

El impacto de la virtualidad en los procesos de aprendizaje en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL

The impact of virtuality in the learning processes in the English Teaching Training Track at the IFDC-SL

Alicia Rita COLLADO*

Romina Susana FESSIA**

Facundo Ezequiel MORALES SUAREZ***

RESUMEN

La situación de confinamiento causada por la pandemia de Covid-19 obligó a todos los niveles del sistema educativo nacional a dar una respuesta inmediata al implementar un sistema de enseñanza virtual para el cual tanto estudiantes como docentes no estaban preparados. En este contexto, este trabajo intenta conocer el estado de situación, las dificultades y las percepciones de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL en relación a sus procesos de aprendizaje en la virtualidad en el primer cuatrimestre del año 2020. Para ello, se realizó un estudio exploratorio, de tipo mixto cuantitativo-cualitativo, en el que se aplicó una encuesta indagando acerca de aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos de estos procesos. Los resultados obtenidos permiten aproximarnos al estado de situación de nuestros estudiantes en cuanto a los recursos con los que cuentan, sus realidades laborales, personales y académicas, las dificultades tecnológicas y pedagógicas experimentadas y las valoraciones de sus propios procesos de aprendizaje. Además de visibilizar diversas tensiones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los resultados también permiten vislumbrar los avances que se han alcanzado en el campo de la enseñanza en la virtualidad y los desafíos que quedan por sortear. Ante la posibilidad de continuar el dictado de clases en la modalidad virtual, conocer el estado de situación de nuestros estudiantes nos permitirá realizar ajustes pertinentes en los programas de enseñanza del próximo cuatrimestre.

Palabras clave: COVID; Profesorado de Inglés; virtualidad; procesos de aprendizaje.

ABSTRACT

The current situation caused by the Covid-19 pandemic demanded an immediate response from the educational system at all levels by implementing a virtual teaching system for which both students and teachers were not well-prepared. In this context, this work intends to obtain

* Mgter. en Inglés Mención Literatura Angloamericana por la UNRC. IFDC-San Luis. Contacto: alicollado@gmail.com

** Lic. en Inglés por la UNRC, IFDC-San Luis. Contacto: rominasfessia@gmail.com

*** Prof. de Inglés por el IFDC-San Luis. IFDC-San Luis. Contacto: facundoems@gmail.com

a view of the situation, the difficulties and the perceptions of the students of the English Teaching Education program at the IFDC-SL in relation to their virtual learning processes in the first semester of 2020. To achieve this aim, we carried out an exploratory study, following a mixed quantitative-qualitative logic, in which a survey was applied, inquiring about contextual, technological and pedagogical aspects of these processes. The results obtained allow us to approach the state of the situation of our students in terms of the resources they have, their personal, professional and academic realities, the technological and pedagogical difficulties experienced during the confinement and their personal evaluations around their own learning processes. In addition to making visible various tensions and shortcomings between the teaching and learning processes, the results also allow us to glimpse into the progress that has been made in the field of virtual teaching and the challenges that remain. Considering the possibility of continuing the teaching of classes in the virtual mode, knowing the status of our students will allow us to make pertinent modifications and adjustments in the teaching programs of the next semester.

Key words: COVID; English teaching education; virtual learning; learning processes.

Introducción

La pandemia originada por la expansión del Covid-19 y el creciente número de infectados a causa de esta emergencia sanitaria pusieron en jaque diversas áreas de la sociedad en todos los continentes, evidenciando la escasez de recursos para el cuidado de salud, la inestabilidad de los sistemas económicos, la vulnerabilidad de las fronteras, la creciente recesión económica y el desempleo, las diversas crisis políticas y sociales, el crecimiento de las desigualdades socioeconómicas, entre otras. En nuestro país, esta situación de incertidumbre fue exacerbada por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el cual obligó a la realización de cambios en la vida diaria que se adaptaran al nuevo escenario.

En el campo de la educación, el confinamiento obligó a la implementación de un sistema de enseñanza en entornos virtuales en un lapso de tiempo muy acotado y sin el planeamiento, la formación y los recursos necesarios para una implementación exitosa. Si bien la enseñanza en entornos virtuales ya estaba ganando terreno, principalmente como entorno de apoyo y/o complemento en propuestas formativas presenciales en distintos niveles educativos, y como entorno de formación para propuestas formativas en el nivel superior y/o universitario, que incluyen desde cursos de posgrado, extensión y actualización profesional, hasta programas completos de formación de grado y/o posgrado en entornos virtuales, la inmediatez de la pandemia llevó a la implementación de una virtualidad improvisada en todos los niveles educativos de manera simultánea, que buscó en primera instancia adaptar y replicar un sistema de enseñanza tradicional a un entorno virtual. Esta implementación sin el diseño y planeamiento necesarios sin duda acentuó, y visibilizó, problemáticas ya existentes en el campo de la educación, no solo a nivel pedagógico-didáctico sino en términos de las desigualdades de recursos y de acceso a la educación de diversos sectores de la sociedad.

En la provincia de San Luis, el estatus epidemiológico aún nos mantiene alejados de las aulas en todos los niveles educativos. El Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC-SL), como las demás instituciones de educación superior de la provincia y el país, se vio interpelado por este contexto incierto y preocupante. Luego de transitar varios meses bajo la modalidad de enseñanza virtual, consideramos necesario detenernos, mirar hacia atrás y reflexionar acerca del impacto de esta modalidad en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés, deviniendo éste en nuestro problema de investigación. Para ello, se realizó un estudio exploratorio a partir de una encuesta aplicada a los y las estudiantes del Profesorado de Inglés

en la que se indagó acerca de aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos del aprendizaje mediado por la virtualidad.

Los objetivos que se perseguían eran:

- a) Conocer y comprender el estado de situación de las y los estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL en términos de los recursos tecnológicos disponibles, su uso e implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su propia valoración de las dificultades atravesadas en las etapas de aislamiento y distanciamiento social obligatorio de primer cuatrimestre del 2020.
- b) Obtener información concreta acerca de algunos aspectos contextuales, tecnológicos y pedagógicos de este proceso de enseñanza-aprendizaje para encontrar áreas de mejora e identificar fortalezas con el fin de optimizar las prácticas educativas del IFDC-SL, a partir del análisis de estos datos como insumo para la planificación y toma de decisiones estratégicas.

En este trabajo se exploran, por un lado, los posicionamientos teóricos en torno a la virtualidad como entorno de aprendizaje, enfatizando en los modelos pedagógicos más relevantes. Por otro lado, se describe el contexto de situación de las y los estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL durante la cursada virtual en los meses correspondientes al primer cuatrimestre (marzo-junio 2020) a partir de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los y las estudiantes de la carrera. Asimismo, se analizan las principales dificultades experimentadas por las/los estudiantes en este período en relación a aprender en la virtualidad. Por último, se reflexiona acerca de los aprendizajes que nos deja esta primera etapa de enseñanza mediada por la virtualidad y del camino que nos queda por recorrer ante este nuevo panorama, que demanda cambios significativos tanto en los modelos de enseñanza como en las formas de aprender, para vislumbrar y construir una educación superior más inclusiva y significativa.

