

La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

Respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro

~

María del Valle Gastaldi | Elsa Irene Grimaldi

(Compiladoras)

Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional de Mendoza
Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad Católica de Salta

La pandemia COVID-19 y su impacto sobre la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: respuesta institucional de las universidades miembros de RULen y proyección a futuro / María del Valle Gastaldi ... [et al.] ; contribuciones de Cortés, Adriana ... [et al.] ; Compilación de María del Valle Gastaldi; Elsa Irene Grimaldi; editado por María del Valle Gastaldi; Elsa Irene Grimaldi; Prólogo de Mark Critchley. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata; Salta: Universidad Católica de Salta, 2022.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-324-8

1. Universidades. 2. Lenguas. 3. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Gastaldi, María del Valle II. Cortés, Adriana, colab. III. Gastaldi, María del Valle, comp. IV. Grimaldi, Elsa Irene, comp. V. Gastaldi, María del Valle, ed. VI. Grimaldi, Elsa Irene, ed. VII. Critchley, Mark, prolog. CDD 407

Coordinación editorial: *María del Valle Gastaldi – Elsa Irene Grimaldi*

Diseño: *Gustavo Daniel Roldán*

© Heloisa Albuquerque-Costa; Gabriela Alemani; Sabrina E. Altamiranda; Gabriela Anselmo; Julio Bastías; Analía V. Biocca; Giselle Blanchiman; Mónica Bologna; María del C. Brizuela; Ana Brown; Julia Bustos; Miriam Casco; Verónica E. Cayo; Patricia E. Compagnoni; Magdalena Chávez; Andrea K. Dayan; Marcos A. Degano; Verónica Demšar; Soledad Di Croce; M. Gabriela Di Gesú; Alejandra Elichabe; Marcela Engemann; Mônica Ferreira Mayrink; María I. Giménez; Marina R. González; Claudio H. Juin; Viviana Margarit; Andrea F. Marrari; Belisa Martino; Marisol A. Méndez Cabrera; Florencia Miranda; Junko Ota; Carla A. Roldán; Letizia M. Russo; Mónica Santilli; Sabrina Santos; Ana C. Saraceni; Sonia Suárez Cepeda; María X. Uriburu, 2022.

© Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Católica de Salta, 2022.





AUTORIDADES

RECTOR de la UNL

Dr. Enrique Mammarella

VICERRECTORA

Dra. Larisa Carrera

Secretario General

Ing. Adrián Bollati

Secretario Académico y de Innovación Educativa

Arq. Miguel Irigoyen

Secretaria de Planeamiento Institucional e Internacionalización

Dra. Larisa Carrera

Director Centro de Idiomas

Ing. Julio Theiler

Coordinadora de Extensión y Desarrollo Profesional Centro de Idiomas

Lic. María del Valle Gastaldi

Coordinadora de Desarrollos Académicos Curriculares Centro de Idiomas

Mg. María Inés Giménez

COMISIÓN EJECUTIVA RULen

Universidad Católica de Salta

Titular: María Ximena Uriburu

Alternos: Sabrina Edith Altamiranda

Universidad Nacional de Cuyo

Titular: Silvia Patricia Acosta

Alternos: Víctor Gustavo Zonana

Universidad Nacional de General Sarmiento

Titular: María Gabriela Di Gesú

Alternos: Verónica Ester Demšar

Universidad Nacional de Mar del Plata

Titular: Adriana Mabel Cortés

Alternos: María Cecilia Rosa Serafini

Universidad Nacional del Litoral – Universidad Coordinadora

Titular: María del Valle Gastaldi

Alternos: Elsa Irene Grimaldi

Índice

- 6| *Prólogo*
- 9| *Introducción*
- 19| *Laboratorio de Idiomas: entornos de aprendizaje, capacitación y evaluación en el marco de una experiencia de virtualización*
ANA BROWN, ALEJANDRA ELICHABE
- 31| *La Universidad Católica de Salta y la Enseñanza de Idiomas en el Contexto de la Pandemia COVID-19*
MARÍA X. URIBURU, SABRINA E. ALTAMIRANDA
- 45| *Pandemia en la Universidad Católica de Cuyo: una crónica de un modelo anunciado*
VIVIANA MARGARIT, JULIO BASTÍAS
- 59| *Enseñanza a distancia de lenguas extranjeras: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Experiencias y desafíos*
GABRIELA ANSELMO, ANALÍA V. BIOCCA, VERÓNICA E. CAYO
- 69| *La trayectoria de la experiencia del Área de Lenguas Extranjeras UNGS en la crisis sanitaria COVID-19*
ANDREA K. DAYAN, VERÓNICA DEMŠAR, M. GABRIELA DI GESÚ, MARCELA ENGEMANN
- 86| *De la virtualización forzada a la Opción Pedagógica a Distancia: proyecto emergente en la enseñanza de lenguas en el Departamento de Lenguas de UNICEN*
GISELLE BLANCHIMAN, MIRIAM CASCO, SOLEDAD DI CROCE
- 103| *La emergencia sanitaria del COVID-19 y las instituciones educativas: análisis del proceso de virtualización de la enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Nacional del Litoral*
MAGDALENA CHÁVEZ, MARÍA I. GIMÉNEZ, LETIZIA M. RUSSO
- 116| *Diseño de nuevas estrategias y herramientas para la enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera (ELE) en la UNLaR*
MARISOL A. MÉNDEZ CABRERA, PATRICIA E. COMPAGNONI, MARÍA DEL C. BRIZUELA
- 130| *Experiencia virtual COVID-19 en la UNLPam: Diseño de Cursos Interdisciplinarios internacionales de Español Lengua Extranjera orientados a Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias*
SONIA SUÁREZ CEPEDA, SABRINA SANTOS
- 148| *Lenguas extranjeras, pandemia y virtualidad: la experiencia de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires*
MÓNICA SANTILLI, BELISA MARTINO
- 156| *El Perfil de un CUI y su Alcance en el Sistema Universitario y Extrauniversitario*
ANA C. SARACENI, ANDREA F. MARRARI, MARCOS A. DEGANÓ

