

El aprendizaje en tiempos de pandemia: Voces de estudiantes del Profesorado de Inglés (UNMdP)

Learning in times of pandemics: Student voices at the ELTP¹ (UNMdP)

Claudia Patricia Cosentino²

Marcela Eva Lopez³

Marlene Gonzalez Marin⁴

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto (2020- 2021) del grupo GIIEFOD (Grupo de investigaciones en idiomas, educación y formación docente): *Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos*. Las autoras, docentes en cuatro asignaturas del primer año de dicha carrera, junto a una alumna avanzada, llevamos a cabo una encuesta virtual durante el primer y el segundo cuatrimestre de cursada del año lectivo 2020, en tiempos de aislamiento por el COVID-19. Dicha encuesta nos permitió explorar cómo los alumnos vivenciaron la experiencia del aprendizaje en la virtualidad. Asimismo, pudimos estimar sus reflexiones sobre cómo esta modalidad, adoptada forzosamente en estas circunstancias sanitarias inéditas, puede aportar a las prácticas educativas que contribuyen al logro de sus metas académicas. Del análisis de dichas encuestas surgieron los primeros hallazgos que en forma de narrativa relatan las experiencias de los estudiantes en este periodo de aislamiento, siguiendo una línea de investigación cualitativa de corte narrativo.

Palabras clave: investigación cualitativa; narrativa; aislamiento; experiencias; aprendizaje virtual.

Abstract

This study is framed within the project (2020-2021) of the GIIEFOD group (Research group in languages, education and teacher training): *Students and teachers within formative settings III: inquiry into the process of developing reflective skills in Teacher Education Programs at Mar del Plata State University, through narratives, (self) biographies and reflective journals*. The authors, instructors in four first year subjects of the local ELT program, assisted by an advanced student of the course, carried out a virtual survey during the first and second terms of 2020 school year, in times of isolation due to COVID-19. This survey allowed us to explore how our students felt about their experience in virtual learning. Furthermore, we were able to estimate their reflections on how this modality, forcibly adopted in these unprecedented health circumstances, can add to the educational practices that contribute to the achievement of their academic goals. From the analysis of these surveys, the first findings emerged in the form of a narrative, related to the experiences of the students in this period of isolation, following a line of qualitative research of a narrative nature.

Keywords: qualitative research; narrative; isolation; experiences; virtual learning.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 10/11/2021

Evaluación 2: 15/11/2021

Aceptación: 2/12/2021

Introducción

El inicio del ciclo lectivo universitario 2020 en Argentina, al igual que en el resto de Sudamérica, se vio afectado por el aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia mundial por el COVID19, anunciado por nuestras autoridades nacionales a partir del 20 de marzo. Enfrentados a una situación internacional dramática e inédita, con la consiguiente perplejidad ante el nunca antes imaginable desafío de tener que enfrentar la existencia de un virus de semejante letalidad, los equipos docentes nos vimos obligados a recurrir a la educación virtual a distancia, prácticamente de un día para otro. Apremiados por el inminente comienzo de clases en la universidad, fue necesario re estructurar programas, tomar decisiones sobre cuáles contenidos tenían que ser priorizados y diseñar actividades y evaluaciones digitalizadas que consumieron muchas horas de trabajo. Nuestro calendario académico, sin dudas comenzó con un escenario complicado y muy diferente al habitual: aulas vacías y gran incertidumbre de todos los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las relaciones personales subsistieron, aunque mutaron a entornos virtuales. La colaboración entre los equipos docentes y, particularmente la contención emocional entre profesores y estudiantes hicieron posible la tarea profesional, al adaptarse al cambio sin descuidar la calidad académica.

A través de la amplia gama de recursos virtuales disponibles, docentes y estudiantes trabajando en conjunto, compartieron dudas propias de la tecnología, inquietudes conformes a las materias y ansiedades relacionadas a los múltiples perjuicios sociales motivados por la pandemia. Habiendo sobrevivido a la disrupción que supuso la emergencia, con el inesperado impedimento de dictar clases presenciales, las autoras del presente trabajo, docentes que nos desempeñamos en cuatro asignaturas del primer año del Profesorado de Inglés local, junto a una alumna avanzada de la carrera llevamos a cabo una encuesta durante el primer y el segundo cuatrimestre de cursada de este ciclo lectivo. Las preguntas de esta encuesta apuntan a dilucidar cómo los y las estudiantes vivenciaron la experiencia del aprendizaje en modo virtual y generar un encuentro de reflexión sobre sus procesos de construcción de saberes en tiempos de aislamiento.

Marco teórico

La narrativa

Nuestro proyecto de investigación se enmarca dentro de la narrativa epistemológicamente, como fuente de obtención de conocimiento y, ontológicamente, como construcción de conocimiento. La narrativa es, sin dudas, una capacidad humana por excelencia, tal como lo expresa Bárbara Hardy (1977); los seres humanos vivimos nuestras vidas en medio de narrativas mientras soñamos, recordamos, dudamos, planificamos, construimos y aprendemos. Dentro de una narrativa se establece un contexto. Hay un sujeto, un “yo” (Mc Ewan y Egan, 1995, p. 9) y es desde su perspectiva, que se cuenta el relato.

Combinando la cognición y la narrativa, Jerome Bruner (2003) surge como uno de los grandes filósofos cuyo concepto de pensamiento narrativo devino una insuperable propuesta teórica. Bruner define el término *narrar* como verbo que deriva del término *narrare* (contar) y de *gnarus* (*saber*) “que es aquel que sabe de un modo particular, lo que nos hace pensar que relatar implica un modo de conocer, un modo de narrar, en una mezcla inextricable” (Bruner, 2003, p. 48). A su juicio, la narración es como una forma de pensar, una estructura que ayuda a organizar nuestro conocimiento y sirve como un vehículo en el proceso educativo, especialmente en la educación de las ciencias (Bruner, 2013). Este autor (2003) afirma que la

narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que realmente pasó. Para que exista un relato hace falta que pase algo imprevisto, sino no hay historia posible. Los relatos son comunes dentro de una cultura porque es esta cultura la que crea e impone lo imprevisible, pero a la vez también es la cultura la que compila lo que va en contra de sus normas. Es por eso que la cultura no sólo se inclina por lo canónico sino por la dialéctica entre sus normas y hacia lo humano. De igual modo la narrativa sigue este rumbo.

Bruner (2003) sostiene que en realidad nosotros desde edad temprana, organizamos nuestras experiencias y conocimientos de forma narrativa dentro de una cultura. En términos analíticos, la cultura es un conjunto de postulados que definen la perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina (Bruner, 2013).

