presentación de los tp, que antes eran escritos, ahora son audiovisuales. Ellos eligen el formato en que pueden expresar lo que quieren contar, con un video, un pdf, un Power Point, un audio, filmar un chat... van eligiendo el formato en que se sienten más cómodos. Veo muchas producciones audiovisuales; se está capitalizando eso.
- **Ahí cambia la competencia que entra en juego. Se apuesta más a la producción oral.**
- Totalmente. Es que en alemán las dos competencias más difíciles son la comprensión auditiva y la producción oral, entonces los encuentros presenciales que tenemos son para afianzar eso.
- **Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos o de presentarlos?**
- Sí, reduje.
- **¿Incorporaste nuevos contenidos o los diversificaste?**
- Sí, diversifiqué.
- **¿Cómo tomaste la decisión? ¿Qué dejaste de lado?**
- No reduje contenidos, pero sí lo que se trabaja en clase. Dejé de lado practicar algunas cuestiones, que ahora se trabajan a partir de la autogestión, como estructuras gramaticales o ejercicios repetitivos. Ellos tienen la posibilidad de autocorregir, entonces ya no es necesario corregir ese tipo de actividades en clase. Eso ya no existe. Por eso fue volver a pensar en otro tipo de metodología, aprovechar el tiempo más para la producción oral. Eso sí me parece positivo. Poco contenido, mucha práctica oral.
- **Ya mencionaste algo de esto cuando hablaste de la fotocopia. ¿Cambiaste los materiales? ¿Incorporaste materiales digitales?**

- Sí, inclusive los libros ya estaban digitalizados por las editoriales antes de la pandemia. La cuestión del audio, una de las editoriales alemanas –Klett– sacó una aplicación con acceso a todos los audios de todos los libros publicados. Sólo tenés que escanear la página para que te aparezca el audio y también los podés descargar. Es muy pesada la aplicación, no todos la pudieron bajar, pero les subí los tracks al aula.
- **¿Rediseñaste las actividades que les proponés a los estudiantes? ¿Y nuevas formas de trabajo, por ejemplo, de a pares o grupal?**
- Eso siempre, se potenció la facilidad de las reuniones por las videollamadas. Entonces cuando antes el inconveniente era “no tenemos tiempo para reunirnos”, ahora todos encuentran un lugar o momento para hacer un Zoom y ponerse de acuerdo para definir un tema o distribuir tareas. Es todo más ágil ahora.
- **¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado? (mensajería o foros del aula virtual, grupo de WhatsApp, redes sociales, etc.)**
- El aula virtual y grupos de WhatsApp desde la pandemia. No se me había ocurrido hasta el 2020 tener un grupo de WhatsApp. Nos comunicábamos por el chat de Facebook, que era como un aula virtual precaria.
- **¿Y algo de todo esto que me estuviste contando lo pudiste registrar en el programa de la materia?**
- Obviamente hice cambios, incluso una de las clases es presencial y la otra es virtual asincrónica.
- **Contame cómo es la carga horaria y cómo distribuís las clases.**
- Son cuatro horas semanales: dos presenciales que se destinan a desarrollo de temas nuevos y práctica oral y dos horas virtuales asincrónicas, exclusivamente para tareas de producción. Las actividades gramaticales tienen sus soluciones, pero si no hacen esas tareas gramaticales y no chequean las soluciones no pueden resolver la tarea de producción posterior, escrita u oral. Ésa sería la secuencia.
- **Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?**
- No, por lo menos la población estudiantil con la que me relaciono necesita de las clases presenciales, del contacto visual con el docente, de tener a sus compañeros cerca. Creo que hay modos de acceder al conocimiento según el perfil de cada uno. Hay gente que se siente muy cómoda con las clases virtuales y estoy en contacto con chicos que necesitan salir de la casa, trasladarse y estar en su ámbito.

- **¿Considerás que la virtualidad enriquece a esta presencialidad pospandémica? ¿De qué manera?**
- Sí, lo que se puede rescatar, tomar de la virtualidad y readaptar, sí. La virtualidad enriquece la presencialidad como apoyo solamente, nos agiliza muchísimo a docentes y estudiantes: el acceso a materiales, la corrección, la comunicación permanente. Pero para mi forma de ver las cosas, sólo hasta ahí, no la va a reemplazar nunca.
- **¿Qué desafíos enfrentás como docente universitaria de alemán en la FHUC-UNL en este contexto pospandémico?**
- El desafío que vengo enfrentando, con o sin pandemia, es el miedo a empezar a hablar, al error, a pasar vergüenza, a equivocarse. Lo noto particularmente en estudiantes de Letras, como que la responsabilidad de un desempeño eficiente es mayor, sobre todo en el aspecto lingüístico, entonces están pendientes de la conjugación, de los pronombres, de las declinaciones. Ése es el desafío mayor, que me costó el doble durante la pandemia: no se animaban a hablar o lo hacían con la cámara apagada, o escribían en el chat. El contacto personal hace que empiecen a soltarse antes... con las clases virtuales era muy difícil. Eso fue siempre, se agravó con la pandemia y ahora volvió al mismo nivel de ansiedad de siempre con este idioma, porque suena raro, porque nunca lo escucharon.
- **¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación a las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las LE? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?**
- Lo veo superficial, tendientes a la inmediatez, a dejar de cuestionarse por qué las cosas son como son porque la inteligencia artificial “ya me lo da”, confiados en que esa información es la real, pero no pasa así. Atraídos por cursos que se promocionan en redes [sociales] para hablar alemán en tres meses o que no es necesario aprender gramática para hablar bien alemán... Ese tipo de mensajes impacta mucho porque lo que menos quiere un estudiante contemporáneo es pasarse cinco años aprendiendo un idioma, sobretodo porque implica, aparte de la motivación, práctica, constancia y paciencia.
- **¿Algo que quieras comentar de esta pospandemia sobre lo que no te haya preguntado?**
- A título personal, es como que volví a respirar cuando salí a dar clases. Si bien me enriqueció en cuanto a nuevas metodologías y formas de dar las clases, la experiencia en sí no me gustó. Me sentía muy limitada: era un grupo de gente de un lado, yo del otro, que me manejo mucho con la gestualidad, me faltaba el 50% de la comunicación, moverme, acercarme, las manos... fue muy

estresante, aprender a manejar el Zoom, entender y manejar el aula virtual, que nunca había tenido, digitalizar materiales... fue muy intenso.