171| *Reflexiones sobre la pandemia: enseñar y aprender lenguas extranjeras y adicionales*

MARINA R. GONZÁLEZ, CLAUDIO H. JUIN, JULIA BUSTOS

186| *Enseñar idiomas en entornos virtuales. La experiencia de los cursos de la secretaría de extensión universitaria de la UNQ*

CARLA A. ROLDÁN

202| *La enseñanza de lenguas en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades en la Universidad Nacional de Rosario*

FLORENCIA MIRANDA

221| *Una experiencia de reinención de clases a la modalidad virtual*

GABRIELA ALEMANI, MÓNICA BOLOGNA

235| *De lo presencial a lo remoto: enseñanza de lenguas, evaluación de competencia lectora y formación docente en el Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidad de São Paulo en tiempos de aislamiento social*

MÔNICA FERREIRA MAYRINK, JUNKO OTA, HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA

255| *Sobre las compiladoras y autor invitado*

256| *Sobre las autoras, autores y colaboradores*

PRÓLOGO

Desde la necesidad, la creatividad

A través del mundo, la pandemia COVID-19 ha presentado a las instituciones educativas y a los educadores desafíos significativos para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia de manera eficaz. Me siento honrado de haber sido invitado a escribir el prólogo de este volumen y de haber estado presente en el encuentro que resolvió la creación de la Red Universitaria de Lenguas en Santa Fe en 2018. La elección del momento para crear esta red fue oportuna, siendo indicio de los niveles elevados de colaboración que nos han servido de apoyo a muchos de nosotros para que continuemos enseñando a lo largo de los últimos dos años.

Claro que cada universidad, cada centro de lenguas, tiene sus propias circunstancias, sus propias prioridades, y sus propias soluciones. No obstante, los estudios de caso presentados en este volumen demuestran un alto nivel de comunidad; desarrollando y diseñando modos distintos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo relaciones diferentes con nuestros estudiantes, todo facilitado por la adopción de nuevas tecnologías. Los aportes de profesores y profesoras en Argentina y Brasil, han sido extraordinarias, y comparten muchos aspectos parecidos con colegas de todo el mundo.

Este volumen se publica en 2022, cuando la humanidad sale tentativamente de las limitaciones que se imponían por la pandemia COVID-19. Estos estudios de caso describen las soluciones que se han desarrollado en diversas situaciones. Sobre todo, ellos describen los desafíos técnicos, adaptándose a la enseñanza sincrónica y asincrónica, abordando las necesidades estudiantiles y las cuestiones de conectividad. Sin embargo, tal vez el aspecto más importante de esta publicación sea la oportunidad que nos ofrezca para reflexionar. ¿Volveremos a la forma pedagógica prepandemia, o nos aprovecharemos de nuestras experiencias individuales y colectivas para replantear los métodos didácticos con los cuales trabajamos, y por los cuales nuestros estudiantes aprenden?

En el marco académico de la educación lingüística, hemos demostrado que no hay una sola respuesta. Como se describe en los capítulos siguientes, funcionan una gran variedad de opciones, tanto sincrónicas como asincrónicas, presenciales y virtuales. En el futuro, puede ser que elijamos soluciones en que combinemos todas

las opciones, las que más convengan a nuestras circunstancias particulares, nuestras comunidades de práctica, y nuestros grupos de estudiantes, tanto universitarios como extra-universitarios. Como reacción inmediata en marzo de 2020, las universidades se adaptaron muy rápidamente para proporcionar soluciones con el propósito de continuar impartiendo clases. Ahora tenemos la oportunidad para evaluar cuáles soluciones funcionaron mejor, y cuáles menos. Las experiencias de las universidades sudamericanas son semejantes a las que se han adoptado en otras partes del mundo. Como evidencia, hay otra publicación hermana: ‘The world universities’ response to COVID-19: remote online language teaching’ (Radić, Atabekova, Freddi, Schmied; 2021), y ambas publicaciones incluyen respuestas estupendas de liderazgo digital - por parte de las autoridades de centros de lenguas, por el personal docente de profesores y profesoras, y por supuesto los ingenieros y técnicos de informática – además de la formación rápida del personal, la utilización creativa de recursos nuevos, y el uso creciente e innovador de aprendizaje híbrido o combinado (‘blended learning’) y aulas invertidas (‘flipped classrooms’) para apoyar y animar a los estudiantes de lenguas.