En su libro *Educación puerta de la cultura* (2013), Bruner afirma que la reconstrucción de una nueva psicología debe darse en estrecha relación con la educación, considerada como práctica social y como un “hecho humano fundamental, básico, ineludible” (Temporetti, 2010). En esta obra, él expone nueve “postulados que guían a una perspectiva psico-cultural de la educación” (*los postulados perspectivista, de los límites, del constructivismo, interaccional, de la externalización, del instrumentalismo, institucional, de la identidad y la auto-estima y de la narrativa*). Para este autor, la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella. Cada uno de los postulados expuestos por el autor presenta un aspecto destacado de este análisis.

Bruner expresa en su libro *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida* (2003) que “la construcción del Yo a través de su narración no conoce fin ni pausas, probablemente hoy más que nunca. Es un proceso dialéctico, un acto de equiparación” (2003, p.120-121). A este respecto en el *postulado narrativo*, el cual tomamos específicamente para nuestro propósito, se destaca la narración como una de las formas más potentes de crear significado y organizar el conocimiento. Los relatos no sólo ayudan a crear bases de la identidad de una sociedad, sino que también sirven para comprender la concepción de la educación de esa sociedad, para explorar diferentes paradigmas de investigación y para estructurar las bases de enseñanza de diferentes áreas curriculares. Si bien siempre se ha asumido que no es necesario enseñar la narración ya que supuestamente se nos da naturalmente, este supuesto no es totalmente verdadero. Si la narración es un instrumento de la mente para la creación de significado, es necesario leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, sus usos y discutirla.

Este modo de conocer, a través de la narrativa en las investigaciones en educación, nos lleva a definir y comprender el concepto de experiencia, que es esencial en la narrativa de los participantes, que se evidencia en nuestros hallazgos.

La experiencia y la formación docente

En su libro *Democracia y Educación* (1985) Dewey afirma que la vida está compuesta de experiencias individuales y sociales que se mantienen en el tiempo no sólo al traer experiencias del pasado y enfocarlas al futuro, sino también por su esencia de ser comunicativa, ya que por medio del lenguaje se llega a los significados en los grupos sociales. En su libro *Experiencia y Educación* (1997), Dewey consolida las características de la experiencia comunes a la narrativa, la temporalidad, la sociabilidad y la localidad. Este filósofo diferencia dos principios que distinguen a las experiencias educativas, que de acuerdo a su opinión son aquellas que incentivan el desarrollo de experiencias futuras.

Por un lado, el principio de *continuidad* implica que cada experiencia se nutre de experiencias previas, y a la vez modifica la calidad de experiencias futuras. La tarea del docente es acompañar la dirección de la experiencia, dilucidando actitudes que conducen a un desarrollo con continuidad. En esta obra, Dewey también enfatiza la importancia de las experiencias pasadas en este presente, que es tal como es, por haber sido modificado por experiencias previas. Los docentes deben estar atentos al ambiente y sus condiciones para extraer de ellos todo aquello que contribuya a fortalecer experiencias valiosas.

Por otro lado, el segundo principio que ayuda a interpretar una experiencia es la *interacción*, refiriéndose específicamente a las relaciones entre ciertas condiciones internas y objetivas de los individuos. Estas condiciones que interactúan dan lugar a una situación. La situación y la interacción no son circunstancias separadas ya que una experiencia es tal porque se ha establecido un acuerdo entre el individuo y el ambiente en un momento determinado. El ambiente deviene en todo aquello que interactúa con las necesidades, intenciones y talentos personales que formaran la experiencia que se tiene. Estos principios son herramientas que servirán para futuras experiencias que influirán en el crecimiento de los individuos. Es tarea del docente considerar las necesidades, la estructura social y los talentos de los estudiantes, comprender las condiciones objetivas de lo que enseña, cómo lo enseña, las palabras que usa, la voz que emplea, los libros y los materiales, para que se creen experiencias valiosas.

Al plantear su teoría de la experiencia, Dewey no menciona a la narrativa en sí. De todas maneras, sostiene que la experiencia transforma, siempre y cuando tenga sentido a través de los relatos. Tal como lo afirma Sarasa (2016), entendemos que hay diferentes relatos que habitan esta continuidad e interacción de la experiencia que nos ayudan a vivir, contar, re contar y re vivir las experiencias educativas pasadas que dan lugar al desarrollo de valiosas experiencias futuras que marquen una diferencia en nuestras vidas.

Delory Momberger (2014) explica que la experiencia es valorada en al menos cuatro sentidos: primero, prioriza la práctica docente y aquellos saberes que se adquieren por experiencia; segundo, deviene una relación de persona a persona, de mundo de experiencias a otro mundo de experiencias; tercero, la experiencia se considera un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el cual las personas aprenden a hacer uso de diferentes recursos que aplican a distintas situaciones; y en cuarto lugar, está en relación consigo misma, con la propia experiencia.

De acuerdo a Van Manen (2004), debemos entender y pensar la tarea educativa en su particularidad y en cuanto a qué experiencia se construye en ese proceso. Contreras (2011) sugiere pensar la tarea educativa como experiencia, que es “una apertura a lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros” (p.4). Constituye el prepararse para que en el ámbito educativo sucedan cosas significativas que impacten en el estudiantado. En el caso de tratarse de la formación de formadores, equivale a fomentar y desarrollar aquellas vivencias experienciales educativas para que impacten en sus futuras acciones docentes.

En la actualidad, los programas de formación inicial en inglés resaltan la importancia de la reflexión docente, la trayectoria escolar de los futuros docentes, la alteridad, los estudios culturales, la escritura académica y de investigación, y la utilización de las tecnologías digitales en el currículo (Banegas, 2014; Beacon & Spolturno, 2016). Entre las nuevas demandas y oportunidades, se destaca incorporar las trayectorias vitales y las identidades narrativas de los docentes en formación, dado que escuchar sus experiencias como aprendientes de inglés, sus teorías personales sobre el aprendizaje de lenguas, y sus futuros roles profesionales, permiten que sus percepciones se vuelvan la base de conocimiento pedagógico en su educación (Bonadeo & Ibáñez, 2013). Por tal motivo es que, la investigación narrativa se utiliza en el

contexto educativo para ofrecer un modo de comprender la enseñanza y el aprendizaje como proceso temporal, al reflejar las historias biográficas de sus participantes (Connelly & Clandinin, 1986).