- **Pero todo eso lo pudiste capitalizar.**
- Sí, claro. Es más, me encanta la tecnología.
- **¿Podrías pensar tus clases actuales sin eso?**
- No, no, no, no. La forma de gestionar el uso del tiempo cambió. Me gusta y me siento muy cómoda con la tecnología.

Entrevista a profesora de Francés I y II de la FHUC (12/07/2024)

- Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Vamos a comenzar con una pregunta bastante abierta, para luego detenernos en algunos aspectos puntuales que interesan para este trabajo. Transcurridos dos años y medio de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de francés en la FHUC volviste a una “normalidad” tal como en 2019 o mantenés algunos cambios, estrategias, herramientas implementados durante la virtualización de emergencia?
- No es una normalidad exactamente igual a la de antes de la pandemia. Muchos aspectos en cuanto a materiales y aspectos metodológicos se revisaron, retuvimos y recuperamos ese material que habíamos usado durante 2020 y 2021 en las clases virtuales, sobre todo para que los alumnos tengan la oportunidad de hacer autoaprendizajes, prácticas, entrenamiento, tener el material más a mano y consultarlo. Sobre todo, porque nuestros alumnos no asisten regularmente a las clases, sino que van de vez en cuando, no asisten las dos veces por semana, entonces ese material es muy valioso, les asegura tener el acceso a todo lo que se da en la clase. El material que podujimos, estoy orgullosa del trabajo que hicimos que fue mucho, porque además de descubrir nuevas formas de producir material, ese material nos queda y fue un gran aprendizaje para nosotras como docentes. Nos sentimos hasta estudiantes muchas veces, justamente buscar cómo se hace un cuestionario, cómo puedo evaluar esto, cómo recupero esta información a través de la virtualidad, cómo la transmito, cómo hago que el alumno se sienta involucrado, todo es importante porque nos ayudó a pensar en el proceso de aprendizaje y hacer ese análisis meta-lingüístico, análisis “meta”, que nos llevan a pensar cómo llegar a tal o cual resultado. Creo que fue muy valioso eso y lo estamos aprovechando realmente, creo que, si los alumnos saben valorarlo y aprovecharlo, les sirve mucho.

- **Hablamos de lo que se mantuvo. Por el contrario, ¿hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya las consideras obsoletas?**
- Sí, por ejemplo, todo lo que es físico, el manual, los libros, las fotocopias son elementos que ya no los usamos porque reproducimos la imagen a través del proyector y ganamos mucho con eso. Podemos hacer un estudio de la imagen, recuperando colores, cosas que en la fotocopia se perdían muchísimo, también recuperamos sonidos, gestos... Los libros de lenguas extranjeras tienen un costo importante y no todos los alumnos pueden tener acceso, por eso es importante que se puedan digitalizar para ser aprovechados en su máximo valor. Se ganó mucho con eso, incluso en la parte auditiva, porque si quiero saber cómo pronunciar una palabra, puedo escucharla en Internet o en algunos diccionarios. La información en tiempo real, información original, auténtica, a la que se puede acceder todo el tiempo, son tan dinámicas las posibilidades que dan las aulas virtuales, que podemos tener un montón de enlaces, a través de los cuales podemos acceder a distintas páginas, consultarlas y tener las respuestas en el momento. Todo lo que implique una necesidad de consulta para aprender, diccionarios, conjugaciones, incluso para verificar. ¿Esto lo hice bien o me equivoqué? Otra cosa que quizás sea un arma de doble filo es el traductor. Los traductores son herramientas importantes, pero que pueden llegar a ser contraproducentes porque el alumno no hace el esfuerzo de pensar, sino que pone el texto y lo traduce. Eso es lo que nosotros como docentes tenemos que evitar, no prohibir porque no acuerdo con prohibir su uso porque es un elemento que está a mano todo el tiempo, pero sí guiar, orientar y hacer reflexionar al alumno acerca de qué es lo que tiene que saber para poder producir, ya sea de forma oral o escrita, sin tener que recurrir al traductor. El traductor puede usarlo para verificar si está bien o para buscar una palabra, pero no para traducir un texto completo.
- **En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de concebir o de planificar la materia?**
- Sí, más que nada la metodología. La planificación en definitiva también se cambió porque si uno piensa que el estudiante tiene que ser cada vez más autónomo en su aprendizaje... hay una cuestión que pasa por la clase invertida, cuando el alumno puede tener acceso a un documento y después ese documento va a ser trabajado en clase, le puedo pasar el enlace por el WhatsApp y tiene en el momento el acceso. Clase invertida, acceder a la información previamente, enviando el material digital, que queda en el alumno imprimirlo o usarlo digitalmente. Como intelectuales, sabemos que poder consultar material de forma inmediata es una de las cosas más

maravillosas que nos ha pasado. Eso también te cambia la forma de planificar y metodológicamente, todo se hace más dinámico y más rápido.