En resumen, los centros de lenguas han realizado un gran esfuerzo de transformación. Este volumen reconoce y deja constar esta transformación, y no deberíamos subestimar el progreso de nuestros colegas en todo el mundo para lograr lo que hemos logrado.

Estoy muy orgulloso de poder introducir este libro. Mientras estoy en Europa, nuestros vínculos con socios universitarios en Argentina, en Brasil, en Paraguay y por toda Sudamérica son muy valiosos, y valorados. Elogio el trabajo increíble que se describe en estos capítulos. Además, espero, confío, y aseguraré que las soluciones desarrolladas se utilicen para extender estas asociaciones internacionales. La colaboración internacional ha sido posibilitada y aumentada enormemente por la tecnología adoptada, entonces podemos compartir ideas y planteamientos estratégicos entre instituciones, a través de países, y más allá de fronteras. Por eso este volumen es tan importante.

Gracias a todos los autores de los estudios de caso por sus percepciones fascinantes.

También, felicito a todos los miembros de la Red Universitaria de Lenguas, y sobre todo a Elsa Grimaldi y María del Valle Gastaldi de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, quienes han impulsado su creación posibilitando el acercamiento

de muchas universidades y una interacción entre sus miembros, que se ve plasmada en esta publicación. Siempre considero a la RULen y a sus integrantes como muy amigos míos. Yo recomiendo este libro a sus lectores, y espero que se disfrute leerlo.

Mark Critchley
Universidad de Durham
Reino Unido

INTRODUCCIÓN

De experiencias, procesos y vivencias

Las áreas de lenguas extranjeras y los centros de idiomas se caracterizan por ofrecer actividades curriculares y de formación continua en las universidades en las que se insertan. Comparten el interés principal de acercar las lenguas y las culturas extranjeras tanto a las y los estudiantes universitarios/as como a los miembros de las comunidades que habitan en los territorios de las casas de estudio. No son entidades aisladas, sino más bien, forman parte de instituciones que con sus regulaciones y resoluciones influyen en su funcionamiento y su estructura curricular.

Cuando en el año 2020 se declaró la crisis sanitaria COVID-19, las formas usuales de discurrir de las cosas fueron alteradas. La humanidad en su conjunto debió aislarse, encerrarse y aprender nuevos modos de realizar aquello que se percibía como normalidad. Este cambio en el ambiente obligó a los sujetos a incorporar la tecnología como mediadora reemplazando la actividad presencial. La vida académica, por su parte, sufrió el impacto de la crisis y se vio urgida a transformarse. El Consejo Interuniversitario Argentino (CIN, 2020) reconoció que el carácter excepcional de la pandemia impelía a las universidades a preservar la salud de quienes habitan las universidades y al mismo tiempo garantizar el derecho a la educación por medio de la continuidad pedagógica. Con los campus cerrados, se necesitó establecer un nuevo vínculo mediado por la tecnología favoreciendo el inicio de un nuevo proceso en el cual las murallas simbólicas de la universidad se desarmaron (Najmanovich, 2020). Así la Universidad entró a los hogares de estudiantes y docentes en modos impensados dando lugar no solo a aprendizajes académicos sino también al desarrollo de competencias tecno educativas que no todos los actores poseían. Los centros de idiomas también se sumaron al desafío de enseñar lenguas virtualmente. Con el aula *domestizada* (Dussel y Pulfer, D., 2020), fue necesario transitar una nueva experiencia que como toda actividad humana tiene consecuencias no lineales.

En esta presentación, reflexionaremos sobre las experiencias, procesos y vivencias que este libro busca describir para luego presentar brevemente cada

capítulo de los representantes de las universidades participantes e intentar trazar nuevos senderos por recorrer.

Las experiencias

Las instituciones universitarias como organismos con un fin docente entran en la vida de los individuos que la componen. Su finalidad es *proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional y promover la generación y el desarrollo del conocimiento en todas sus formas* (Ministerio de Educación, 2008). Con esta necesidad de formar individuos en las distintas áreas del saber y, al mismo tiempo, generar y desarrollar nuevos conocimientos locales, el nivel superior alberga a docentes y estudiantes que se comprometen voluntariamente en esta tarea. La universidad argentina no es obligatoria. Es un derecho que tiene la ciudadanía a formarse en saberes superiores. Su gratuidad da prueba de esto.