Marco teórico

Entornos virtuales de aprendizaje: el nuevo escenario

Entender los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje requiere un posicionamiento teórico que a su vez determina los roles que se le asignan a los diversos actores y recursos que conforman el acto pedagógico. Comprender estos procesos en un contexto atípico puede resultar complicado en un principio cuando muchas veces se escucha decir que la teoría se encuentra alejada de la práctica o que la teoría describe ideales difíciles de alcanzar. Desde nuestra postura, docentes de futuros docentes, sostenemos que reflexionar sobre lo que se hace y por qué se hace ayuda a vislumbrar respuestas a problemáticas que se han visto acentuadas por las circunstancias que se han suscitado desde principio del ciclo lectivo. Una lectura apresurada del estado de situación fallaría en reconocer los avances que se han realizado en relación a la adecuación al contexto actual que hace aproximadamente dos décadas viene requiriendo una incipiente incorporación de herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Dos décadas que no vieron avances tan notorios en materia de TIC aplicadas a la educación como sucedió en estos últimos tres meses. Es por ello que se torna necesario ofrecer un recorrido teórico que sustente las prácticas educativas como están planteadas actualmente y nos permita vislumbrar el panorama que nos aguarda a la vuelta al aula física.

Debido a los cambios culturales introducidos por las nuevas tecnologías, los actores de la práctica educativa necesitan desarrollar una multiplicidad de alfabetismos para comunicarse de manera eficiente y competente y funcionar dentro de los diferentes ámbitos semióticos en

los que se encuentran inmersos. Gee (2004) define a los ámbitos semióticos como un conjunto de prácticas sociales que utilizan una o más modalidades de comunicación de significados. Asimismo, explica que la multiplicidad de alfabetismos, además de decodificar los signos propios de un ámbito semiótico, implica poseer y desarrollar capacidades para comprender e integrar las diferentes prácticas sociales que se generan en un ámbito semiótico en particular. Los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje constituyen un ambiente semiótico en particular con características propias y constitutivas.

La educación no presencial implica indiscutiblemente la ausencia de la clase física, el encuentro presencial entre docentes y estudiantes, lo que además conlleva a una serie de características particulares que definen y caracterizan estos entornos virtuales de aprendizajes. Duart y Sagrá (2000) explican que el aprendizaje en entornos virtuales requiere de una metodología abierta y flexible que propicie una formación de calidad y continua para así alcanzar a un mayor y más diverso número de estudiantes y abarcar sus diferentes tiempos, procesos y objetivos.

Las principales características de los entornos virtuales de aprendizaje se relacionan a la ubicuidad para el acceso a la educación, es decir que no requieren del desplazamiento de los estudiantes y docentes a los centros educativos, y la flexibilidad horaria, la posibilidad de acceder a la educación de manera asincrónica de acuerdo a los tiempos de los y las estudiantes. Estas dos características principales permiten que los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje se desarrollen sin coincidir en tiempo y espacio donde las TIC se ponen al servicio de docentes y estudiantes para favorecer, apoyar y contener estos procesos, y donde la metodología adoptada pone a los y las estudiantes como protagonistas centrales de su propio proceso de aprendizaje. Así, se vuelve a destacar la necesidad de adoptar una metodología flexible y abierta que logre abarcar y adaptarse a los diferentes perfiles y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Del Constructivismo Social, Conectivismo y Pedagogías Activas

El constructivismo social nos brinda algunas herramientas para seguir pensando la educación mediada por TIC. La idea central de esta teoría es que las funciones cognitivas se originan de las interacciones sociales. Es por ello que el lenguaje y la cultura tienen un rol central para Vygotsky (citado en Cole, John-Steiner, Scribner y Souberman, 1979) ya que constituyen el marco desde el que se experimenta, se comunica y se entiende la realidad. La zona de desarrollo próximo constituye también un concepto clave al reconocer a la enseñanza y el aprendizaje como procesos colaborativos. Y es a través de estos procesos que se construye el conocimiento.

Las TIC, desde esta perspectiva, poseen potencial para promover prácticas que requieran de la colaboración y creatividad necesarias para la construcción del conocimiento. Se suele creer que ésta no es una característica innata de las TIC, sino de las actividades que se propongan con ellas y que el espacio de trabajo, los roles docente y estudiante, y la dinámica áulica no sufrirían cambio alguno tan solo dotando a docentes y estudiantes con netbooks si la concepción que de esos aspectos se tiene es tradicional. Sin embargo, Ravitz, Becker y Wong sugieren que los/las “docentes que usan computadoras frecuentemente con estudiantes se han vuelto más constructivistas en sus prácticas que lo que sus propias filosofías sobre la enseñanza sugieren” (Ravitz, Becker y Wong, 2000: 7). Sería contradictorio y hasta contraproducente, entonces, intentar replicar lógicas tradicionalistas cuando las TIC comienzan a mediar la relación docente-estudiantes-conocimiento. Hernández Requena al hacer una revisión de investigaciones realizadas al respecto de la relación entre el constructivismo con las nuevas tecnologías la describe como “ideal, probablemente debido al hecho de que la tecnología proporciona al estudiante un acceso ilimitado a la información que necesita para investigar [...] facilita la comunicación, permitiendo que el estudiante exponga

sus opiniones y experiencias” (Hernández Requena, 2008: 29). No se puede pretender, entonces, hacer virtualmente, lo que se hacía presencialmente.

En los últimos 15 años, sin embargo, nos hemos encontrado con que las teorías de aprendizaje planteadas en el siglo pasado no bastan para describir la dinámica del aula tal y como se vive hoy en día. Las redes sociales han permeado el modo en el que, especialmente las generaciones jóvenes, acceden a la realidad. Es en este contexto donde surge el conectivismo de Siemens (2004), según el cual el foco se corrió del aprendizaje al valor de lo que se aprende y la forma de la información. Reflexionar sobre la pertinencia del por qué aprender algo es tan importante como la información misma a la que se accede. Desde esta perspectiva “el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes” (Siemens, 2004: 6). Estas redes se encuentran compuestas por individuos considerados el punto de partida o nodos desde los que se retroalimentan las redes de información.

Mientras que las teorías de aprendizaje anteriores al conectivismo consideraban al aprendizaje como un proceso que ocurre al interior de los sujetos, este último considera que el aprendizaje se encuentra fuera. Es posible acceder al mismo a través de las redes que componen a las organizaciones o las bases de datos. No quiere decir esto que el/la docente vuelva a ser el centro o el protagonista principal del proceso educativo, sino que el proceso de aprendizaje estará dado por las oportunidades que se les ofrezcan a los/las estudiantes de hacer conexiones entre lo que está ahí fuera.

Con el/la estudiante como protagonista de un modelo pedagógico de enseñanza y de aprendizaje se busca la participación activa del mismo que lo y la lleve al aprendizaje; es decir, se busca que transite por un proceso formativo que favorezca su actividad y protagonismo, y que a la vez, permita abarcar de manera más amplia los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante. La implementación de una metodología conectivista hace foco en el aprendizaje centrado en las actividades más que en los contenidos; y esto a su vez implica y genera cambios a nivel curricular, de diseño de clases y de roles.