- **Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos? ¿Incorporaste nuevos contenidos o los diversificaste?**
- Cuando se sigue un objetivo, una meta, los contenidos nos llevan a ese objetivo. Se ha diversificado el contenido porque hay otros elementos que se nos presentan, sobre todo digitales, que nos permiten dinamizar la forma de enseñar y de hacer trabajar ese contenido. Puede ser a través de material auténtico, al cual se puede acceder por Internet y que ofrece una visión comunicativa. Creo que como docentes tenemos muchísimo material que nos puede servir para armar nuestras clases, cambiarlas y dinamizarlas. Se han cambiado y se han mejorado, siento que hemos mejorado, se ha dinamizado la materia, aunque usemos cosas del manual, pero ya no es el uso completo.
- **Algo ya fuiste respondiendo, ¿cambiaste los materiales para la enseñanza? ¿Incorporaste materiales digitales?**
- Sí, incorporamos materiales digitales y los incorporamos a través del ambiente virtual, de la plataforma, entonces el alumno tiene acceso al manual, al libro de lectura, a los audios, videos explicativos de temáticas diversas, ejercitaciones en línea de autocorrección, el cuestionario se usa para evaluar, pero también permite utilizar materiales auténticos para hacer una evaluación. El trabajo colaborativo es algo que en el aula física a veces no se puede hacer tanto o depende de la cantidad de estudiantes que haya. Pero en el ambiente virtual, el trabajo colaborativo es mucho más productivo, se ve quiénes participan y quiénes no. Mientras que en el aula física nunca vamos a determinar exactamente quiénes participan en hacer un trabajo colaborativo. Además, se pueden hacer trabajos más atractivos, con imágenes, video, audio... Hay muchas herramientas digitales que permiten ese tipo de actividades y obtener más producciones.
- **Te venís adelantando a las preguntas porque justamente te iba a preguntar si rediseñaste las actividades y la forma de trabajo propuestas al estudiantado (de a pares, colaborativa, el tipo de producciones solicitadas, etc.).**
- Y eso cambió bastante también, particularmente me interesa mucho cómo generar trabajos colaborativos desde la plataforma, cómo construir una producción en equipo. Es muy interesante la opción de usar glosarios en el ambiente porque permite construir en grupos definiciones, retomar palabras nuevas que se aprenden, hacer definiciones personales de esas palabras. Los Padlets también son muy interesantes para la presentación personal, donde cada uno cuelga su

presentación. Se hace más atractivo, hay colores, cada uno pone su foto. Ese tipo de cosas me interesaron mucho y me motivaron para trabajar desde la virtualidad. Creo que también es importante poder recuperarlo en el aula. No es fácil porque cuando tenés el aula presencial, los alumnos sienten que todo pasa por la presencialidad. Necesitan hacer esa toma de conciencia de que también la virtualidad es parte de su aprendizaje, ya sea de forma asincrónica –como estamos trabajando en este momento– o sincrónica, en algunas ocasiones. El aspecto asincrónico es necesario e importante también: que el alumno intervenga en el aula, que ocupe ese espacio, que la valore y la recupere es un trabajo que el docente tiene que hacer desde el aula presencial. Son dos aspectos que no puede dejar de tener en cuenta. Eso vino para quedarse y más adelante va a ser más, porque cada vez los aspectos digitales van a estar más presentes en las aulas, es inevitable, no podemos pensar que fue un tiempo y se terminó, al contrario, eso vino y amplió nuestras opciones, posibilidades, incluso que muchos chicos que no pueden cursar, tengan ese espacio para prepararse.

- **¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado?**
- Sí, sumamos WhatsApp, al principio habíamos trabajado con Telegram. Consultamos a los estudiantes qué les es más fácil si Telegram o WhatsApp. El WhatsApp es muy rápido, entonces toda la información que tiene que estar en tiempo real e inmediata, se puede hacer a través de WhatsApp porque todos lo tienen. El Telegram era más difícil, tiene más o menos la misma dinámica, pero es más privado porque no se ve el número personal, a mí me parece más seguro porque darle tu teléfono personal a un estudiante... Después te pueden consultar por cualquier cosa. Es importante elegir ese tipo de canal de comunicación que sea rápido para comunicar lo necesario. Los otros canales, el ambiente [virtual], el correo electrónico, que ya casi nadie lo usa, salvo a través del ambiente, también sirven. En el ambiente, el calendario también es un buen medio de comunicación, pero si los alumnos lo toman con conciencia porque no todos lo consultan, lo bueno que tiene es que se pueden anunciar las actividades. Tienen todo resumido.
- **Lo mismo con las fechas de apertura y cierre de los cuestionarios...**
- También. Es importante. El estudiante tiene que organizarse, eso también forma parte de esa autonomía, responsabilidad y compromiso que el estudiante tiene que tomarse para aprender en cada materia. El ambiente es maravilloso porque ayuda. Igual el tiempo que dura cada evaluación, los tiempos que son reducidos y que hacen que tenga que organizar mi forma de trabajar dentro de determinado tiempo. Son todos aprendizajes para los estudiantes.
- **¿Registraste alguno de estos cambios en el programa de la materia?**