La palabra experiencia, según el Diccionario de la Real Academia (RAE), ofrece distintas acepciones. Para este trabajo, tomamos la tercera acepción, *el conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas*. La experiencia entonces remite a la cognición, porque hay algo que se aprende; a los afectos, porque hay circunstancias que se viven y a la conducta, pues la experiencia se materializa en respuestas. Pero, para llegar a dar respuestas, no se puede dejar de lado considerar las dimensiones sincrónicas y diacrónicas de la experiencia (Rosa y González, 2013). Cada capítulo de este libro relata los micro desarrollos, traducidos en charlas, reuniones virtuales, los videos caseros para enseñar, herramientas digitales, que se fueron dando al interior de cada institución durante los períodos de aislamiento. Así, estos micro desarrollos generaron macro desarrollos, entendidos como las nuevas ofertas de cursos virtuales para este período de pospandemia, que abren nuevas posibilidades y públicos para los centros de idiomas y las áreas de lenguas extranjeras.

Los procesos

Toda construcción de conocimiento implica un proceso. El proceso es un *conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial* (RAE) Para que exista un proceso, es necesario un acontecimiento inicial que lo genere. Bamberg define a ese momento como un punto sustancial en el

tiempo que colabora en el enlace de sucesos en una estructura secuencial particular que permite diferenciarla de la estructura anterior o de posibles estructuras subsecuentes (Bamberg, 2008). Las narrativas que se reúnen en este volumen dan cuenta de cómo el cierre de los campus universitarios fue un punto de inflexión que llevó a virtualizar esa estructura anterior basada en la pedagogía de la presencialidad para dar lugar a la emergencia de una presencialidad mediada por pantallas. Docentes y dicentes ya no compartían aulas y pasillos. Si la tecnología lo permitía, cada uno veía la imagen del otro, o en algunos casos, las y los docentes enseñaban a pantallas oscuras con letras o imágenes, muchas veces sin rostros.

El momento disruptivo inicial desencadenó una serie de experiencias cognitivas colectivas secuenciadas que condujeron a nuevos aprendizajes al interior de cada institución. Las y los autores de este volumen relatan los modos en que cada entidad transitó el proceso, una actividad enmarcada en la investigación acción. Se recabó información, se diseñaron intervenciones, se establecieron lazos con otros miembros de sus comunidades, se evaluó lo realizado y se hicieron los cambios y ajustes necesarios a medida que la imposibilidad de retornar al campus se extendía en el tiempo. Cada una de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo que ser desnaturalizada para poder ser virtualizada. Surgieron nuevas preguntas ¿cómo se planifica en la incertidumbre de un período que se extendía cada 15 días como se dio en el 2020?; ¿cómo se lleva adelante una clase virtualmente?; ¿cómo se evalúan los aprendizajes en la virtualidad? Quienes escribieron estos capítulos explican el modo en el que resolvieron estas cuestiones y los aprendizajes que pudieron construir.

Las vivencias

Otro elemento que surge de la lectura de los capítulos de este libro es el de las *vivencias*. Entendidas como los modos individuales de construir sentido sobre lo que sucede y responder en consonancia (Rosa, 2013). Las vivencias **permean** estos relatos. Al no estar tan alejadas en el tiempo, las experiencias acá relatadas todavía se *sienten*. Responden a un modelo generador de memoria, es decir, una estructura activa que trabaja en la experiencia presente (Jodelet, 1993). En esta colección de narrativas sobre los procesos y vivencias, se atisban las emociones que experimentaron los equipos docentes en la mutación de identidades, de ser docentes presenciales a docentes/tutores virtuales. Esa mudanza catalizada por la pandemia

no estuvo libre de tensiones y resistencias. Ante una situación novel, desconocida para muchos, las narrativas de este libro señalan la necesidad de enfrentar lo desconocido sin tener, en varios casos, las herramientas tecnológicas o simbólicas para hacerlo. El sentimiento de incertidumbre inicial podría haber generado paralización, la sensación de suspender la actividad docente (como llegó a pensarse en los primeros momentos del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Por el contrario, el sistema universitario lo planteó como un problema a resolver, hubo debates y se buscaron posibles vías de trabajo. Cada institución logró superar la emoción inicial negativa y paralizante transformándola en una fuerza creadora. Como en toda trayectoria de experiencia, la incertidumbre inicial se fue modificando a lo largo del proceso, dando paso al sentido de logro. Un logro colectivo en el que se conjugan las voces de estudiantes y docentes.

Así, entonces, la experiencia, los procesos que se atravesaron y las vivencias constituyen el entramado de este volumen y demarcan la trayectoria recorrida para convertirse en instituciones capaces de adaptarse a los cambios abruptos en el ambiente para alcanzar sus objetivos en educación.

Este libro presenta los capítulos en orden alfabético según la afiliación de las y los autoras/es. La invitación fue a presentar artículos de reflexión o de experiencias narradas que relataran la respuesta institucional de las universidades miembros de la Red Universitaria de Lenguas (RuLen) en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras durante los años 2020 y 2021 en el contexto de la pandemia COVID-19.

Ana Brown, Alejandra Elichabe del Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires detallan la experiencia llevada a cabo en los tres ejes en los que se centró la gestión académica. Así mencionan el diseño de entornos virtuales amigables tanto para docentes como para estudiantes, con calidad funcional y visual; la capacitación docente en el área de TIC a partir de diferentes propuestas de formación y, finalmente, la reflexión sobre las prácticas de evaluación en el dictado de cursos de lenguas a distancia.