Los modelos centrados en los y las estudiantes ponen a disposición todos sus elementos que forman parte del modelo pedagógico para que el/la estudiante logre desarrollar la capacidad de planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje y así logre “ejercer la libertad de aprovechar al máximo el apoyo que se le ofrece, de planificar su progreso de aprendizaje universitario y de regular su propio ritmo de trabajo” (Duart y Sagra, 2000:15).

Más recientemente, especialmente en San Luis con la apertura de numerosas escuelas generativas, han resurgido las llamadas pedagogías activas. En un contexto en el que la educación se encuentra forzosamente mediada por TIC, resulta apropiado recordar que del otro lado de la pantalla hay personas con necesidades, deseos, frustraciones y más o menos recursos para hacer frente a las problemáticas que se plantean en el día a día del contexto actual. Así, se retoman ideales de una escuela democrática donde la educación individualizada no se pretende aséptica sino que se entiende desde el entramado social del que cada sujeto forma parte. Para que cada estudiante sienta que su voz es escuchada es responsabilidad de cada docente ofrecer diversos recorridos que se puedan adaptar a las necesidades particulares de sus estudiantes. En este sentido, y retomando ideas expresadas por Meirieu (en Casals, 2007) al hablar de que la escuela secundaria debería intentar emular cada vez más a la escuela primaria que a la universidad:

Hay que tomar ejemplo de lo que pasa en la escuela infantil más que de lo que pasa en la universidad. Es decir, crear lugares en los que cuando uno entra le dan ganas de hacer cosas, y que al mismo tiempo reúnen las condiciones para hacer las cosas que precisamente hay que hacer en ese lugar, es decir, trabajar, aprender, reflexionar. (Meirieu en Casals, 2007: 46)

Creemos que los institutos superiores podrían encaminarse en una tendencia que lejos de ser infantilizante despierte el interés de aprender, de estar y compartir. Tal vez sea hora de comenzar a repensar los espacios virtuales que realmente motiven a participar en lugar de establecer como obligatorios los que no resultan atractivos. Plantear consignas lo suficientemente flexibles para poder adaptarlas a diferentes entornos y someter a decisión del grupo dónde desean trabajar es una forma de empezar a democratizar la práctica y poner a prueba la autonomía de los y las estudiantes. Las pedagogías activas han regresado para recordarnos el aspecto humano de la educación que la tecnologización de nuestras prácticas nos puede haber llevado a olvidar.

Quien ofrece un marco tridimensional para interpretar el acto pedagógico es Cobo en su libro *La innovación pendiente* (2016). La triangulación de vectores que propone Cobo (2016) tiene en cuenta aspectos de contenido, contenedor y contexto. El primero se relaciona con la

materia prima del programa curricular. La selección de recursos didácticos, temas, disciplinas, saberes sistematizados que se describen en el plan de estudios [...] El acceso al conocimiento se diversifica y los estudiantes además de acceder a los contenidos presentados en clases, pueden hacerlo a través de un sin número de fuentes (de diversa calidad) diversificado a través de diferentes lenguajes transmedia (Jenkins en Cobo, 2016: 60-61).

El contenedor es justamente lo que contiene y permite la difusión del contenido que se desea transmitir, pudiendo ser estos de diversa índole desde cartillas a computadoras y programas de software específicos. Por último, el contexto se refiere a todas las circunstancias que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Son estas circunstancias de índole simbólico o físico que entrañan diversos factores que pueden propiciar o dificultar la actividad de docentes y estudiantes. Subvalorar alguno de estos tres vectores puede llevarnos a generar transformaciones incompletas o de limitado alcance. Esta integración no se plasma únicamente en el diseño de las estrategias de educación y tecnología, también guarda relación con replantear lo que se concibe por conocimiento relevante.

Metodología

Esta investigación se realizó en el contexto del Profesorado de Inglés del IFDC-SL. Desde el punto de vista metodológico, se enmarca en una lógica mixta cuantitativa y cualitativa ya que primero se analizan los datos relevados buscando patrones generales y, una vez obtenidas las categorías de análisis, estas se re-definen de forma flexible para comprender el objeto de estudio en profundidad. Este enfoque permitió abordar el objeto de estudio inductivamente con el objetivo de determinar resultados congruentes, claros y significativos.

El trabajo consiste en un estudio de tipo exploratorio, ya que el problema de investigación se encuentra en estudio recientemente y como tal no ha sido abordado con anterioridad. En un principio se intenta conocer y caracterizar el contexto de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL durante la cursada virtual en el primer cuatrimestre del año 2020 implementada como consecuencia del ASPO, y se identifican y describen las dificultades experimentadas por los mismos en este período, así como la valoración de sus procesos de aprendizaje en la virtualidad. Con la información recabada se pretende, con posterioridad, poder implementar estudios más avanzados o en profundidad respecto del objeto de estudio para realizar acciones que faciliten la intervención de los docentes del Profesorado de Inglés en sus prácticas educativas.

Se indagó de manera virtual a través de una encuesta, de carácter anónimo y no obligatorio, a la totalidad de los y las estudiantes registrados/as en las aulas virtuales correspondientes a los espacios curriculares disciplinares de primer a cuarto año. De un total de 219 estudiantes,

se recibieron 90 respuestas. En este caso la muestra se compone de la totalidad del universo, compuesto por los/las 90 (noventa) estudiantes que respondieron la encuesta.

El instrumento de recolección de datos consistió en una encuesta con respuestas cerradas y abiertas, diseñada como un formulario de Google y enviada a la dirección de correo electrónico con la cual los y las estudiantes se registraron en los entornos virtuales (Google Classroom; Escuela Suite -Campus virtual del IFDC San Luis; y/o grupos cerrados de Facebook o Whatsapp) elegidos por los espacios curriculares disciplinares de la carrera. Para evitar superposición en las respuestas, se seleccionó un espacio curricular por año para implementar la encuesta. Los siguientes espacios, Gramática Inglesa I (perteneciente a primer año); Gramática Inglesa II (perteneciente a segundo año); Prácticas Discursivas III (perteneciente a tercer año); y Culturas Anglófonas (correspondiente a cuarto año), fueron seleccionados en cuanto a: el año de la carrera en el que se dicta cada espacio curricular, la cantidad de estudiantes registrados/as en los entornos virtuales de enseñanza elegidos y la cantidad de estudiantes activos/as en cada espacio. Además, se limitaron las respuestas a una respuesta por estudiante. De esta forma, se pudo acceder a la totalidad del cuerpo estudiantil del Profesorado de diferentes cohortes.

La encuesta se compone por 22 preguntas obligatorias en distintos formatos (preguntas de respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, escala lineal, cuadrículas de varias opciones, párrafo), organizadas en 3 secciones, aspectos contextuales (7 preguntas), aspectos tecnológicos (8 preguntas), y aspectos pedagógicos (7 preguntas), en base a las cuales se organiza el análisis de los datos relevados.