A juicio de Delory Momberger (2014) construir experiencias, que luego van a ser relatadas por los estudiantes, es referirnos a lo que encontramos en el centro de la investigación biográfica y del proceso de biografización⁵. Se trata de todo aquello que vivimos y hacemos propio, lo que experimentamos, conocemos y convertimos en experiencias. Sintetizando, construir experiencias alude a los procesos mediante los cuales biografiamos diferentes acontecimientos de nuestras vidas, a los que damos forma y le damos sentido volviéndolos recursos experienciales que nos permitirán mejorar futuras instancias de aprendizaje.

Aprendizaje virtual en pandemia

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud decretó una pandemia causada por la nueva enfermedad originada por el COVID-19. El 20 de marzo del mismo año, las autoridades de nuestro país decretaron el aislamiento social preventivo y obligatorio. Así, de repente, las personas debimos confinarnos en nuestros hogares, pudiendo circular sólo el personal esencial. Comenzó el periodo de cuidado de higiene personal con alcohol en gel, uso de barbijos y de salir de casa sólo para comprar alimentos o medicación. Junto con estas y otras tantas medidas sobrevino la que nos marcó un antes y un después a los habitantes de espacios de enseñanza y aprendizaje: el cierre de los edificios de las instituciones educativas. Sin embargo, nuestros alumnos debían seguir educándose, aun atravesando estos primeros momentos de incertidumbre, angustia, miedo y desesperación. Tal como lo plantea Mariana Maggio (2021) el cuerpo docente no estaba preparado para una “educación que no suceda en el marco de los edificios”(p.29), y se vio obligado a recurrir al ámbito virtual para llevar a cabo esa tarea de seguir educando en pandemia. Devinieron largas horas de aprendizaje de plataformas virtuales, de digitalización de material, de priorización de contenidos, de pensar en una práctica y una evaluación inédita, de establecer un vínculo de contención, protección y esperanza para el estudiantado en medio de un mundo azotado por una de las peores pandemias de la historia de la humanidad. Maggio sintetiza este sentir que nos invadió, como docentes y seres humanos en una simple pregunta: “¿Cómo vamos a educar/nos si estamos tratando de decidir cómo vivir encerrados en nuestras casas mientras nos atraviesa el miedo? (2021, p.30). Reflexionando sobre otros sentires de esos primeros momentos nos cuestionábamos cómo encararíamos nuestras clases con nuestros propios equipos (no siempre de nueva generación), con estudiantes y docentes que no siempre tenían conexión fiable a internet, cómo trabajaríamos desde casa con nuestra familias presentes. La realidad se impuso de golpe y con fuerza y requirió de un gran esfuerzo de la comunidad educativa para seguir adelante en medio del caos. Personalmente creemos que lo logramos, que pudimos repensar nuestra práctica, que llegamos a los alumnos, y que el proceso educativo no se detuvo. Maggio sostiene que “el virus fue didáctico”(p. 89) ya que nos llevó a focalizarnos en lo importante: qué prácticas de enseñanza llevaríamos a cabo en vez de cómo enseñaríamos en función de lo que íbamos a evaluar.

Reconocemos que el camino recorrido en el 2020 fue muy arduo para docentes y estudiantes. Como educadores pudimos aprender y ser conscientes que la virtualidad, que esperaba una oportunidad para instalarse en los ámbitos educativos, vino para quedarse. Seguramente esto sirva para poder acercarnos y encontrarnos con nuestros estudiantes, que merecen aprender en contextos presenciales y/o virtuales que contribuyan a hacer una diferencia en sus vidas. Nos espera un mundo post pandemia diferente y debemos estar preparados para proponer

nuevas intervenciones que transformen la enseñanza y el aprendizaje. Tal como lo propuso Freire (1970) debemos problematizar la educación para comprender este nuevo mundo y transformarlo. De esta manera lo vivenciado en pandemia no habrá sido en vano.

Marco metodológico /Desarrollo

Con el objeto de interpretar las experiencias vividas por estudiantes del primer año de profesorado de inglés de la UNMdP sobre el aprendizaje virtual en tiempos de aislamiento, enmarcamos el presente trabajo en la narrativa, siguiendo un diseño de la investigación cualitativa. Se trata de adquirir la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y describir los escenarios y los actores y las actrices que participan en materias del primer año del profesorado en Inglés de la UNMdP, con estrategias que proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes. No existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran inmersos. La realidad social se construye en base a los marcos de referencia de los participantes. Este tipo de investigación termina en una descripción ideográfica en profundidad y el objeto que se estudia queda claramente identificado. Como objetivo final se pretende comprender la conducta de las personas estudiadas a través de nuestras interpretaciones.

Elegimos para nuestro trabajo un enfoque de investigación cualitativa de corte narrativo (Eisner, 1999; Erickson, 1997; Goetz y LeCompte, 1988; Suarez, 2007, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006) que intenta interpretar un objeto poco estudiado, de modo que los datos recogidos puedan dar lugar a futuras investigaciones. Para la recolección de datos se recurrió a una encuesta que se envió en forma virtual a los alumnos de las asignaturas del contexto elegido, cuatro asignaturas de primer año inscriptas en el plan de estudios de nuestro profesorado de inglés, establecido en 1999. Éstas son: Discurso Escrito (IDE) y Proceso de la Escritura I (PEI), que son materias del área de *habilidades lingüísticas* y, Fonética y Fonología Inglesa I y II (IF1,IF2), que son parte del área de *fundamentos lingüísticos*.

En el área de habilidades lingüísticas, las asignaturas están orientadas a promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir). Esto tiene el propósito de posibilitar al futuro docente ser un modelo adecuado para sus alumnos, contribuir a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar, generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan, y desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros. Se trabaja con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Específicamente, en la materia Discurso Escrito, se busca la lectura crítica de textos, la obtención de estrategias de lectura comprensiva, la incorporación de distintos tipos de discurso incluyendo temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del plan, la obtención, selección y tratamiento de la información, la adquisición y comprensión de vocabulario y la utilización de recursos verbales y no verbales. En el caso de Proceso de la Escritura I, esta materia se centra en las etapas en el proceso de la escritura: generación, selección y organización de ideas. Se enfoca en el procesamiento sintáctico y selección léxica, lectura y escritura de variedad de formatos de uso personal, social

e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. Se reflexiona sobre el rol del escritor frente a la situación/contexto de la escritura teniendo en cuenta función, audiencia y forma, y se comparan las características del discurso escrito y el lenguaje oral.