María X. Urriburu y Sabrina E. Altamiranda del Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Salta (UCASAL) analizan los resultados de una encuesta de satisfacción y en un grupo focal, realizados a estudiantes del Centro de Idiomas en diciembre de 2020 y en junio de 2021 respectivamente. Para las autoras, estos aportes se consideraron relevantes para la toma de decisiones en lo que refiere a las características de los servicios que se ofrecieron para el año 2022. Para ello, se

realizó un estudio cuali-cuantitativo de los datos obtenidos. Los resultados mostraron que la respuesta de las y los alumnos ante el cambio de modalidad por la coyuntura fue satisfactoria, e incluso una proporción significativa de participantes volvería a elegir esta modalidad para iniciar nuevos cursos. Dichos resultados fueron conducentes a la decisión institucional de conservar la opción de modalidad en línea para el 2022.

Viviana Margarit y Julio Bastías del Centro de Idiomas UCCuyo – Universidad Católica de Cuyo relatan cómo la UCCuyo, inserta en una provincia sin muchos recursos tecnológicos ni buenas conexiones de internet, pero con personal informático experto en TIC, dio un salto gigantesco para satisfacer no solo a las distintas facultades, sino también para implementar un espacio dedicado a los cursos de idiomas que se ofrecen tanto por fuera de la institución como a toda la comunidad educativa. Así, desde el Departamento de Idiomas trabajaron en conjunto con el personal del campus virtual y los docentes para lograr la migración del material pedagógico a esta nueva modalidad.

Gabriela Anselmo, Analía V. Biocca y Verónica E. Cayo de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) describen la presencia académica de las lenguas extranjeras en el Campus Virtual de la Universidad desde 2015 a través de la enseñanza de inglés a distancia y con la incorporación, en 2016, de aulas bimodales y aulas extendidas. En 2019, parte del cuerpo docente capacitó al equipo de idiomas en la utilización de recursos y el desarrollo de actividades en la plataforma Moodle. Estos antecedentes facilitaron el pasaje masivo de los cursos presenciales a la virtualidad, dándole continuidad a las prácticas e impulsando, al mismo tiempo, la enseñanza a distancia de otras lenguas. Asimismo, vislumbran que el camino recorrido impactará en la toma de decisiones a futuro.

Andrea K Dayan, Verónica Demšar, Gabriela Di Gesú y Marcela Engemann de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) enmarcan su trabajo en la teoría de la actividad de la tercera generación de Engeström para analizar el trabajo del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas durante la pandemia. Focalizan la mirada en la reformulación de la actividad docente, de los materiales didácticos y las evaluaciones para poder garantizar la continuidad pedagógica. En este proceso de transformación hacia la virtualización, las autoras observaron cómo el esfuerzo sostenido de cada integrante de los equipos de portugués e inglés permitió convertir la crisis en una oportunidad para explorar e implementar

recursos multimedia y propiciar el afianzamiento de la autonomía en el aprendizaje de los/as estudiantes. El equipo consideró que no todas las personas involucradas habían desarrollado competencias tecnológicas y no se dio por supuesta ninguna de las habilidades necesarias para llevar adelante la dinámica de las clases. La participación de un estudiante ciego en las clases de portugués potenció el interés de ese equipo en el diseño universal.

Giselle Blanchiman, Miriam Casco y Soledad Di Croce de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) relatan que si bien en forma previa a la irrupción de la pandemia por Covid-19 el Departamento había tenido experiencias en la modalidad a distancia en distintos idiomas, estos proyectos respondían a necesidades específicas y no tenían continuidad y regularidad en el tiempo. En 2020 la forzosa virtualización de toda la oferta de cursos generó la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica. En su artículo analizan las acciones académicas implementadas en el área de inglés y presentan un programa de cursos con opción pedagógica a distancia para 2022.

Magdalena Chávez, María I. Giménez y Letizia M. Russo de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) analizan el proceso de virtualización de la enseñanza de idiomas extranjeros en las carreras de grado y posgrado de la Universidad Nacional del Litoral. Para ello parten del estudio del surgimiento del Ciclo Inicial de Idiomas en la Universidad, y de su evolución en los más de 20 años de existencia. En un segundo momento, focalizan la mirada en el diseño de los entornos virtuales, la metodología de trabajo, y el desarrollo y puesta en práctica de los instrumentos de evaluación en la implementación de la virtualidad. Finalmente, hacen referencia a las voces del cuerpo docente y del estudiantado, y esbozan sugerencias para la utilización de los espacios virtuales y bimodales en el marco del proceso de internacionalización de la universidad y su proyección pospandemia.

Marisol A. Méndez Cabrera, Patricia E. Compagnoni y María del C. Brizuela del Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Nacional de La Rioja, (UNLaR) describen el proceso de adaptación vivenciado por los diferentes actores y analizan cómo los cursos de idiomas debieron enfrentar los desafíos pedagógicos y comunicativos propios de la virtualidad y el aprendizaje a distancia que vinieron de la mano de la pandemia. Relatan la experiencia del equipo de profesores a cargo de la enseñanza del español como lengua extranjera quienes

no solo crearon los cursos de enseñanza, sino además un Examen de Suficiencia de Lengua Española (ESLE), una herramienta de evaluación institucional para ingresantes no hispanohablantes. En respuesta a las demandas extra universitarias, en esta ocasión el equipo docente a cargo de ambos espacios se comprometió con la implementación de la virtualización en la enseñanza, la creación de nuevo material didáctico, el ajuste de los criterios de evaluación, entre otros aspectos.