Análisis e interpretación de datos

El dictado de todos los espacios curriculares del Profesorado de Inglés del IFDC-SL se realizó en su totalidad mediante la modalidad virtual en el primer cuatrimestre de 2020. Debido a la precipitación y dinamismo de los eventos, las condiciones en las que se llevó a cabo el dictado de clases en esta modalidad no llegó a reunir todas las características de los denominados entornos virtuales de aprendizaje (Duart y Sagrá, 2000); a pesar de que ciertas condiciones no fueron posibles, un alto porcentaje de los y las estudiantes inscriptos a los espacios curriculares accedió a la educación durante este período. En esta sección del trabajo se presentan e interpretan los resultados obtenidos por medio de la encuesta aplicada a los y las estudiantes de los cuatro años del profesorado en relación a tres categorías a considerar en el proceso aprendizaje: aspectos contextuales, aspectos tecnológicos y aspectos pedagógicos.

Aspectos contextuales

Las preguntas referidas a los aspectos contextuales nos brindan datos demográficos que propician la caracterización del cuerpo estudiantil del profesorado de Inglés del IFDC-SL. En este aspecto, se indagó a los/las estudiantes acerca del rango etario, los espacios curriculares que el/la estudiante cursa actualmente, la cantidad de horas semanales dedicadas a cada espacio curricular, si trabaja y de ser así, la carga horaria que demanda su trabajo. Además, se indagó acerca de otras responsabilidades que pudieran tener, tales como cuidado de personas mayores, mantenimiento del hogar, hijos en edad escolar, entre otros, ya que consideramos que estos aspectos inciden directamente en los procesos de aprendizaje, más aún en el contexto del aislamiento social.

Los datos arrojados muestran que el rango etario que predomina es el de 18 a 24 años (52,2 %), seguido por 25-30 años (24, 4 %) y por último, por estudiantes de más de 30 años (23,3%). En cuanto a la cantidad de espacios curriculares que los y las estudiantes están cursando desde la virtualidad, predomina la selección de 7 espacios curriculares (46,7 %), seguida por la de 4 espacios curriculares (15, 6 %), 5 espacios curriculares (14,4 %) y 6 espacios

curriculares (10%). En relación a la cantidad de horas que cada espacio curricular cursado demanda, un 43,3 % manifestó que dedica entre 3 y 5 horas semanales por espacio curricular, un 41,1 % que dedica más de 5 horas al mismo trabajo y un 15,6 % manifiesta dedicar de 1 a 3 horas. Estos datos resultan reveladores dado que más la mitad de los y las encuestados/as cursan entre 6 y 7 espacios curriculares simultáneamente y, de esta forma, un estudiante que cursa 7 espacios curriculares y dedica entre 3 y 5 horas semanales a cada uno, necesita aproximadamente entre 21 y 35 horas para poder cumplir con todas las tareas propuestas; es decir, considerando el máximo, unas 7 horas por día de lunes a viernes.

Al ser indagados/as en relación al aspecto laboral, un 55,6 % de la muestra manifestó no haber trabajado durante el primer cuatrimestre, mientras que un 44,4 % manifestó sí haberlo hecho. De estos, el 47,6 % especificó dedicar entre 10 y 20 horas semanales al trabajo, un 28,6 % entre 20 y 30 horas semanales al mismo fin, y por último, un 23,8 % manifestó que el trabajo les demanda más de 30 horas semanales. Además, al ser indagados acerca de otras responsabilidades que pudieran tener, el 67,1% manifestó tener otras responsabilidades, entre las que se destacan el cuidado de hijos menores de edad, mantenimiento del hogar, el cuidado de familiares mayores y/o con enfermedades, y el cursado de otra carrera. En este contexto es importante destacar que muchas de estas variables no aparecen individualizadas sino que se complementan, dado que los/las encuestados/as eligieron más de una opción. En este sentido, es posible percibir que el estudiantado del Profesorado de Inglés del IFDC-SL cuenta con un alto porcentaje de estudiantes que trabajan, casi un 45 %, dedica entre 10 y 20 horas semanales a esta actividad, y de aquellos que no trabajan, más del 65%, cumple con otras responsabilidades, como la atención de hijos menores o el mantenimiento del hogar, lo que sin duda representa una carga extra a las responsabilidades académicas.

Los datos relevados en esta sección de la encuesta se corresponden con el aspecto contextual del modelo de triangulación de vectores de Cobo (2016), dado que constituyen las circunstancias que inciden directa e indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los datos demográficos junto a los datos relacionados a la cantidad de espacios curriculares que cursan y la cantidad de horas semanales que cada espacio demanda, el trabajo y otras responsabilidades, son de gran relevancia para re-pensar la organización de los espacios curriculares en la virtualidad, en particular en torno al diseño de las clases (sincrónicas y/o asincrónicas) y las actividades propuestas (participación en foros, trabajos prácticos, wikis, resolución de guías de lectura, elaboración de podcasts y/o videos, etc.), la cantidad de material de lectura proporcionado (tanto de lectura obligatoria y sugerida u optativa), y la cantidad y la duración de las clases sincrónicas semanales, entre otros aspectos que puedan impactar en los procesos de aprendizaje mediados por la virtualidad. También se podría pensar en el porcentaje de estudiantes que se beneficiarían de propuestas completamente virtuales con instancias de consultas presenciales y cuáles podrían ser prácticas posibles de implementar para maximizar el uso del tiempo frente a la pantalla cuando se tienen en cuenta el resto de responsabilidades que tiene cada estudiante. Siendo el contexto uno de los vectores de la tríada, junto al contenido y el contenedor (Cobo, 2016), es menester no subvalorar este aspecto central y comenzar a reconsiderar su importancia no sólo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también durante la planificación de los mismos.

Aspectos tecnológicos

En este contexto particular para los procesos de aprendizaje marcados por períodos de cuarentena obligatorios y suspensión completa de actividades escolares presenciales, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos es de gran importancia para el acceso a los entornos virtuales de aprendizaje. Siguiendo a Cobo (2016), los aspectos tecnológicos acerca de los que se indaga en esta sección de la encuesta constituyen otro de los vectores, el contenedor, lo que contiene y permite la difusión del contenido que se desea transmitir. Es importante destacar que, debido al dinamismo e inmediatez de los eventos ocurridos, el

dictado de clases en esta modalidad y bajo las circunstancias ya conocidas no contó con un período previo de relevamiento de los recursos y conocimientos necesarios para garantizar el acceso y permanencia en la modalidad virtual. En cuanto a este punto, la sección relativa a los aspectos tecnológicos relevó información acerca del hardware, software, y conectividad que los y las estudiantes contaban para acceder a los entornos virtuales de aprendizaje propuestos en los diferentes espacios curriculares del Profesorado de Inglés del IFDC-SL; así como sus apreciaciones de cada uno de estos entornos respecto a su utilidad y dificultad, la frecuencia de acceso, y su familiaridad con los mismos antes del inicio de la modalidad virtual.