En el área de fundamentos lingüísticos, las asignaturas se integran con las del área de habilidades lingüísticas para promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos. También ofrecen espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática, y proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones. En Fonética y Fonología Inglesa I, los estudiantes adquieren conocimientos del análisis parcial de aspectos segmentales (vocales y diptongos) partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Se busca también la comprensión auditiva y la utilización apropiada de los órganos de fonación por parte de los estudiantes. En Fonética y Fonología Inglesa II, los estudiantes adquieren conocimientos de la fonología comparada inglés/castellano y se analizan aspectos segmentales (consonantes). Además, se introduce el aspecto suprasegmental (acento), y se adquiere conocimiento de diferentes acentos del inglés. (Plan de estudios del Profesorado de Inglés, 1999).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una encuesta virtual con preguntas de corte cerrado y abierto y de tipo de confirmación cuyo objetivo es el de “determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables” (Goetz y LeCompte, 1988, p.136). Este tipo de encuesta es de gran utilidad en la investigación educativa narrativa cuando implica a un gran número de participantes a quienes resulta imposible entrevistar individualmente. La encuesta se realizó en julio, a fines del primer cuatrimestre y en noviembre, a fines del segundo cuatrimestre del año 2020. Sin embargo, cabe aclarar que las encuestas como herramienta de relevamiento de datos han limitado la muestra, ya que de los 62 alumnos que aprobaron estas materias, sólo 24 accedieron voluntariamente a contestarla. Las citas textuales de los estudiantes extraídas de las encuestas, y utilizadas en nuestros hallazgos en forma de narrativa, fueron categorizadas con la letra A y el número de alumno encuestado. En todo momento se respetó los dichos, la gramática y lenguaje inclusivo usado en las diferentes encuestas.

Las preguntas de la encuesta fueron:

- ¿Cómo fue tu primer impacto con respecto al aprendizaje virtual (uso del AV, Google Classroom, Zoom)?
 - ¿Qué es lo que más extrañas de la enseñanza presencial?
 - ¿Qué acciones docentes valoras durante este período?
 - ¿Crees que tu desempeño en la asignatura (Fonética y fonología I / Fonética y fonología II, Discurso escrito, Proceso de la escritura I) hubiese sido diferente de haberse dictado en forma presencial? Explica por qué.
 - ¿Qué cambiarías/sugerirías para mejorar la práctica educativa si se prolonga el dictado de clases virtuales para el año 2021?

La subjetividad de contar las propias experiencias da lugar a una condición del conocimiento social de la realidad dentro de un proceso dialógico (Bolívar, 2004). Esto permitió tener una visión particular del Profesorado de Inglés, de las cátedras en cuestión, de sus docentes y de sus estudiantes. Esbozamos así un texto narrativo interpretando los relatos de las experiencias del alumnado encuestado. Las estrategias de indagación proporcionaron datos fenomenológicos que representan la cosmovisión de quienes participaron a través de su propia voz, que fue respetada, como es propio del enfoque biográfico narrativo. (Bolívar; Domingo, & Fernández, 2001).

Nuestros hallazgos

El primer impacto con la educación virtual. Primer año en la universidad no resulta fácil para ningún estudiante porque implica el enorme reto de tener que adecuarse a un nuevo contexto educativo y social, después de haber pasado los últimos seis años en el relativamente seguro y cómodo entorno de la escuela secundaria. Resulta estresante para los y las ingresantes tener que adaptarse a una organización diferente, adoptar nuevas formas de estudiar para desarrollar competencias cognitivas que les permita desempeñarse independientemente frente a retos académicos más complejos, e integrarse socialmente a un ambiente más heterogéneo al que conocían.

Varios factores contribuyeron a acrecentar la ansiedad de los y las estudiantes en el particular ciclo lectivo 2020, cuando se decretó la cuarentena ante la propagación del Covid-19, la misma semana en que comenzaban las clases. La incertidumbre para los y las ingresantes fue doble, puesto que les preocupaba “cómo la pandemia afectaría nuestras vidas cotidianas, además de las clases” (A7). Se sentían “abrumados y desorientados” (A12) por “demasiadas cosas nuevas” (A4, A19) y así manifestaron su gran desilusión: “Cuando me anoté en la Universidad buscaba, aparte de la instrucción, el contacto con otras personas que estuvieran interesadas en lo mismo que yo. El aislamiento y las clases virtuales tiraron por tierra todo lo que yo esperaba fuera mi experiencia universitaria” (A21). “Cuando finalmente me decidí a comenzar la Universidad lo que más me intrigaba era el tipo de relación que tendría con mis compañeros” (A3).

Tal vez, el mayor desafío para estudiantes y docentes fue la necesidad de interactuar de manera diferente al espacio presencial, valiéndonos de las nuevas tecnologías para proporcionar ambientes educativos adecuados y de alta calidad. El modo virtual nos permitió trabajar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y el tiempo para evitar los contagios. Pasando las semanas, los y las estudiantes, se encontraron “con un panorama y escenario completamente distinto que nos sacó de nuestra zona de confort a la que estábamos acostumbrados, pero con ganas de ver como esta nueva modalidad sería implementada” (A1). “Si bien la idea de cursar a través de educación a distancia no era muy atractivo cuando la cuarentena comenzó, pude encontrarle un beneficio importante” (A15).

Los y las estudiantes con más conocimiento de los recursos tecnológicos estuvieron muy a gusto y reconocieron desde el principio las muchas ventajas de la virtualidad. Trabajar con internet les dio acceso a la información de manera inmediata, les ofreció flexibilidad sobre el manejo del tiempo y el lugar desde el cual se conectaban para estudiar y, les un cierto nivel de autonomía sobre el proceso de aprendizaje. “Yo crecí con redes sociales y plataformas de chat virtual, entonces usar, por ejemplo Zoom, no fue un desafío” (A10). Para quienes el entorno virtual era desconocido, tuvieron que esmerarse para aprender a sacar provecho de él al mismo tiempo que accedían a conocimiento académico nuevo. “Estaba impactado por la cantidad de opciones y menús del AV pero no tardé en entender cómo utilizarla” (A6). “Nunca había usado ninguna de esas plataformas (Aula Virtual, Google Classroom y Zoom) así que no

sabía muy bien por dónde arrancar pero, con un poco de práctica le fui tomando la mano y después se volvió hasta sencillo” (A3).

La virtualidad no es infalible y los estudiantes más exigentes emiten sus críticas resaltando sus desventajas, aunque coinciden en la eficiencia de los responsables: “Creo que el Aula Virtual es una plataforma que posee errores ya que no envía notificaciones de los nuevos posts y tareas a realizar, y que el no tener un foro de consultas en la misma hacía difícil el animarse a preguntar a los profesores por privado las dudas que entre muchos compañerxs teníamos (A14)”. “Aunque colapsó varias veces al principio, y eso fue frustrante, el problema fue solucionado y creo que los administradores del sitio estuvieron a la altura de la situación con el mantenimiento” (A10).