- Sí, están en el programa, en la parte de fundamentación y tecnología, se habla del aspecto digital en general porque el ambiente ya es parte de la cátedra y no vamos a negociar eso. Considero que tiene que estar porque es un aspecto muy importante para el estudiante. Es más trabajo para el docente porque tiene que sentarse, actualizar, buscar material nuevo, actualizar los enlaces que ya no funcionan, cambiar los cuestionarios según lo que está dando. Todo eso implica más trabajo para el docente, pero también ayuda a que muchos trabajos se autocorrijan y eso es importante porque a nosotras nos dinamiza el tiempo de estar frente al aula.
- **Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?**
- No, no es un imperativo pedagógico, la virtualidad es un elemento más del aula, importante, no negociable, pero creo que los dos aspectos –la presencialidad y la virtualidad– van de la mano. También es importante ver la cara del alumno, los gestos, que te vea, ese diálogo que se genera en la presencialidad no ocurre en la virtualidad, y menos si es asincrónico. Lo mismo con la explicación en el aula, en el pizarrón, que es mucho más cercana que viendo un video: el alumno puede interrumpirte, puede preguntar. Los dos aspectos van de la mano y se complementan, no es que una cosa va a suplir a la otra. Por ejemplo, si trabajo tal temática, les puedo pedir que miren tal video –clase invertida– y en la clase presencial retomamos el video y vemos qué no entendió; y si entendió todo ya tenemos un gran paso adelante. Entonces esos dos aspectos van de la mano.
- **Bueno, te me adelantaste a la siguiente pregunta (risa) ¿Considerás que la virtualidad enriquece la presencialidad pospandémica?**
- Absolutamente.
- **¿Qué desafíos enfrentás como docente universitaria de francés en la FHUC-UNL en la pospandemia?**
- Los desafíos son siempre los mismos, en el sentido de hacer que la cátedra crezca, sea dinámica y motivadora, que el alumno tenga ganas de estudiar francés e incluso de rendir un examen internacional, que valore otro idioma, diferente al inglés, que valore el hecho de conocer otro idioma. Poder lograr que los alumnos de la FHUC puedan acceder a becas, que tomen conciencia de que el francés es un idioma muy ligado a la cultura y a los aspectos socio-políticos. Porque el estudiante de FHUC estudia las humanidades, entonces encontrar en la profundización de ese idioma aspectos asociados a las humanidades. Por eso también elegimos que lean algo de literatura, adaptada a su nivel lingüístico, pero acercarlos a autores franceses, a sus obras,

aunque sea adaptadas. Me encantaría tener un nivel III que permitiera estudiar otros aspectos mucho más profundos de la lengua y de la cultura, lo socio-cultural.

- **¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación a las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las LE? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?**
- Si vemos todo como un obstáculo, nos vamos a quedar siempre en el mismo lugar. Creo que tenemos que adaptarnos a los cambios y ver en cada cambio una oportunidad. Adaptarse a lo que existe, lo que viene, porque no tenemos la posibilidad de cambiar, sino recibir lo que viene, tomarlo, recuperar lo bueno y adaptarlo a nuestro objetivo que es aprender una LE: el francés. El tema de la IA, donde vos ves a cualquier persona hablando perfectamente un idioma, te plantea ¿para qué lo voy a estudiar? Creo que estudiar y profundizar en sus aspectos socio-culturales hace que uno trabaje la cuestión humana, desarrolle los valores humanos tan necesarios en un mundo digitalizado.
- **¿Algo que quieras comentar sobre lo que no te haya preguntado?**
- A pesar de haber sido una etapa traumática social y de salud, con pérdida de seres queridos, desde el punto de vista profesional nos sirvió para cuestionarnos si lo que estábamos haciendo en el aula teníamos que cambiarlo o no. A veces no son un proceso, sino que se imponen, y no nos queda otra que adaptarnos a esa realidad que nos toca vivir. Disfruté mucho el trabajar en crear materiales, estudiar el funcionamiento de la plataforma, buscar la manera de didactizar los materiales, de que lleguen al alumno.

Entrevista profesora de Italiano I y II de la FHUC (16/07/2024)

- **Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Vamos a comenzar con una pregunta bastante abierta, para luego detenernos en algunos aspectos puntuales que interesan para este trabajo. Transcurridos dos años de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de italiano en la FHUC volviste a una “normalidad” tal como en 2019 o mantenés algunos cambios, estrategias, herramientas implementados durante la virtualización de emergencia?**
- Sí, volvieron a una pseudo normalidad porque sigo utilizando el aula virtual, que antes solo era un repositorio de material, obviamente que con las herramientas que hemos aprendido en Moodle. No estoy sola, está el profesor con quien compartimos el aula virtual, ya que ambos tenemos las comisiones de primer año. Seguimos utilizándola semanalmente o mensualmente, con una frecuencia mucho mayor para hacer trabajos prácticos. También dentro de la clase siempre está el aula virtual abierta y vamos ahí por videos, audios, ejercicios... antes no lo hacíamos, solamente ingresaba el alumno cuando quería o podía.
- **En el caso de mantener algunos cambios, ¿cuáles son, en qué contextos se dan y con qué finalidad?**
- Tener los materiales en el aula virtual. Primero, por la facilidad de accesibilidad que tienen los chicos. Segundo, a mí me resulta muy práctico. Antes les llevaba las fotocopias o les decía que miraran en su casa un video para analizar, sobre todo cuestiones teóricas. Ahora, en cambio, lo hacemos en la clase. Tiene que ver mucho con una cuestión económica, no pueden hacerse tal cantidad de fotocopias, o de mí misma, antes llevaba fotocopias que las pagaba desde mi bolsillo. Ahora no, con el aula virtual ya tienen acceso a los materiales.
- **Por el contrario, ¿hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya te resultan obsoletas? ¿Por qué?**