Sonia Suárez Cepeda y Sabrina Santos de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) presentan un modelo de curso virtual de Español como Lengua Extranjera (ELE) con un perfil interdisciplinario orientado a Prácticas Discursivas Orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Veterinarias y Agrarias implementado en el contexto de la pandemia Covid-19 en la UNLPam durante el 2020 y 2021. Describen el trabajo interdisciplinario realizado con especialistas en Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias en el diseño curricular del material, diseñado para estudiantes, docentes y graduados/as de las carreras de Medicina Veterinaria y Ciencias Agrarias de las Universidades socias brasileñas integrantes de las Redes del Programa MARCA (Programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR) y para estudiantes de la carrera de Ciencias Agrarias de la *Ecole Supérieure D'Agricultures* y de la Red *FranceAgro3* con un nivel A2 de español como lengua extranjera. Finalmente, presentan modelos de clases, ejemplos de interacción virtual, criterios de evaluación y resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción.

Mónica Santilli y Belisa Martino de la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA), comparten las acciones que permitieron la continuidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en su institución. Mientras que en el grado, la virtualización fue inmediata, el Programa de Idiomas se reanudó en 2021 en modalidad virtual. Dado el resultado positivo, para 2022 se plantea implementar la modalidad híbrida en algunas carreras del grado y continuar con el Programa en forma virtual.

Ana C. Saraceni, Andrea F Marrari y Marcos A Degano de la Universidad Nacional del Oeste (UNO) narran la experiencia del Departamento al mantener la oferta de cursos ajustándose a las exigencias nacionales y locales implementando una modalidad de instrucción marcadamente híbrida, enfoque que combina la instrucción en persona con una o más formas de educación a distancia. El propósito

de este artículo es compartir la experiencia de la universidad, cómo se utilizaron las plataformas para impartir los cursos y cómo se rediseñó la propuesta metodológica para continuar con el proyecto. Finalmente, ofrecen un resumen de una actividad representativa llevada a cabo por el equipo docente.

Marina González, Claudio H Juin, Julia Bustos de la Universidad Nacional de José C Paz (UNPAZ) pretenden compartir, a través de los relatos e impresiones de docentes y estudiantes, una reflexión sobre la mirada de los actores educativos en el abordaje de lenguas durante la pandemia y sobre posibles escenarios posvacunación COVID-19. Las voces compartidas de todos los intervinientes podrían de este modo mostrar qué aspectos en continuo movimiento son el foco para la mejora de las decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Asimismo, pueden viabilizar las fortalezas y las oportunidades de los espacios ofrecidos en el territorio y su implementación.

Carla A. Roldán de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) describe los desafíos pedagógicos y las características particulares que asumió este proceso de virtualización como respuesta inmediata ante las necesidades y demandas educativas de estudiantes y profesores comprometidos en contribuir a la continuidad pedagógica. Específicamente, se resaltarán tres ejes transversales: la disrupción espacio-temporal del nuevo entorno pedagógico, la tecnología al servicio de la realidad áulica, y la comunicación educativa como medio restrictivo de lo que el ensayista inglés Michael G. Moore denominó *distancia transaccional*. Finalmente, se hará referencia a los retos que presenta este escenario en la actualidad y de cara al futuro.

Florencia Miranda de la Escuela de Lenguas, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario centra su observación en los aspectos académicos que fueron objeto de reformulaciones importantes como resultado del proceso de virtualización que fue necesario emprender de manera abrupta e inesperada al declararse un contexto novedoso e imprevisible. En este trabajo, presenta una síntesis de los cambios que se fueron realizando (con respecto a la oferta de idiomas, a la modalidad de dictado de clases, a las opciones didácticas que fue preciso asumir, entre otros aspectos) y analiza las consecuencias que se presentan para el futuro institucional.

Gabriela Alemani y Mónica Bologna del Programa de Lenguas, Lectura Mundi, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) proponen compartir una

experiencia del Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU) durante la pandemia de COVID-19, a raíz de la cual se realizó un proceso de reinversión tecno-pedagógica que adecuó a la modalidad no presencial la oferta de cursos dictados tanto en español como en las trece lenguas que se enseñan.

Mónica Ferreira Mayrinik, Junko Ota y Heloisa Alburquerque-Costa de la Universidad de San Pablo (USP) Brasil reflexionan sobre dos ejes principales: 1) ofrecimiento de cursos y talleres de idiomas a la comunidad interna y externa de la Universidad; 2) aplicación de exámenes sobre competencia lectora en lengua extranjera en nivel de posgrado. Asimismo, destacan el importante papel de estas actividades para la formación pedagógica del estudiante de grado y posgrado en Letras. Parten de una breve presentación del contexto prepandémico en el que se desarrollaban estas acciones para luego presentar y discutir los ajustes y replanteamientos que se hicieron necesarios al momento de redefinir las actividades de acuerdo con las posibilidades abiertas por la modalidad remota. Finalmente, reflexionan sobre las contribuciones de todo este proceso para pensar alternativas de nuevas propuestas pedagógicas para la pospandemia.