Para los docentes, la virtualidad ha sido un gran sustituto de las clases presenciales y de gran apoyo para el desarrollo y seguimiento académico de sus alumnos. La mayoría de las clases se dieron en encuentros sincrónicos, a través de la plataforma Zoom, con funciones muy útiles como compartir pantalla y *break out rooms*⁶ para trabajar en pares y en grupos. Una vez acostumbrados al protocolo virtual, los alumnos admitieron que “Los zoom fueron lo más cercano a una clase presencial” (A13); “ fueron esenciales para seguir adelante con las cursadas; me ayudaron a terminar de entender muchos conceptos”(A11). Sin embargo, algunos estudiantes apagaban sus cámaras para ahorrar recursos o, para evitar “la sensación de sentirse observado constantemente” (A8), incluso porque “resulta cansador estar mirando una pantalla por tanto tiempo”(A14). Aunque comprensible, esto resultó poco alentador para los docentes que terminaban sus clases virtuales hablándole a unos cuadraditos negros, detrás de los cuáles no se sabe si en verdad se encuentran a los alumnos atendiendo.

Como alternativa a los encuentros sincrónicos, un recurso muy valorado fueron los tutoriales que los docentes grabaron y subieron a YouTube. Esto también favoreció a los estudiantes sin acceso a internet en sus hogares, ya que podían bajar los videos rápidamente desde el celular para luego verlos, sin gastar datos. “Mirar las grabaciones de las clases o los video cargados por los profesores debieron ser lo que más me ayudo a entender la materia” (A17). “Además de poder ver al profe, podía repetir la clase las veces que hiciera falta para entender, hasta sacarme todas las dudas” (A13).

Lo que más extrañaron de la enseñanza presencial. Sin dudas, lo que los estudiantes más extrañan es estar físicamente en el aula, donde se logra el vínculo especial entre el profesor y sus alumnos. Al respecto, comentaron: “El contacto con docentes que se expresan con emoción es una gran motivación para quienes escuchan y esto no se puede transmitir mediante una video llamada” (A21); “Creo que la enseñanza presencial genera un ambiente más humano y agradable” (A4); “Lo que más extraño de la presencialidad es el intercambio que se daba en las clases; compartir clases hablando y aprendiendo con los profes y compañeros con un mate de por medio”(A10). Los estudiantes además, lamentan no haber podido hacer preguntas a los docentes durante o después de clase. “Me resulta muy extraño enviar mensajes por el Aula Virtual o por email; no me siento cómoda con eso” (A17).

Además de referirse a los indiscutibles beneficios de la conexión directa con los docentes, los estudiantes manifiestan que les ha hecho mucha falta la interacción con sus compañeros en persona. “Extraño estar acompañado, rodeada de mis amigos, y la participación más fluida que a veces no hay en el zoom” (A2), “escuchar otras opiniones, los pasillos de la facultad de humanidades” (A5), “...el recurso de las preguntas de los compañeros. Algo que yo no sé cómo preguntar o no me animo, lo pregunta otro y viceversa” (A18). “En la virtualidad todo se vuelve más estructurado” (A11).

De las encuestas se desprende que el espacio físico del aula universitaria es otro factor que contribuye a las buenas prácticas educativas. Estando todo el día en casa, a los estudiantes les resulta difícil concentrarse en tareas académicas, por estar rodeados de distracciones: "Mis amigos que me contactan por teléfono y están disponibles para jugar videojuegos" (A20), o "mis padres y mi hermano que, al vivir en una casa pequeña, siempre escucho lo que dicen" (A24). Otro elemento que los estudiantes consideran importante por contribuir a la organización de los estudios, es la rutina que involucra asistir a clase cotidianamente, cumpliendo horarios. "Añoro llegar, sentarme, y que empiece la clase, el/la profesor/a dicte las clases, y tomar nota" (A7).

Las acciones docentes más valoradas durante este período. Más que nada, los y las estudiantes aprecian cuán accesibles los y las docentes se han manifestado a lo largo del ciclo lectivo y concuerdan en haberse sentido acompañados a pesar de la distancia. "El esfuerzo es evidente de ambas partes, pero desde el lado de los docentes, resalta su intención de acompañarnos mediante mensajes, tanto en AV como en Facebook, foros y encuentros donde nos motivan a comunicar inquietudes y sugerencias" (A24). Me gusta ver que están dispuestos a resolver dudas en cualquier hora por internet y que propongan clases siempre" (A3). "Estimo mucho todo el *feedback*⁷ que las profesoras han dado, haciendo que sea posible mejorar mi idioma y en particular mi pronunciación" (A12). Por sobre todas las cosas, los y las estudiantes de estas cuatro asignaturas, manifiestan en las encuestas que valoran la preocupación de los y las docentes porque aprendieran. "Más que una acción en especial, valoro mucho el hecho de tratar de hacer la cursada lo más interactiva y similar a lo 'normal' que se pueda" (A15).

Los y las estudiantes que respondieron a esta encuesta resaltaron la asignación de "un tiempo considerable para entregar los exámenes y trabajos prácticos" (A6), de tres días, cuando normalmente éstos se realizan dentro del horario de una clase. Esto les permitió a los estudiantes consultar diccionarios y otros textos para completar tareas, cosa que no hacen cuando son evaluados habitualmente. Esa ventaja otorgada al estudiantado tuvo como propósito compensar por los inconvenientes técnicos que pudieran haber surgido. "Valoro muchísimo cuando los docentes toman en cuenta que, aunque estemos en nuestros hogares, eso no implica que nuestra *'performance'*⁸ deba ser perfecta" (A10); "Valoro mucho que sean conscientes que somos humanos, que probablemente vivimos con otros y que no siempre estamos bajo las mejores circunstancias" (A19). Los y las estudiantes también destacaron la flexibilidad concedida respecto a la asistencia no obligatoria para los encuentros sincrónicos, a diferencia del modo presencial, que requiere un 75% de asistencia a clase para acreditar un espacio académico. "A veces por motivos laborales fue difícil encontrar el momento para participar en cada clase" (A11).

El empeño que han puesto la mayoría de los y las docentes, tanto en llevar a cabo clases sincrónicas, como en grabar clases asincrónicas, es algo que los y las estudiantes ciertamente han notado, sabiendo que éstas "llevan mucho trabajo y que es muy distinto a lo que acostumbraban" (A22). Además, los y las estudiantes valoran la capacidad docente para lograr abarcar los temas pautados en periodos de tiempo limitado de una cursada acotada. También se agradece la cantidad de clases que se dictaron por cuatrimestre: "el hecho de que en IE1 tengamos tres/cuatro encuentros por semana es buenísimo" (A14). "Yo valoro la voluntad que tuvieron de explorar nuevos métodos para hacernos llegar la información y las explicaciones" (A18), "cada uno usó su creatividad más que nunca, para acercar las fuentes de información para que no parezcan tan distantes" (A15).