- Creo que se han ido nutriendo de esta experiencia pandémica, virtual... no sé si son obsoletas, no es que dejamos de hacer lo que hacíamos, sino que le hemos dado una vuelta de tuerca, una actualización a lo que veníamos haciendo.
- **En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de concebir o de planificar la materia? ¿De qué manera?**
- No en un 100%, en un 50%.
- **¿En qué sentido?**
- Incluimos mucho el aula virtual, que antes no lo hacíamos, y también la posibilidad de solucionarle un montón de cosas al alumno, al que se le superponen clases o no llega a cursar tu materia por muchas razones. Entonces, para que no pierda, uno también se va adaptando. Cambiaron los tp, ahora los hacemos por Moodle, damos clases o consultas virtuales. Son estrategias que vamos implementando para poder mantener la cursada.
- **Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos o de presentarlos? ¿Incorporaste nuevos contenidos?**
- Incorporamos más material didáctico en cuanto a videos o material auténtico, todo a través del aula virtual y del grupo de WhatsApp. Si bien siempre usé la ludolingüística, que es la utilización de actividades lúdicas, de juegos con un fin educativo, ahora hay juegos que los puedo mandar a través del grupo de WhatsApp, los podemos hacer en clase, facilitó muchísimo.
- **¿Cambiaste los materiales para la enseñanza? ¿Incorporaste materiales digitales?**
- Si bien antes lo utilizábamos, no era con la frecuencia que lo hacemos ahora. Un poco porque nos hemos capacitado y los chicos se han acostumbrado. Creemos que la tienen re clara, pero no es así, les ha costado un montón. Nos hemos *aggiornado*. Incorporamos mucha más bibliografía. No llega mucho material papel, pero durante y después de la pandemia se propagó una circulación de este material al que antes no teníamos acceso. Las editoriales han puesto a disposición plataformas y hemos incorporado otro tipo de material al que no teníamos accesibilidad.
- **¿Rediseñaste las actividades propuestas al estudiantado? ¿Y la forma de trabajo? (en grupo, colaborativa, producciones solicitadas, etc.)**
- Sí, hemos incorporado trabajos colaborativos, sobre todo Padlet. Siempre trabajamos de a pares o en grupo, pero el trabajo espontáneo, sin la intervención del docente le da mayor posibilidad de expresión y aprender del compañero. La lógica del tp sigue siendo la misma de antes, pero

tenés distintos tipos de herramientas y hay que adaptar las actividades a esas herramientas. Por ejemplo, los cuestionarios.

- **¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado? (mensajería o foros del aula virtual, grupo de WhatsApp, redes sociales, etc.)**
- No. Teníamos WhtasApp desde antes de la pandemia.
- **¿Registraste alguno de estos cambios en el programa de la materia?**
- El programa dice que los tps serán realizados a través del aula virtual al finalizar cada unidad.
- **Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?**
- No, me parece que llegó para quedarse, pero no como única forma de dar clases.
- **¿Considerás que la virtualidad enriquece la presencialidad pospandémica? ¿De qué manera?**
- Sí. Yo la tomo como soporte porque enriquece la presencialidad, con la accesibilidad a otro tipo de actividades y materiales. Pero no he cambiado la presencialidad por la virtualidad, nunca lo haría.
- **La sumaste.**
- Sí, la incorporé.
- **¿Qué desafíos enfrentás como docente universitaria de italiano en la FHUC-UNL en la pospandemia?**
- La concurrencia, la frecuencia con que vienen a la clase presencial, no toman conciencia de que para aprender un idioma tienen que ir a clase. Se nos superponen con otras materias, sobre todo de Letras, materias troncales con nuestros horarios. Desde la institución no hay una programación hacia un alumno integral por parte de todos los docentes, no hay una mirada integral de todo lo que ese estudiante tiene que cursar, sino que cada docente pone su horario. Los alumnos se han acostumbrado a no ir, total mi compañero o la profe me dice a través del WhtsApp lo que dieron. La falta de estudio, continuo, cotidiano.
- **¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación a las nuevas tecnologías, por ejemplo el traductor, para el aprendizaje de las LE? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?**
- No los favorecen porque no lo saben usar como un beneficio, sino como una vía de escape fácil. No está siendo útil; los ayuda a zafar, pero no a construir su conocimiento.

Entrevista a profesora de Portugués I y II de la FHUC (25/07/2024)

- **Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Vamos a comenzar con una pregunta bastante abierta, para luego detenernos en algunos aspectos puntuales que interesan para este trabajo. Transcurridos dos años de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de LE en la FHUC volviste a una “normalidad” tal como en 2019 o mantenés algunos cambios, estrategias, herramientas implementados durante la virtualización de emergencia?**
- En 2019 no daba clases en la facultad, pero podría decirte que el alumno tiene como complemento y respaldo la plataforma, que antes no la tenía. Solo se colgaba el material bibliográfico, pero nada de práctica o de material complementario, como pueden ser libros para leer en momentos de ocio.
- **En el caso de mantener algunos cambios, ¿cuáles son, en qué contextos se dan y con qué finalidad?**
- Todo el material que está siendo dado está plasmado en la plataforma: los audios, los textos, están grabados en el relato por nosotros y se conservan, algunos ejercicios están con las respuestas o en forma de cuestionario para que lo resuelvan. Todo lo que es producción escrita fue configurado para que las entregas sean virtuales, ahora no, prefiero que me lo entreguen en papel. Si alguien quiere rendir libre la materia, tiene todo en la plataforma para poder prepararse. Durante la pandemia, ese encuentro sincrónico se colgaba el link en la semana correspondiente, si alguien no podía conectarse, tenía disponible la clase grabada. Ahora no creo que estén grabadas porque eran muy pesados esos videos.
- **Por el contrario, ¿hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya te resultan obsoletas?**
- No. Se implementa todo y más, más que nada el uso de recursos tecnológicos, como hacer videollamadas, se incorporaron cosas, no dejé de usar otras por estas incorporaciones.