En relación a los dispositivos para acceder a los entornos virtuales de aprendizaje los y las estudiantes manifestaron que en sus hogares cuentan con: *smartphone* 38%, *netbooks* del programa Conectar Igualdad o Todos los Chicos en la Red 16%; *netbook* o *notebook* propia 26%; computadora de escritorio 13% y *tablet* 6%; otro dispositivo como una *netbook* o *notebook* provista por el trabajo 1%. Es importante destacar que de la totalidad de estudiantes encuestados/as ninguno/a manifestó no poseer algún dispositivo en sus hogares para poder acceder a las clases virtuales. De este número de dispositivos, el 40% cuenta con micrófonos incorporados, el 51% con *webcam* o cámara incorporada; mientras que un 9% de las/los encuestadas/os manifestó no poseer en sus dispositivos tecnológicos micrófono y/o cámara incorporada, lo que impidió su participación en diferentes actividades propuestas como videollamadas, sesiones en vivo, grabación de audios y videos, entre otras. La conectividad, al igual que los dispositivos, tuvo un rol central para el acceso a la educación durante este periodo. Del total de estudiantes consultados/as, el 53% posee conexión a internet por medio de banda ancha, el 24% utiliza la conexión *wi-fi* gratuita provista por el estado provincial, el 23% utiliza datos móviles, y el 1% manifestó no poseer ninguna de las conexiones a internet antes mencionada y para lograr el acceso a los entornos virtuales utiliza la conexión *wi-fi* de vecinos o compra datos móviles a sus compañías telefónicas.

Las plataformas utilizadas para alojar las clases virtuales en el Profesorado de Inglés del IFDC-SL fueron Google Classroom, Escuela Suite (Campus virtual del IFDC), y grupos cerrados de Facebook o de Whatsapp. Al consultar acerca de las apreciaciones estudiantiles de estos diferentes entornos respecto al nivel de utilidad y de dificultad que presenta cada plataforma, se observa que las apreciaciones varían de acuerdo al año de cursada en el que se encuentran. Para la mayoría de las y los estudiantes de primero y segundo año estos tres entornos presentan un nivel bajo de dificultad y un nivel medio de utilidad para sus procesos de aprendizaje. Mientras que los y las estudiantes de tercero y cuarto año manifiestan que la plataforma Escuela Suite (Campus virtual del IFDC) presenta un nivel mayor de dificultad respecto a los otros dos entornos y de igual manera presenta un nivel más bajo de utilidad comparado con Google Classroom o los grupos cerrados de Facebook o Whatsapp. En relación a la frecuencia de acceso a los entornos virtuales, un alto porcentaje del 56% del estudiantado accede de forma irrestricta durante todo el día; un 34% lo hace unas pocas horas durante la mañana o la tarde y solo un 10% accede unas pocas horas durante la noche. Este dato resulta relevante a la hora de re-pensar la organización de los espacios curriculares en la virtualidad y la organización de las clases, buscando un equilibrio entre la sincronidad y la asincronidad para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades. Por último, al ser consultados/as acerca de la familiaridad de estos entornos virtuales antes del comienzo de la cursada virtual se destaca que los y las estudiantes del primer año del profesorado son los que menos familiarizados se encontraban respecto a estas plataformas y entornos virtuales de aprendizaje. Mientras que los y las estudiantes de los demás años manifiestan una mayor familiaridad con estos entornos de manera progresiva creciente desde segundo año al último año de la carrera, lo que refleja el uso desde los diferentes espacios curriculares del profesorado de estas plataformas como medios de apoyo de las clases presenciales previo al período analizado (marzo-junio 2020). Este dato deja entrever la necesidad de desarrollar una multiplicidad de alfabetismos (Gee, 2004) para propiciar aprendizajes más significativos y relevantes en la educación superior, tales entre ellas la alfabetización académica y la alfabetización digital, las cuales deberían comenzar a desarrollarse más tempranamente en los niveles de enseñanza previos.

Aspectos pedagógicos

En esta sección se indagó acerca de aspectos pedagógicos del aprendizaje en la virtualidad, tales como el acceso a los entornos virtuales, los medios de consulta utilizados, y la identificación de las dificultades encontradas más frecuentemente. Además, se consultó acerca de la percepción y valoración de los y las estudiantes en cuanto a su propio proceso de aprendizaje durante este período y la reflexión acerca de aspectos positivos que pudo haber tenido la virtualidad.

Los y las estudiantes manifiestan acceder a los entornos virtuales de aprendizajes más de 4 veces por semana en un 67,8%, mientras que el 31,1% accede entre 2 y 4 veces por semana. En cuanto a los medios para consultas con los/las docentes, se utilizó más de un medio para solicitar consulta y/o apoyo, siendo el correo electrónico personal (33,5%), el correo electrónico del entorno virtual (25,5 %) y la videollamada (22,5%) los más implementados. Además, un 16% indicó haber recurrido al mensaje de texto o Whatsapp mientras que un 2,5% manifestó no haber solicitado consulta ni apoyo por ninguno de estos canales.

En relación a las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual los y las estudiantes describieron que sus principales dificultades se relacionan a la cantidad de materiales y actividades (14,2%); conectividad (14%); organización personal del tiempo (11,9%); falta de tiempo (11,3%); plazos de entrega (11%); y explicaciones e instrucciones poco claras (9,7%) (ver Anexo Figura 1- Dificultades en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual). Considerando las principales dificultades detectadas, se observa que las mismas se relacionan e interrelacionan con los diversos vectores que propone Cobo (2016) como la cantidad de materiales y actividades, y las explicaciones e instrucciones poco claras referidas al vector contenido; los problemas de conectividad relacionados al vector contenedor; y dificultades relacionadas con la gestión del tiempo que pueden relacionarse tanto al vector contextual como al vector de contenido. Hay que tener en cuenta que “sin embargo, los contextos propicios para estimular o favorecer el aprendizaje ampliado, no necesariamente son escalables únicamente con una expansión de contenidos o contenedores” (Cobo, 2016, p. 65). Es decir, la enseñanza en entornos virtuales implica procesos, materiales, canales y roles diferentes a aquellos que implementamos en la presencialidad; por lo tanto, un incremento en los contenidos o su sola mediación a través de un dispositivo tecnológico no implica una enseñanza de calidad o una enseñanza significativa. Las palabras de Cobo (2016) nos recuerdan, además que, si bien el contexto puede ser adverso, las acciones que emprendamos como docentes pueden llegar a facilitar el recorrido en la formación.

En menor medida, pero no menos importante, otras dificultades son identificadas en relación a la comunicación con el cuerpo docente (7,4%); la complejidad de los contenidos (6,3%); la complejidad de las actividades (5,2%); el manejo del aula virtual (4,3%); y el acceso a dispositivos (3,4%). Estas dificultades contribuyen a enfatizar en la importancia de la adaptación de los contenidos, materiales y actividades a los entornos virtuales de aprendizaje y a re-pensar qué queremos enseñar y cómo podemos hacerlo de forma efectiva en estos entornos (Hernández Requena, 2008), así como los cambios que se producen en cuanto a los roles y a la relación entre docentes y estudiantes al ser estos mediados por dispositivos tecnológicos. En este sentido, la comunicación entre docentes y estudiantes se ve afectada y/o impedida dado que el contexto y la ansiedad generada por la no presencialidad exacerba la necesidad de una comunicación clara, organizada, constante e inmediata, que no siempre es posible, y así como de una retroalimentación efectiva. Por último, si bien en un porcentaje menor, el hecho de que el acceso a los dispositivos haya sido mencionado como un impedimento o dificultad durante el proceso de aprendizaje visibiliza las diferencias que aún persisten en materia tecnológica y cómo estas afectan el acceso y el derecho a la educación.