Existe un gran reconocimiento por parte del alumnado de cuánto los y las docentes han tenido que aprender sobre herramientas tecnológicas para poder ofrecerles clases de calidad. Aunque sólidas cada una en su área de experticia, el mostrarse inseguras respecto a la utilización de los recursos digitales frente al estudiantado, hizo a las docentes más humanas. En muchos casos, los estudiantes fueron quienes ofrecían asesoramiento técnico: “sé que eso no fue fácil, por eso muchas gracias, ya que se tomaron el tiempo de aprender a usar nuevas herramientas y darnos las clases virtuales lo mejor que pudieron, que fueron todas SUPERB⁹, siempre sin dejar ningún cabo suelto” (A2). “Valoro el esfuerzo que han hecho por comprender aún más el mundo tecnológico y adaptarse a una nueva realidad en pos de nuestro beneficio” (A17).

Los y las estudiantes aprecian que los y las docentes no sólo han tenido que aprender sobre tecnología para adaptar sus clases al modo virtual, sino que esto les ha llevado mucho más tiempo que el habitual. “En el momento que pregunté unas explicaciones sobre unas correcciones, el docente en vez de escribir unas respuestas por encima, o de decirme que esperara a la reunión por Zoom, se tomó el tiempo de grabar un audio respondiendo todas mis preguntas” (A20). Otro tema que se desprende de las encuestas, relevante a la mayor dedicación de los y las docentes, tiene que ver con la claridad y el detalle en las correcciones de las producciones escritas. “En el aula era mucho más fácil preguntar sobre una corrección que no se entendió en el mismo momento que se entrega. Ahora con la educación virtual es complicado preguntar una duda y recibir una respuesta en un periodo corto de tiempo, por lo que las correcciones claras son de mucha ayuda” (A2).

Por otro lado, también se resaltó el rol que desempeñaron los y las ayudantes de adscripción. “Se han ocupado de organizar tutorías en base a las necesidades de lxs estudiantes” (A18). “Al igual que el equipo docente, han estado para nosotrxs ante cualquier duda, respondiendo consultas y erradicando dudas, especialmente mediante los grupos de WhatsApp y Facebook. Allí han sabido comunicar novedades y cambios correspondientes a cada asignatura” (A3). Los y las ayudantes “han actuado como intermediarios en infinidad de veces con las profesoras por nuestro ‘miedo’ al preguntarle a ellas directamente” (A7).

La influencia de la virtualidad en el desempeño académico. Aprender en línea puede ser tan agotador como lo fue enseñar de ese modo. Al igual que los y las docentes, algunos y algunas estudiantes aducen que asistir a clases virtuales y estudiar de la pantalla demandó más energía que si hubieran concurrido a clases presenciales. Esta exigencia física y mental inédita, probablemente incidió en su rendimiento académico. Ellos y ellas lo manifiestan así: “Durante todo este periodo de aislamiento social, todos los días termine más cansadx que si hubiese cursado 10 horas presencialmente” (A13). Además, “no poder asociar el contenido de los textos con cada docente que lo envía me genera dispersión, me pierdo en el caudal de información virtual” (A10). “Los días se me pasaban como si nada y cuando me quería dar cuenta ya tenía tareas atrasadas” (A17).

Ciertamente, por tratarse de un profesorado de inglés, no haber estado expuestos a la lengua producida por especialistas en las distintas asignaturas no benefició a los y las estudiantes que necesitan pulir sus habilidades lingüísticas. La virtualidad hizo posible la comunicación, pero es indiscutible que la interacción no fluyó de la misma manera que ocurre en el modo presencial. Así se evidenció este sentir: “Sí, considero que mi desempeño en las asignaturas que hice durante este año hubiese sido mucho mejor, de haber sido presencial” (A8). “El desempeño depende mucho de práctica, que faltó este cuatrimestre” (A5). “En la presencialidad, estoy expuesta al Inglés constantemente y puedo practicar todo el tiempo” (A11).

Las asignaturas de primer año que se dictan en inglés constituyen un doble desafío para el alumnado, quienes deben intentar apropiarse de saberes propios de cada área específica de estudio, al mismo tiempo que perfeccionan su dominio de la lengua extranjera. En algunas asignaturas la importancia del contacto directo entre docente y estudiantes es más influyente que en otras. Así lo manifestaron los y las estudiantes de Fonética: “Ver a los profesores pronunciar en directo es de mucha ayuda” (A9). “Sirve mucho tener clases fluidas en las que podamos repetir mucho un sonido que no nos sale, hasta que nos digan que si lo estamos haciendo bien y recibir indicaciones sobre qué hacemos mal en la articulación” (A7). “Las consultas en los foros no son lo mismo que en persona” (A1).

Por otro lado, muchos otros y otras estudiantes supieron encontrar el lado positivo de la virtualidad y utilizarla para su propio beneficio. No tener que trasladarse hacia la facultad todos los días, les ahorró mucho tiempo, que pudieron dedicar al estudio de las asignaturas. Para los y las estudiantes que trabajan, mantenerse al día con las lecturas y asistir a clase al mismo tiempo puede ser complicado y, en la modalidad virtual pudieron adecuar sus obligaciones académicas a sus tiempos. “Creo que mi desempeño no hubiese sido tan bueno en la presencialidad, ya que le pude dedicar más tiempo a la asignatura” (A24). “Estar más tiempo en casa me ha permitido organizar mi tiempo de manera más libre que durante la forma presencial, por lo cual puedo ir variando según mi necesidad la cantidad de horas semanales que le dedico a cada materia” (A23).

Otro beneficio mencionado en las encuestas fue el hecho de haber contado con la posibilidad de recurrir a material de referencia en clases de escritura, como diccionarios y textos de gramática, por ejemplo. “Acá en casa se me hace un poquito más fácil porque tengo los diccionarios y otros materiales para corroborar que lo que estoy escribiendo tiene sentido” (A17). La mayor cantidad de tiempo asignada a las tareas también pudo haber beneficiado al alumnado en los resultados: “Dar un examen en dos horas no es lo mismo que realizarlo en tres días. En tres días tengo mucho tiempo para pensar y modificar, y eso ayuda mucho” (A3).