Presentaciones orales que antes de la pandemia las hacíamos cara a cara, usamos un grabador y ahora volvimos a esa interacción con el alumno.

- **En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de concebir o de planificar la materia? ¿De qué manera?**
- Creo que sí, en el sentido de que muchas actividades que antes se hacían en el aula, ahora se los doy de tarea. Tienen las respuestas para verificar y si surge alguna duda, la pueden plantear en la clase siguiente. Esa sistematización, sobre todo desde lo gramatical, está en la plataforma para que cada uno lo pueda hacer desde su casa, en sus tiempos y puedan pensar solos, porque en el aula siempre hay alguien que va más rápido que vos. Eso también ha cambiado, porque te da más tiempo a la práctica de la oralidad en el aula, antes ese tiempo se dedicaba a corregir. Hoy sólo en caso de que surja alguna duda.
- **Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos? ¿Incorporaste nuevos contenidos o los diversificaste? ¿Cambiaste la forma de presentarlos?**
- El programa lo conservamos, pero lo que se está modificando son los audios, surgen nuevos temas, como la tecnología. Por ejemplo, el tema de consumo o de compras: no es lo mismo 2018 que hoy, no son las mismas formas de comprar en 2019 que en 2024; son temas que van apareciendo en los programas, entonces estamos actualizándolos.
- **¿Cambiaste los materiales para la enseñanza? ¿Incorporaste materiales digitales? ¿De qué forma?**
- Sí, todo el material está digitalizado en la plataforma. Todo el material escrito es elaborado por la cátedra, entonces está en formato PDF.
- **¿Rediseñaste las actividades propuestas al estudiantado y la forma de trabajo? (individual, en grupo, colaborativa, producciones solicitadas, etc.)**
- Sí, lo que surgió a partir de la pandemia fue el uso del Padlet. Para las presentaciones orales, cuando buscan algún tema y luego lo presentan, algunos usan el Power Point. No es algo completamente nuevo porque ya se venía haciendo desde antes, pero con el formato afiche.
- **¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado?**
- No. Me comunico por la plataforma, a través de los correos de la plataforma.
- **¿Registraste alguno de estos cambios en el programa de la materia?**
- Sí, todo está registrado, el uso de la plataforma.
- **Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?**

- No. Me parece que se tornó necesario y que nos facilita, pero no es un imperativo. El imperativo viene de la realidad, no de la pandemia, se ha acelerado mucho, un montón de recursos de los que antes ignorábamos su existencia se nos pusieron al alcance de la mano, hemos sacado provecho de todo eso y ahora ya no podemos ignorarlos. Es como que para uno mismo se torna necesario.
- **¿Considerás que la virtualidad enriquece la presencialidad pospandémica? ¿De qué manera?**
- Es otro tipo de relacionamiento el que se genera, los vínculos son diferentes. Como complemento... A la presencialidad no la enriquece, quizás puedan convivir, pero no enriquecer. En la distancia es muy difícil que se genere un vínculo tanto entre estudiantes con el docente como entre pares.
- **Pero pensando en el aula presencial... ¿Cómo está organizada la cursada?**
- Son 3 horas presenciales y 1 hora de autogestión en la plataforma.
- **Bueno, a esas tres horas presenciales, ¿creés que todo lo que está en plataforma las enriquece?**
- Depende de cómo lo mirés, porque si un alumno falta, todo lo dado lo puede visualizar en la plataforma, pero se va a perder las interacciones, ese estar en el aula, con sus pares. Y para aquel alumno que fue a la clase, lo tiene disponible para revisar si algo no lo entendió o le quedó colgado.
- **¿Qué desafíos enfrentás como docente universitaria de LE en la FHUC-UNL en la pospandemia?**
- El tema de los alumnos en las clases de LE, si van porque realmente les interesa aprender la lengua o porque la carrera les exige que sí o sí tienen que acreditar una LE. Me gustaría que la elijan porque la quieren aprender, quieren apropiarse de ella, y no como una obligación... que tengamos mayor matrícula, que es algo que siempre conversamos entre las lenguas, y que estén realmente interesados, que realmente piensen “quiero ir a las clases de portugués”. Que la lengua esté más visible dentro de la facultad, que no sea sólo un extra, un plus, o porque la facultad la ofrece, sino que tenga un fin en sí misma. Pasa que vienen intercambistas brasileros y no se les exige que sepan la lengua española y pasa lo mismo a la inversa: estudiantes que viajan a Brasil sin saber el portugués. Para mí es fundamental que un estudiante de intercambio conozca esa lengua y, hoy por hoy, eso no es un requisito. En algún momento, desde el Centro de Idiomas se daba un curso para los intercambistas que iban a Brasil, pero se dejó de dar porque los estudiantes no iban porque no era obligatorio conocer. También me gustaría deconstruir esa representación de que portugués es fácil, cuando no es así.