La valoración del proceso de aprendizaje por parte de los y las estudiantes también formó parte de la encuesta de relevamiento. En este punto se les solicitó valorar su propio proceso

de aprendizaje bajo la modalidad virtual en un rango de apreciación de 5 puntos; siendo 1 considerado como Bueno y 5 como Malo. Un alto porcentaje de los encuestados, el 47,8%, valoró su proceso de aprendizaje en el punto 3 del rango de apreciación, es decir, en el punto medio entre las valoraciones Bueno y Malo. Mientras que el resto de las valoraciones se ubicaron en punto 2, el 24,4%; el punto 4 un 12,2%, el punto 1 un 13,3%, y solo un 2,2% valoró su proceso de aprendizaje como Malo (ver Anexo Figura 2 - Valoración del proceso de aprendizaje en modalidad virtual). Al analizar las justificaciones a esta respuesta se observa que aquellos/as estudiantes que valoran su proceso en el punto medio del rango de valoración hacen mención a no creer estar mejorando en el desarrollo de habilidades y conocimientos; algunos mencionan y destacan ciertos aspectos positivos del proceso de aprendizaje como el manejo del tiempo, la interpretación de contenidos, el aspecto económico (en especial el ahorro de dinero para transporte y apuntes), pero consideran que necesitan encuentros presenciales y del vínculo educativo con docentes y pares, y que dichos encuentros presenciales son más enriquecedores que los que se producen en la modalidad virtual principalmente para el desarrollo de la habilidad oral.

Aquellos/as estudiantes que valoraron su proceso de aprendizaje entre los puntos 4 y 5 justifican sus elecciones refiriéndose a la falta de integración de contenidos, dificultad para comprender ciertos contenidos y actividades, problemas de comunicación con docentes, falta de experiencia previa en modalidad de cursada virtual, problemas relacionados a la gestión del tiempo (propia y de las demandas de los espacios curriculares), y ciertos problemas de conectividad y desconocimiento de software. Nuevamente se observa como los tres vectores, contenido, contenedor y contexto, se interrelacionan unos con otros e influyen en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, aquellos/as estudiantes que valoraron su proceso de aprendizaje entre los puntos 1 y 2 destacan la importancia del trabajo colaborativo, la comunicación con los pares y el cuerpo docente, la flexibilidad de ciertos/as docentes, la multiplicidad de recursos, y el diseño de los entornos virtuales; sin embargo, también hacen mención a la necesidad de encuentros presenciales que, en su opinión, optimizarían el proceso de aprendizaje. En este punto se podría pensar en cómo fomentar la colaboración entre pares. El sentirse acompañado o acompañada, encontrarse con lo diverso y reconocerse en la otra o el otro podría llegar a ser beneficioso para el proceso de aprendizaje al haberse perdido la personalización y la presencialidad.

Respecto al último punto de la encuesta, se solicitó que los y las estudiantes identificaran los aspectos positivos de este proceso de aprendizaje en modalidad virtual. Entre las principales ventajas se destacan el manejo del tiempo, la asincronía y ubicuidad, los aspectos económicos, y el alfabetismo digital. Los y las estudiantes manifestaron que la modalidad de cursado virtual les permitió cursar espacios curriculares que no podrían haber cursado de otra forma por cuestiones de superposición horaria y/o cuestiones personales y laborales, administrar los tiempos de cursada y entrega de trabajos, y además les permitió trabajar y estudiar a la vez. La posibilidad de acceder y consultar las clases con sus respectivos materiales (vídeos, presentaciones, archivos) en cualquier momento también se relaciona con la gestión personal del tiempo y con aspectos característicos de los entornos virtuales como lo son la asincronía y la ubicuidad, así como con la libertad de planificar su propio aprendizaje (Duart y Sagrá, 2000). Otro aspecto que se relaciona con los tiempos, pero principalmente con los aspectos económicos, es el relacionado al traslado a la institución para asistir al dictado de clases que se destaca como uno de los puntos más positivos. Asimismo, los y las estudiantes expresaron que este periodo de modalidad virtual fue a su vez un periodo de aprendizaje de diversas tecnologías que desconocían y de desarrollo de competencias digitales.

Siguiendo con los puntos positivos, los/las estudiantes hacen referencia al rol docente como otro de los puntos importantes dentro de este proceso de aprendizaje mediado por tecnologías. Así, destacan como algunos/as docentes lograron adaptar sus contenidos y metodología al entorno virtual, y a la vez, comprender la situación contextual de las y los

estudiantes para así contemplar las situaciones particulares, manifestando que los “profes entienden que esto es un proceso de adaptación para ambos lados”. Pero también mencionan que otros/as docentes no lograron esa adaptación; es decir, que trasladaron la modalidad presencial a la virtual, y que no tuvieron en cuenta la situación emocional por la que se estaba atravesando; en sus palabras “hicieron como si nada pasara”, desestimando la importancia del vector contexto (Cobo, 2016) y desconociendo las emociones y ansiedades generadas por este período de gran incertidumbre e inestabilidad.

Asimismo, los y las estudiantes hacen mención a otro punto positivo al referirse al fácil acceso al momento de contactar a las y los docentes debido a su predisposición, disponibilidad y flexibilidad, así como la diversidad de canales que se ofrecieron para realizar las consultas. Sin embargo, en este mismo punto, algunos/as estudiantes destacan la importancia del vínculo emocional que se genera en la presencialidad y que no logra trasladarse a la modalidad virtual manifestando que “cambian los espacios, las herramientas y materiales, los métodos, pero no se suplanta al docente. Para mí, como docente novel esto fue de suma importancia en lo que respecta a lo anímico”. Los vínculos que se desarrollan en el aula presencial pueden haberse diluido al estar las y los docentes más ocupadas y ocupados en el diseño de las clases virtuales, seleccionando contenidos y herramientas y resolviendo cuestiones técnicas, pero este punto en particular nos recuerda que el acto educativo no se da de forma individual; el acto educativo es un acto inherentemente social. En este sentido, es imperativo formar redes de contención, vincularse con otros/as docentes, y como instituto formador de docentes, ofrecer consultoría a otras instituciones, y apoyar a las/los futuras/os docentes en su recorrido de formación inicial.

Conclusiones y reflexiones finales

Ante la situación actual causada por la pandemia y la incertidumbre e inestabilidad que esta ha provocado, el sistema educativo en su totalidad se vio interpelado a ofrecer una respuesta rápida y efectiva al organizar en un breve periodo de tiempo el dictado virtual de todas las asignaturas y espacios curriculares en todos los niveles de enseñanza. El apremio de la implementación de la virtualidad como medio de enseñanza se lleva a cabo en un contexto donde los recursos tecnológicos necesarios son insuficientes, donde docentes y equipos directivos no cuentan con la formación necesaria para el diseño y dictado de clases mediante entornos virtuales de aprendizaje, y donde los y las estudiantes y sus familias tampoco cuentan con las competencias digitales necesarias para poder aprender en la virtualidad.