Asimismo, la posibilidad de repetir las vistas a los videos tutoriales fue de gran ayuda para aquellos y aquellas estudiantes que no tienen la habilidad de tomar notas con rapidez cuando los y las docentes explican en clase presencial. “Creo que mi desempeño fue mejor que si hubiera sido presencial porque me encontré más de una vez revisando las clases hasta tres y cuatro veces, eso es algo que en la presencialidad no hubiera sido posible” (A11). El aprendizaje en línea a veces aumenta la retención de información y lleva menos tiempo: “verlo muchas veces me ayuda a retener” (A4), “puedo ver más en menos horas” (A12).

Para los y las estudiantes más tímidos, interactuar con los y las docentes, pantalla de por medio, fue un beneficio, que así comentaron: “Creo que esta situación me ha ayudado muchísimo a ganar más confianza y a ser más crítica conmigo misma” (A23). “Quizás cursándola presencialmente me hubiese sentido aún más presionada y hubiese fracasado nuevamente” (A9). “A lo mejor cursándola presencialmente hubiese podido estar siempre al día y no me hubiese atrasado al inicio de la cursada, pero seguro que me hubiese sentido intimidada y no participaría mucho” (A2).

En definitiva, conscientes de su responsabilidad como estudiantes del nivel superior, de primer año se adaptaron al modo virtual, asumiendo un verdadero compromiso personal frente al estudio. Ellos y ellas reconocen que, independientemente de la modalidad para el dictado de las cátedras, el éxito académico depende de su propio esfuerzo, por encima de todo. “El año pasado no supe organizar mi tiempo y debido a eso me atrasé en las materias que cursaba y las desaprobé. Este año estaba preparado para no cometer el mismo error, pero tuve que adaptarme a la situación en la que estamos” (A6). “Los tropiezos que tuve este cuatrimestre me

van a servir para tener un mejor rendimiento el próximo cuatrimestre” (A3). “Igualmente aprendí un montón, así que no me puedo quejar” (A4).

Sugerencias para una mejor práctica educativa en el ASPO. Si la situación sanitaria no mejorara, entre las sugerencias propuestas por los alumnos y las alumnas no se manifiestan reclamos generales ni recurrentes. Sí encontramos algunas que se contradicen, lo que señala el carácter único de cada percepción individual. Por ejemplo, mientras que algunos y algunas estudiantes preferirían “mantener las reuniones de zoom como prioridad, más que nada para no perder la práctica y el hábito de hablar en Inglés” (A7), otros manifiestan sentirse agobiados frente a demasiados encuentros sincrónicos, por lo que desearían tener más clases grabadas “las prácticas con los audios fue inmensamente útil” (A9).

Otros y otras estudiantes sugieren alternativas a la plataforma Zoom por su corta duración “si bien funciona correctamente en términos generales, puede resultar tedioso que la reunión finalice pasados los 40 minutos” (A20). También preocupan los rumores sobre interrupciones extrañas y por “quejas referentes a la confidencialidad” (A23). Algunas sugerencias giran en torno a la organización del uso del Aula Virtual: “me resulta más fácil el acceso al material si todo está organizado en una misma nube” (A19). Otra recomendación para una mejor organización, fue que los y las docentes publicaran “un cronograma de lecturas mensuales a los alumnos, para que puedan acomodarla a sus tiempos” (A4).

En la asignatura Fonética y Fonología los y las estudiantes sugieren incorporar más ayudantes de adscripción: “la ayudante alumna, hizo un trabajo increíble, pero, siendo que es una materia bastante compleja en cuanto a la incorporación de vocabulario y teoría específica, quizás estaría bueno contar con otros adscriptos para tener más tutorías a la semana” (A14). Sobre Discurso Escrito los alumnos parecen estar muy conformes: “La verdad creo que al menos en IDE no cambiaría nada” (A23). “Las clases por Zoom o grabadas, las tareas y la disposición de los profesores de IDE para responder consultas hicieron que la materia siguiera adelante de la mejor forma” (A6).

En general, todo el alumnado encuestado considera haber aprendido mucho, a pesar de las difíciles circunstancias en las que debieron cursar su primer año universitario. Aunque el primer impacto con la educación virtual obligatoria no fue fácil para muchos y muchas, ahora valoran profundamente este modo alternativo de poder llegar al otro y del cual servirse para su propio crecimiento académico. “Me gustó como se dieron las materias. Gracias a esta modalidad me dieron muchas ganas de seguir aprendiendo, ponerme del lado de los docentes, y darlo todo” (A22). Incluso, aun cuando todos preferirían nunca haber tenido que dejar la modalidad presencial, consideran que vale la pena preservar algunas prácticas virtuales cuando el ASPO haya llegado a su término: “Que se repiensen algunos parciales que se solían hacer en la presencialidad y adaptarlos más a la virtualidad” (A5).

Consideraciones finales

Ante el creciente brote de coronavirus, las instituciones educativas en todo el mundo se vieron obligadas a cerrar sus puertas y cancelar sus clases convencionales. Para compensar, se recurrió al aprendizaje en línea, que resultó ser una herramienta efectiva para retener al alumnado. Esto requirió el ajuste de programas, contenidos y estrategias de enseñanza para lo que docentes y estudiantes debieron dedicar un gran esfuerzo y tiempo extra. Este rápido y no planificado cambio hacia el aprendizaje en línea nos sorprendió, en muchos casos, sin entrenamiento, recursos tecnológicos, ni acceso confiable a internet. A pesar de la

incertidumbre ante circunstancias tan excepcionales, el poder de adaptación de tanto docentes como estudiantes, no tardó en hacer visibles los beneficios que esta nueva manera de enseñar ofrece y, nos preguntamos si la adaptación a los cambios incidirá en nuestra forma de educar, después de la pandemia.

Del análisis de las encuestas para este trabajo, se desprende que el primer impacto frente al aprendizaje virtual representó un enorme reto para los ingresantes al Profesorado de Inglés, cuya incertidumbre se sumaba a la habitual vacilación de quienes se aventuran al entorno universitario. El admirable poder de adaptación a una situación compleja y la buena voluntad de los estudiantes evidenció un proceso de crecimiento con el correr de las semanas, cuando la familiarización con la tecnología adoptada les permitió afrontar lo que en un principio les había parecido un desafío imposible.

Sin duda, lo que los estudiantes más extrañaron fue el contacto interpersonal. Ellos anhelaban comenzar el año lectivo para interactuar con docentes especialistas en las asignaturas específicas que cursarían y con otros estudiantes, con quienes compartirían los mismos intereses. La comunicación directa de la charla con sus pares y docentes en el encuentro fue reemplazada por una manera diferente de vinculación, en el que el componente emocional, indiscutiblemente pierde fuerza, dado que no resulta fácil transmitir calidez humana a través de una pantalla. Además, se resaltó la añoranza por el entorno físico del aula, no sólo como lugar socializador y contenedor, sino también como el más propicio para la concentración, que fue suplido por el entorno hogareño, donde otras personas, el televisor y el celular contribuyen a la dispersión.