A modo de conclusión

Este e-book se concibe como el punto de partida de un largo camino a recorrer en el campo de la investigación acción al interior de cada comunidad de práctica. Al mismo tiempo se busca generar un alto grado de sinergia interinstitucional al plasmarse dentro del contexto que brinda esta incipiente red de alcance internacional, hoy conformada por treinta y cinco miembros plenos, dos de los cuales son universidades de Brasil y Paraguay.

Todos los procesos humanos son de final abierto. En el caso particular de esta publicación, en cada trabajo leído, observamos que las instituciones dejaron abierta la puerta a nuevos desarrollos y emprendimientos proponiendo diferentes modalidades de enseñanza para adecuarse a la nueva realidad de los tiempos pospandemia.

Si bien, estudiantes y docentes volvieron a habitar los campus universitarios, el conocimiento que se construyó en los últimos dos años está impulsando nuevos debates. Los centros de idiomas y las áreas de lenguas extranjeras y segundas lenguas parecen estar nuevamente dispuestas a enfrentar los nuevos desafíos. Por eso, nos animamos a decir que este libro también tiene un final abierto. La lectura

de los capítulos impulsa a las compiladoras, colaboradoras a pensar en nuevas indagaciones y a los lectores a pensar nuevas preguntas a resolver.

M. Gabriela Di Gesú
P/Comisión Ejecutiva RULen
Representante Titular UNGS

Referencias bibliográficas

- Bamberg, M.** (2008) Selves and Identities in the making. En U.Müller, J.I.M Carpendale, N. Budwig y B. Sokol Eds *Social Life and Social Knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates - Taylor Francis Group New York, London.
- CIN** (2020) Defender el derecho a la educación superior. En *Actualidad Universitaria, Seguimos Conectados* N° 83, mayo-junio 2020.
- Dussel, I. et al.** (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera En I. Dussel; P. Ferrante ; D.Pulfer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-3805-51-6
- Jodelet, D.** (1993) El lado moral y afectivo de la historia. En *Psicología Política*, N° 6, 1993, 53-72. Traducción de N. Aguilera Torres.
- Najmanovich, D.** (2020) Desamurallar la Educación. Comunicación de la autora. Disponible en <https://denisenajmanovich.com.ar/?p=1518>.
- Ministerio de Educación** (2008) Programa de Promoción de la Universidad Argentina descargado de http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno15-12-2008-3.htm
- Rosa y González** (2013) Trajectories of Experience of Real Life Events. A Semiotic Approach to the Dynamics of Positioning. En *Integrative Psychological and Behavioral Science* ISSN 1932-4502. Volumen 47 Número 4 Integr. psych. behav. (2013) 47:395-430. DOI 10.1007/s12124-013-9240-4. Copia del autor.

Laboratorio de Idiomas (2020-2021): entornos de aprendizaje, capacitación y evaluación en el marco de una experiencia de virtualización

ANA BROWN*, ALEJANDRA ELICHABE

Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
25 de mayo 221, CABA (C1002ABE), Argentina

* anabrown@filo.uba.ar

RESUMEN

El Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras fue creado en 1987 en reconocimiento a una necesidad de la comunidad. Desde su creación, el Laboratorio se ha convertido en un centro de idiomas de alto nivel educativo, alcanzando una importante presencia en el área metropolitana de Buenos Aires, con una oferta de cursos de catorce lenguas.

La crisis provocada por la pandemia de COVID 19 encontró a la institución en un momento de desarrollo de varias soluciones y mejoras, tanto en términos pedagógicos como logísticos. Esta capacidad instalada permitió dar respuestas rápidas a la demanda de virtualización de sus cursos a partir de su campus virtual (Kuklinski y Cobo, 2020; Hodges, Moore, Lockee et al., 2020).

La gestión académica durante el periodo se centró en tres ejes: el diseño de entornos virtuales amigables tanto para docentes como para estudiantes, con calidad funcional y visual; la capacitación docente en el área de TICS a partir de diferentes propuestas de formación y, finalmente, la reflexión sobre las prácticas de evaluación en el dictado de cursos de lenguas a distancia. Nos proponemos en este trabajo detallar la experiencia llevada a cabo en cada una de estas tres áreas.

Palabras clave: Universidad – RULen - COVID-19

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras

La Universidad de Buenos Aires, fundada en el año 1821, es una institución reconocida en el país y en el exterior por su prestigio y excelencia académica, por el nivel de sus graduados, por su desarrollo en enseñanza e investigación y por la transferencia de conocimiento a la sociedad de la que forma parte. Actualmente cuenta con una planta docente compuesta por 30.000 profesores y 322.000 estudiantes. Es posible cursar 116 carreras de grado y 350 carreras de posgrado.