En este contexto tan incierto y dinámico, consideramos imperioso realizar un relevamiento de lo acontecido durante el primer cuatrimestre del año (marzo-junio 2020) para poder conocer y comprender el estado de situación de los y las estudiantes del Profesorado de Inglés del IFDC-SL para, a partir de dicho conocimiento, construir y diseñar programas de enseñanza acordes a sus necesidades e intereses en el contexto actual, el cual no podemos desconocer e ignorar. Para ello, se realizó una encuesta a los y las estudiantes del profesorado en base a tres aspectos centrales, aspectos contextuales, aspectos tecnológicos y aspectos pedagógicos, relacionados a la triangulación de vectores propuesta por Cobo (2016).

Las respuestas relacionadas al aspecto contextual proporcionan información demográfica de los y las estudiantes del profesorado, así como información de índole personal, laboral y académica. A partir de los datos relevados es posible identificar el rango etario predominante (conformado en un 52,2 % por estudiantes entre 18 y 24 años), la cantidad de espacios curriculares que cursan, con un predominio de entre 6 y 7 espacios curriculares simultáneos, y el tiempo que cada espacio les demanda, siendo el rango de 5-10 horas semanales el más representativo. Además, es posible visualizar que un gran porcentaje de estudiantes trabaja (el 44,4 %), dedicando entre 10 y 20 horas semanales al mismo, y que otro gran porcentaje (67,1 %) de estudiantes atiende otras responsabilidades tales como el cuidado de hijos menores de edad, el cuidado de familiares mayores, el mantenimiento del hogar, entre otros. Estos factores, sin duda potenciados por el aislamiento social, inciden en la dedicación y la

disponibilidad de los y las estudiantes y en el cumplimiento de las tareas. Los datos relevados en esta sección brindan información valiosa que permite visualizar un panorama general del profesorado, y que propiciará la toma de decisiones pertinentes y la planificación de los espacios curriculares en el segundo cuatrimestre acorde al contexto particular de los y las estudiantes en cuestión.

La información obtenida en el aspecto tecnológico proporciona información acerca de los recursos utilizados por los y las estudiantes y sus percepciones en cuanto a la utilidad y dificultad de los mismos. En este sentido, se observó que la totalidad del estudiantado del Profesorado de Inglés cuenta con dispositivos tecnológicos que les permiten el cursado virtual de los espacios curriculares, predominando el *smartphone*, las *netbooks/notebooks* de programas nacionales y/o provinciales y las computadoras de escritorio. Asimismo, aproximadamente la mitad de los/las estudiantes manifestaron contar con micrófono y/o cámara web, elementos esenciales para la realización de las diversas actividades propuestas y para la participación de las clases sincrónicas; igualmente proporcional es el porcentaje de estudiantes que no contó con los recursos necesarios y, por lo tanto, su participación se vio afectada. En cuanto a la conectividad, un alto porcentaje (53 %) manifestó contar con banda ancha, lo que les permitió un acceso continuo y diario a los entornos virtuales, mientras que el resto contó con una conexión intermitente e inestable, que afectó su posibilidad de participación y comunicación efectiva. Un punto importante a destacar es que, a excepción de los y las estudiantes de primer año, el resto del estudiantado indicó tener un grado alto de familiaridad con los entornos virtuales, hecho que simplificó su desempeño durante el período. Esto indica, además, que esta familiarización se debe al uso de recursos digitales y entornos virtuales como aulas aumentadas en distintos espacios de la carrera.

Otro dato relevante que se desprende de este aspecto es la valoración de los y las estudiantes a la dificultad y utilidad de los entornos virtuales implementados. En este sentido, se distingue una diferencia en la apreciación de los y las estudiantes de primero y segundo año en relación a las y los estudiantes de los últimos dos años de la carrera, ya que los y las primeros/as perciben a los entornos virtuales como de dificultad baja (principalmente Google Classroom) y un nivel medio de utilidad, mientras que las y los últimos perciben los entornos (principalmente Escuela Suite del IFDC-SL) como de dificultad alta y bajo potencial de utilidad para su aprendizaje. Estos datos deberían interpelarnos a re-pensar los entornos elegidos en cuanto a la dificultad que presentan para su uso y su utilidad para el aprendizaje, con el fin de optar por entornos más amigables, de uso más simple, y con mayor potencial para la realización de las actividades propuestas y para la comunicación entre docentes y estudiantes. Si bien aquí habría que diferenciar las responsabilidades que le caben al estado, a la institución y a los equipos docentes en cuanto a la elección del entorno virtual a utilizar, un punto de partida para pensar qué se puede hacer desde nuestro lugar de educadores y educadoras es la adaptabilidad del material a diferentes entornos. Sería una buena idea hacerse las siguientes preguntas para un diseño más inclusivo de las aulas virtuales ¿de qué formas acceden los y las estudiantes al contenido? ¿Cuántas veces a la semana tienen posibilidad de conectarse? ¿Se pueden descargar las consignas y trabajar *offline* para luego conectarse y subir las respuestas? ¿Las plataformas son intuitivas o necesitan ayuda de tutoriales para su uso?

Por último, el aspecto pedagógico proporciona información de gran relevancia para conocer y comprender las dificultades experimentadas por las y los estudiantes, así como la valoración de su aprendizaje en la virtualidad. En cuanto al primer punto, las y los estudiantes mencionan dificultades que corresponden a los tres vectores propuestos por Cobo, es decir, en cuanto al contenido (cantidad de material y de actividades y falta de claridad en explicaciones e instrucciones), a los contenedores (predominando la falta de conectividad, de otros recursos y la organización del tiempo), y al contexto (plazos de entrega poco flexibles, problemas de comunicación con docentes, y poca consideración por parte de estos/as de la situación actual). Es decir, se percibe que en muchos casos se intentó continuar enseñando como en la presencialidad, sin tener demasiada consideración por la incertidumbre y las ansiedades