Ciertamente, las acciones docentes más apreciadas por los estudiantes en la virtualidad han sido la voluntad para aprender a optimizar las oportunidades que ofrece la tecnología y la flexibilidad al acompañarlos en ofrecerles clases de calidad. Esto evidencia que el proceso nunca es unidireccional, puesto que la mediación entre las profesoras y los participantes, los contenidos, las actividades y la plataforma es de altísima relevancia. Mediante la oportuna intervención, con la retroalimentación como mecanismo de (re)direccionamiento y confirmación para las actividades que se asignan, el docente puede evitar la frustración y el desencanto de sus alumnos. También puede promover actitudes positivas con respecto a los contenidos tratados. No dudamos que la clave del éxito en una propuesta educativa virtual radica en mantener lo cálido, amigable y cercano de un ambiente presencial, aprovechando al mismo tiempo las bondades que otorga el entorno virtual.

Aunque algunos estudiantes piensan que probablemente, hubiesen alcanzado un mejor rendimiento yendo a clases convencionales, ellos reconocen que los espacios virtuales de aprendizaje favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla. Por ejemplo, el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad en la distribución del tiempo de estudio, que les permite combinarla con las múltiples ocupaciones que conllevan sus estilos de vida. Esto les dio un sentido de control sobre su propio ritmo de aprendizaje al poder volver y re leer, saltar o acelerar los conceptos a su elección. En la modalidad virtual se destaca al estudiante como protagonista de su aprendizaje, en un proceso de construcción constante, potenciado con las actividades colectivas que invitan a la reflexión crítica individual. Se espera que, durante el proceso, el individuo adquiera y refuerce la disposición para aprender en el entorno virtual y la capacidad de formarse de manera autónoma, de buscar y expandir el conocimiento provisto por los materiales y, de analizar y vincular los saberes propios del entorno virtual con los de su entorno real.

Dar una asignatura a nivel superior en modalidad virtual no solo requiere un ajuste en los contenidos, la evaluación o los roles de los participantes y el tutor, también demanda un

pensamiento flexible y holístico por parte de quienes comparten esta modalidad de experiencia educativa. Se requiere, además, un cambio de concepciones con respecto al proceso educativo, acompañado del conocimiento técnico de cómo conducir la virtualidad. El tutor no sólo debe ser un especialista en su ámbito profesional, sino también tener formación en técnicas didácticas virtuales y el uso adecuado de la plataforma en la que su aula virtual se encuentra. Nuestra indagación nos informa que la virtualidad puede convertirse en una experiencia educativa altamente productiva y gratificante, tanto para el estudiante como para el tutor, si se asume una posición proactiva y receptiva, apelando a la capacidad de innovación, superación y constante adaptación a las demandas del entorno educativo.

La información recogida para este trabajo nos permitió explorar las percepciones estudiantiles sobre el valor que la virtualidad puede aportar a las prácticas educativas que contribuyen al logro de sus metas académicas en estas circunstancias sanitarias inéditas. Si bien el calor humano en la interacción docente- alumno es irremplazable, la inclusión de la informática en la enseñanza, acelerada por las restricciones del aislamiento social preventivo debido a la pandemia, se ha vuelto un componente integral de la educación superior, que sin duda ha llegado para quedarse. Como docentes de primer año de un Profesorado de Inglés universitario, nos proponemos explotar el máximo potencial que la tecnología puede ofrecer para hacer el conocimiento cada vez más accesible para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. (2014). Initial English language teacher education: Processes and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province. *English Teaching: Practice and Critique* May(13)1. pp. 224-237
- Beacon, G. y Spolturno, M. L. (2016). Educación intercultural y ciudadana: Apuntes para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Argentina. *Lenguas Vivas* (16)12, pp. 24-35
- Bolivar Boitia, A. (2004). ¿De Nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Invstgacion Educativa* (4) 1, 40-65. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bonadeo, F.S., & Ibáñez, M. S. (2013). Future teachers: Identities, trajectories and projections. En L. Renart & D.L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bimulti-plurilingualism, interculturality and identity*. Selected papers from the 38th FAAPI Conference (pp. 136 - 146). Buenos Aires: APIBA.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Antonio Machado
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching* (23)4, 293-310.
- Contreras Domingo, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA - CLACSO
- Delory Momberger, C. (2014) Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

- Dewey, J (1985). *Democracy and Education (the Middle Works)* Vol. IX. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touch Stone publications.
- Eisner, E. (1999). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Erickson F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós.
- Goetz, J.; & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. En M. Meek, A Warlow y G Barton (eds) *The cool web* (pp.12-33). Londres, Inglaterra: Bodley Head.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. C.A.B.A: Paidós.
- McEwan, H. & Egan K. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu
- Plan de estudios de profesorado de inglés de la UNMdP (1999)
- Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés*. (Tesis Doctorado en Humanidades y Artes. Mención en Educacion). Facultad de Humanidades y Artes, UNR
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick. I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H., & Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*. 3(8), 350-373.
- Temporetti, F. (2010). *La Psicología en construcción... y una Pedagogía también*. *Psyberia*, 2(3), 7-37.
- Van Manen, M. (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Notas

¹ English Language Teaching Program

² Claudia Cosentino es Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación. claudicarp@gmail.com

³ Marcela Eva López es Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Discurso Escrito y Proceso de la Escritura I del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR), en periodo de redacción de su tesis: Trayectorias formativas de estudiantes adultas. Una indagación narrativa en el profesorado de inglés. Profesora de inglés (UNMdP) y Especialista en docencia universitaria (UNMdP). Su área de investigación está relacionada y con la indagación narrativa en educación. marcelaevalopez@gmail.com

⁴ Marlene Marin es estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas,

Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión curricular “PedagOrgia” desde 2019. También, es parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva a cabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa. marlugm@yahoo.com.ar

⁵ Biografización: “conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros. Y este darse forma pasa por niveles variados de elaboración de la experiencia, a través de los cuales vinculamos lo que vivimos y lo que experimentamos con el núcleo de un sí-mismo” (Delory Momberger, 2014,p. 699)

⁶ Del inglés: sala para sesión de subgrupo

⁷ En inglés: retroalimentación

⁸ Del inglés: rendimiento

⁹ En inglés: magnífico