- **¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación a las tecnologías, ahora a la IA, para el aprendizaje de las LE? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?**
- Depende de cómo lo veas, si a los alumnos les pedís que hagan una producción escrita y ellos se la piden a la IA, la producción del alumno no existe, no hay aprendizaje. Me ha pasado con estudiantes de secundaria, me han entregado redacciones excelentes, pero yo sé que no las hicieron ellos porque no tienen los conocimientos para usar determinados tiempos verbales, yo sé que no lo pueden hacer. Se autoengañan. Si te soluciona el problema, está bien, es un recurso, pero no implica que aprendas.
- **¿Considerás que los estudiantes universitarios son conscientes de esta diferencia que señalás?**
- No, no son conscientes porque quieren aprobar la materia. Depende de lo que quieran hacer con la lengua: si quieren aprenderla o simplemente aprobar. Todavía no he vivenciado el uso de la IA para redacciones en el estudiantado universitario.
- **Pero antes era el traductor...**
- Sí, pero el traductor se evidenciaba más. Ahora las redacciones son impecables.
- **Bueno, pero justamente en el hecho de que sean impecables se están delatando de que no las hicieron ellos...**
- Sí, así es.
- **¿Alguna inquietud o preocupación que quieras compartir?**
- Me pregunto ¿será que los docentes de lenguas extranjeras seremos desplazados por estos aplicativos? ¿Dejarán de ser enseñadas las lenguas extranjeras? Creo que no, en el sentido de que tiene que ver con la esencia del ser humano. O bien simplificamos todo y vamos a lo básico, o decidimos seguir enseñando y aprendiendo.

Entrevista a profesora de Inglés I y II de la FHUC (29/07/2024)

- **Durante la pandemia por Covid-19, se impuso la virtualización de emergencia: las y los docentes universitarios tuvimos que adaptarnos obligatoriamente a una nueva forma de enseñanza. Ya transcurrieron dos años de la vuelta a la presencialidad en 2022. El objetivo de este estudio exploratorio es relevar qué aspectos, estrategias, materiales empleados de manera novedosa durante la virtualización de emergencia, se mantuvieron tras la vuelta a la presencialidad en las clases de lenguas extranjeras (LE) de la FHUC-UNL. Es decir, ¿qué de lo que inventamos, improvisamos, descubrimos y/o aprendimos durante la pandemia, decidimos mantener en nuestras clases en la pospandemia y por qué? Vamos a comenzar con una pregunta bastante abierta, para luego detenernos en algunos aspectos puntuales que interesan para este trabajo: Transcurridos dos años de la vuelta a la presencialidad, ¿considerás que en tus clases de LE en la FHUC volviste a una “normalidad” tal como en 2019 o mantenés algunos cambios, estrategias, herramientas implementados durante la virtualización de emergencia?**
- Hay cambios, muchos cambios, nosotros en Inglés habíamos comenzado con los entornos digitales previos a la pandemia, entonces teníamos los entornos armados. Tuvimos un montón de trabajo que hacer, pero ya estaban armados por pestañas, divididos por habilidades, algunas con comprensión lectora, producción escrita, gramática y vocabulario; teníamos recursos como videos y audios, entonces tuvimos el camino muy allanado cuando se vino la pandemia. Previo a la pandemia y ahora lo usamos como soporte, que viene a complementar. Es el mismo entorno para todo Inglés de la UNL, el mismo para todas las facultades, fue armado por compañeras nuestras que se dedican a esa parte de digitalización y fue sumamente útil. Luego, en pandemia, agregamos las videoconferencias y los exámenes virtuales: los escritos a través de cuestionarios y los exámenes orales, por video conferencias por Zoom.
- **En el caso de mantener algunos cambios, ¿cuáles son, en qué contextos se dan y con qué finalidad?**
- Seguimos manteniendo todo, agregamos nuevos recursos, pero no desechamos absolutamente nada de todo lo que teníamos hecho, pero lo volvimos a usar como un complemento para potenciar las habilidades y la autogestión. Como en FHUC no tenemos asistencia obligatoria, hay estudiantes que no cursan la asignatura, pero pueden llevar adelante la construcción del conocimiento a través del ambiente virtual. Nos permite un contacto directo y continuo, el

acceso a los materiales, pueden ir siguiendo la asignatura porque me comunico semanalmente, tenemos un cronograma de trabajo, con las unidades que se desarrollan semanalmente, las fechas de exámenes... la gente que no cursa puede ir siguiéndola. Lo que sí incorporamos es que deben cumplir con ciertas actividades obligatorias del ambiente virtual: lectura, escucha comprensiva y escritura son obligatorias para tener la posibilidad de rendir los parciales y promocionar.

- **¿Hay prácticas de enseñanza pre-pandemia que ya te resultan obsoletas?**
- No, no descartamos ninguna, no dejamos de usar ninguna, seguimos trabajando con los cuestionarios de respuesta automática. Para el desarrollo de la escritura habíamos elegido un sitio web donde les indicábamos las actividades que podían hacer y les provee retroalimentación, donde les marca los errores y tienen que volver a escribir una versión nueva y el mismo sitio les provee la corrección, sobre todo para la gente que no asiste a clases. Nos facilitó muchísimo la autonomía, que cada uno pueda ir a su propio ritmo, pudimos atender la diversidad con el uso de las tecnologías, cada uno puede focalizarse en sus debilidades o intereses. Antes les pedíamos que subieran audios para practicar la producción oral, pero los foros grabados ya no los usamos.
- **En tus comisiones de FHUC, ¿cambiaste la forma de concebir o de planificar la materia? ¿De qué manera?**
- Ese fue uno de los cambios: implementamos actividades virtuales obligatorias para que, si por su voluntad no usan el ambiente, lo deban utilizar porque creemos que es parte de nuestra aula extendida, forma parte de nuestras clases presenciales, entonces fue una manera en que el complemento sea obligatorio, que tengan acceso, aunque sea un par de veces y se amiguen con el ambiente. Tenemos pestañas con prácticas de examen, para que vean lo que se evalúa, el tipo de actividades.
- **Con respecto a los contenidos, ¿cambiaste la forma de seleccionarlos? ¿Incorporaste nuevos contenidos o los diversificaste? ¿Cambiaste la forma de presentarlos?**
- Cambié la forma de presentarlos. La clase invertida, que se usó mucho en la pandemia, la seguimos utilizando mucho para que trabajen la teoría en sus casas, tengamos la posibilidad de aclarar las dudas en clase y puedan desarrollar la producción oral, con sus pares. A veces lo hacemos de la misma manera que antes, pero también usamos la clase invertida.
- **¿Cambiaste los materiales para la enseñanza? ¿Incorporaste materiales digitales?**
- La mayoría de los estudiantes tiene la bibliografía digital, no les exigimos el formato papel. Doy la clase proyectando la bibliografía en el cañón, lo tienen en el celular o la computadora, o miran