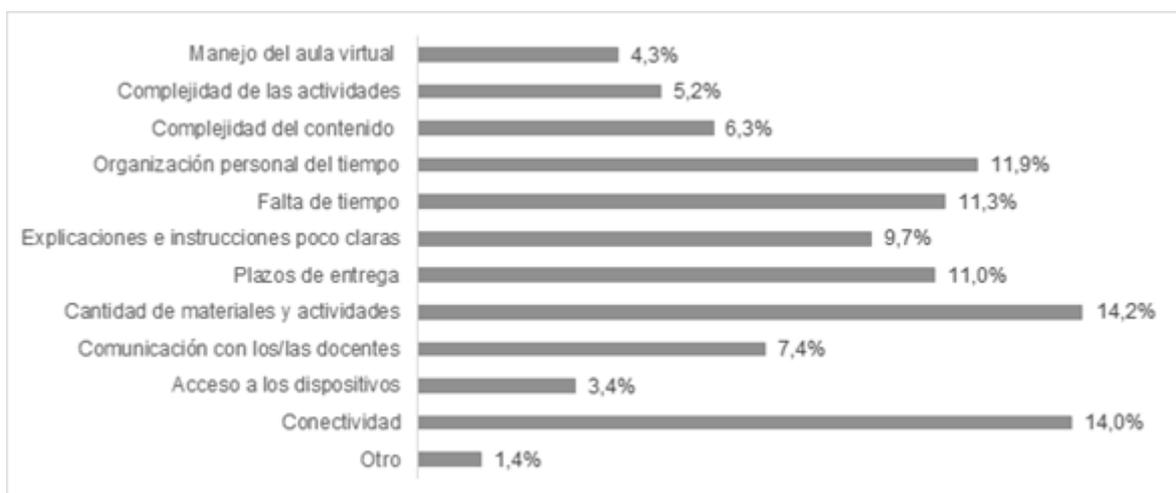
que generó el aislamiento en términos económicos, psicológicos, sociales, personales, etc. Un dato revelador se relaciona con la percepción de los y las estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, el cual fue valorado principalmente a mitad del continuo. Es decir, la mayoría de las y los estudiantes percibe que aprende y logra visibilizar aspectos positivos del aprendizaje en la virtualidad, pero de alguna manera añora la presencialidad, principalmente por los aspectos sociales de la educación, la comunicación con las y los docentes y pares, la socialización, el “cara a cara”. Por último, se indagó a los y las estudiantes en cuanto a los aspectos positivos que pudieran percibir de este periodo, dado que consideramos que esta es una experiencia muy provechosa, que nos permitirá avanzar en la construcción de un dialogismo valioso entre la presencialidad y la virtualidad. Los aspectos positivos que predominaron fueron la posibilidad de planificar su propio aprendizaje a través del manejo del tiempo y el desarrollo de competencias digitales a partir del uso de diferentes recursos tecnológicos. También se destacó el aspecto económico ya que muchos y muchas estudiantes manifestaron que la virtualidad les permitió combinar estudio y trabajo, así como cursar una mayor cantidad de espacios curriculares, lo que no podrían hacer en la presencialidad debido también a otras responsabilidades, tales como el cuidado de niños, familiares y el mantenimiento del hogar.

Sin dudas, este relevamiento pone sobre la mesa diversos aspectos sobre los que es necesario reflexionar, cuestiones que van desde las desigualdades en el acceso a la educación durante la pandemia a problemáticas de índole pedagógica. Claro está que no podemos sacar de la ecuación las diversas realidades de nuestros/as estudiantes, quienes constituyen el centro de la tríada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de visibilizar estas desigualdades y diversidades, el contexto actual contribuyó a verbalizar las diferencias entre la educación tradicional presencial y la educación en entornos virtuales de aprendizaje, dejando en claro que para poder realizar un abordaje de esta última hace falta tener en cuenta otros recursos, otros procesos, otras concepciones, y otros roles.

Con más dudas que certezas cada docente y estudiante ha ido transitando la educación durante la pandemia en la medida de sus posibilidades. No pretendemos en este punto ofrecer respuestas sino un marco general para repensar la educación de ahora en más. Seguramente comiencen a surgir narrativas de experiencias llevadas a cabo en las aulas virtuales que nos permitan seguir avanzando en el camino de una educación más inclusiva. Tal vez nos encontramos en el momento indicado para reconsiderar qué entendemos por enseñar y aprender, qué es valioso y útil de transmitir, cuáles son las habilidades que pretendemos desarrollar y cuál es la mejor forma de hacerlo. De ser así, el retorno a la presencialidad nos enfrentará al desafío de optimizar nuestras prácticas educativas a partir de la reflexión compartida y el compromiso solidario.

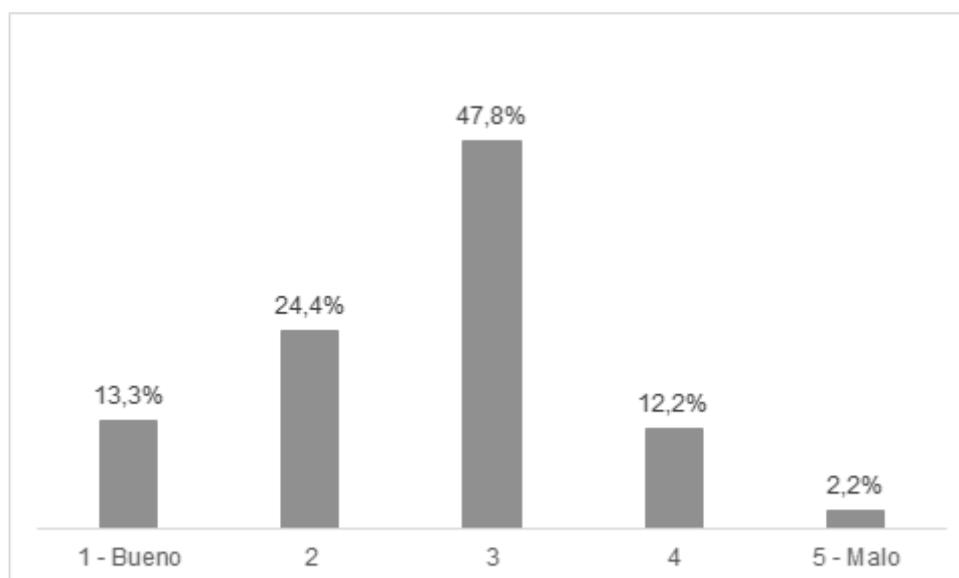
Anexo

Figura 1. Dificultades en el proceso de aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Valoración del proceso de aprendizaje en modalidad virtual



Fuente: elaboración propia

Referencias bibliográficas

CASALS CERVÓS, Judith (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender", en *Cuadernos de Pedagogía* (373), Ciss Praxis, España, 42-47.

COBO, Cristóbal (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal.

COLE, Michael, JOHN-STEINER, Vera, SCRIBNER, Sylvia, SOUBERMAN, Ellen (Eds.). (1979). *Mind in society*. Londres: Harvard University Press.

DUART, Joseph y SAGRÁ, Albert (2000). "Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior", en Duart y Sagra (Comps.) *Aprender en la virtualidad* (23-50). Barcelona: Gedisa.

GEE, James Paul (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany (2008). "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, Universitat Oberta de Catalunya, 26-35.

RAVITZ, Jason, BECKER, Henry Jay y WONG, YanTien (2000). "Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. teachers" en *Center for Research on Information Technology and Organizations*, Universidad de California (Irving) y Universidad de Minnesota, 1-69.

SIEMENS, George (2004). "Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital". Recuperado de <http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf> (5/6/2020).

Cita sugerida: COLLADO, Alicia (2020). "Lo epistemológico en la teoría y crítica literaria: El Estructuralismo" en *Revista Argonautas*, Vol. 10, Nº 15, 74-89.

<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index>

Recibido: 18 agosto de 2020

Aceptado: 18 de septiembre de 2019