la pantalla. A veces hacemos los audios en clase y otras veces de tarea. Tienen las respuestas entonces pueden trabajar en forma autónoma.

- **¿Rediseñaste las actividades propuestas al estudiantado? ¿Y la forma de trabajo propuesta al estudiantado? (individual, en grupo, colaborativa, producciones solicitadas, etc.)**
- Sí, cuando estábamos en pandemia había más trabajo colaborativo digital, en pizarras interactivas donde compartían sus producciones escritas y se les pedía que comentaran la producción de un compañero. Ahora les pedimos las producciones escritas en clase para evitar el uso del chat GPT, para que puedan evaluar su capacidad de producir sin la ayuda de un traductor. Eso ha cambiado. Y la parte de audios que antes la hacían siempre solos, ahora volvimos a escuchar los audios en clase por la sola razón de que les cuesta encontrar los audios, pese a que están disponibles en carpetas en el aula virtual, tienen problemas para localizarlos. El tema de la escritura les decimos que sigan usando el sitio “Write and improve” porque es sumamente valioso, les da una retroalimentación súper precisa y aborda las temáticas que pretendemos alcanzar con nuestros estudiantes.
- **¿Incluiste nuevos canales de comunicación con el estudiantado? ¿WhatsApp?**
- No, todo es a través del foro. Ellos ya saben que me comunico semanalmente. Si no les llega un correo, tienen que ir al foro de novedades. Nada por fuera del ambiente, en mi comisión tengo 100 alumnos, entonces serían muchísimos para un grupo de WhatsApp. También uso el correo interno del ambiente.
- **¿Registraste alguno de estos cambios en el programa de la materia?**
- En el programa, sí, cuando empezamos a usar el ambiente virtual se plasmó en el programa y sigue estando porque no lo abandonamos. El tipo de actividades que se usan, con qué fin, está todo indicado.
- **Durante la pandemia, la virtualidad se impuso como un imperativo pedagógico. ¿Considerás que sigue siéndolo?**
- No es un imperativo, pero ayuda para la comunicación inmediata y fluida entre el estudiante y el profesor. A través de los ambientes no sólo se puede brindar información importante, sino aclarar dudas, son súper valiosos para el desarrollo del conocimiento, lo vemos como fundamental... el tema de la comunicación, la motivación de los estudiantes, el acceso inmediato a recursos para el desarrollo de diferentes habilidades, el acceso a material auténtico, el desarrollo de la interculturalidad en el aprendizaje de una LE, a través de recursos audiovisuales

que podemos encontrar en la web, según los niveles de enseñanza. El uso de wiki, foros, es muy importante, no es que sea únicamente eso, no es imperativo, pero sí como complemento.

- **Bueno ya lo venís diciendo... ¿Considerás que la virtualidad enriquece la presencialidad pospandémica? ¿De qué manera?**
- Accesibilidad inmediata, comunicación fluida, acceso a recursos digitales valiosos multimediales... la posibilidad de desarrollar las diferentes habilidades a su propio ritmo.
- **¿Qué desafíos enfrentarás como docente universitaria de LE en la FHUC-UNL en la pospandemia?**
- Me resulta difícil que los estudiantes, sobre todo los ingresantes, se acostumbren al trabajo, a la vida universitaria, a las lógicas de la vida universitaria, las formas de comunicación con los docentes, la manera de trabajar. Ya cuando cursan un año de universidad se ve diferente, pero al principio les cuesta. Es una generación que fue atravesada por una pandemia que los influyó muchísimo. Esa dificultad que tienen para adaptarse a la vida universitaria, no logran comprender la dinámica de trabajo. Si bien tienen cursos de ingreso, llegan a exámenes sin haberse anotado en el SIU, sin el documento, cosas que antes no pasaban. Hay una brecha muy grande entre la educación secundaria y universitaria, es un gran desafío.
- **¿Cómo ves los cambios culturales y los hábitos de las nuevas generaciones en relación al uso de las tecnologías para el aprendizaje de las LE, como los traductores o la IA? ¿Considerás que son un obstáculo o una oportunidad para la enseñanza de las LE en la FHUC-UNL?**
- Yo se los digo siempre cuando me traen producciones escritas con un traductor, no tienen ni idea, ellos mismos se dan cuenta de que son herramientas súper valiosas, no tenemos que descartarlas. La IA es fabulosa, la usamos como docentes y no es mi intención que no usen la IA, pero sí explicarles cómo usarla, que no le pidan que les produzca los textos porque va en detrimento del aprendizaje de ellos. Cuando tienen que escribir en los parciales o en los finales, se nota y desaprobaban. A las nuevas generaciones les cuesta porque tienen esta necesidad de inmediatez, de no fracaso, les cuesta muchísimos asumir un desaprobado porque lo ven como un fracaso. Mostrarles que, a veces, les vaya mal es un aprendizaje y no un fracaso.