La Facultad de Filosofía y Letras, perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, está dedicada desde 1896 a la formación de docentes e investigadores en distintas áreas de las humanidades. Cuenta en la actualidad con más de 16.000 estudiantes de grado y posgrado.

De esta Facultad depende el Laboratorio de Idiomas, que presta servicios de capacitación docente, de enseñanza y certificación de idiomas. Actualmente se dictan clases de alemán, coreano, chino, español para extranjeros, francés, inglés, italiano, japonés, portugués, lengua de señas argentina y lenguas originarias como guaraní, mapuche y quichua.

Desde su fundación, el Laboratorio ha desarrollado diversas líneas de proyectos ligados a la enseñanza de idiomas, de las cuales podemos destacar dos: certificaciones y enseñanza a poblaciones específicas.

En cuanto a la primera línea, la institución ha desarrollado exámenes de español y de inglés. Los proyectos partieron de la demanda de los estudiantes por certificaciones confiables y accesibles para ir acreditando las distintas etapas de aprendizaje. A su vez, desde el Laboratorio y con el liderazgo de la Profesora Silvia Prati, comenzaron a desarrollarse investigaciones enmarcadas en la perspectiva del análisis crítico de exámenes (critical language testing), para la cual el acto de evaluar nunca es neutral, sino producto y agente de agendas culturales, sociales, políticas, educativas e ideológicas que moldean las vidas de los participantes, profesores y aprendices (Shohamy, 1996: 332). Movidos por la demanda y el interés académico, se crearon los primeros exámenes.

El Certificado de Español Básico (CEB) y el Certificado de Español Intermedio (CEI) se tomaron por primera vez en 1996, luego de tres años de investigación, desarrollo y pruebas piloto. En el año 2001 comenzó a administrarse también el

Certificado de Español Avanzado (CEA). Las tres certificaciones fueron desarrolladas por equipos de docentes especialistas en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a partir de la experiencia acumulada en la enseñanza de español desde la creación del Laboratorio en 1991.

A su vez, en 2002 comenzó a tomarse el examen CILE (Certificado de Inglés como lengua extranjera). Este examen es hoy reconocido por el Servicio Exterior de la Nación como certificación admisible para el ingreso a su carrera diplomática.

Por otra parte, el Laboratorio ha desarrollado la enseñanza de idiomas para poblaciones específicas. En particular, desde 1994, el área de Español como lengua segunda y extranjera viene trabajando en la enseñanza de la lengua a personas refugiadas, migrantes y peticionantes de asilo. A través de la firma de un convenio con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM) se organizó el dictado de clases gratuitas presenciales de español como lengua segunda. La implementación de este programa se funda en la necesidad de que estos estudiantes cuenten con un espacio específico para el estudio del español a fin de adquirir las habilidades lingüísticas para desenvolverse en el nuevo universo lingüístico y cultural.

En consonancia con los desarrollos tecnológicos y pedagógicos actuales, el equipo de Tecnología Educativa lanzó en 2021 la aplicación “ABlapp” destinada a facilitar la comunicación de personas refugiadas y migrantes que no cuentan con conocimientos de la lengua. La aplicación, de descarga gratuita desde el sitio web del Laboratorio, fue desarrollada en colaboración con la empresa Accenture y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

El área de Tecnología Educativa del Laboratorio de Idiomas

En el año 2014 se conformó el área de Tecnología Educativa con el objetivo de diseñar e implementar cursos online de capacitación a docentes de lenguas extranjeras, cursos de idiomas online para la oferta regular del Laboratorio y proyectos específicos con motivo de la instalación del campus virtual exclusivo del Laboratorio. El campus, desarrollado bajo la plataforma Moodle, tiene como objetivo el desarrollo de diferentes proyectos didácticos en la modalidad e- learning

(enseñanza-aprendizaje totalmente en línea) y b-learning (enseñanza-aprendizaje con presencialidad y recursos en línea combinados).

El área se creó a partir de la participación de sus miembros Prof. Emma Stefanetti, Prof. Julia de Souza Faria y Prof. Paz Pellegrini en el equipo del Proyecto PID 061 y PAE 37155 de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. También constituye un antecedente importante en su desarrollo, la participación de dos de sus integrantes en calidad de autoras de Maratón ELE, un manual intensivo de enseñanza de español como lengua extranjera para adultos que también se publicó en el marco del proyecto mencionado.

En cuanto a los antecedentes teóricos, es necesario considerar que las arquitecturas digitales requieren tanto de un desarrollo pedagógico como logístico (de Pablos Pons, 2018). La opción por un campus Moodle implica abordar una perspectiva constructivista y colaborativa del aprendizaje, que fomenta la autonomía de los estudiantes a la par que habilita la construcción de comunidades de conocimiento. El ambiente digital abre la posibilidad de incorporar de manera más fluida múltiples fuentes de trabajo con muestras de lengua real (no adaptada ni nivelada) lo que supone un desafío, junto con el del desarrollo de la escritura a partir de múltiples recursos en línea, tal como se detalla en los descriptores del Companion Volume del MCER (2018).

Además de desarrollar el campus virtual del Laboratorio el equipo diseñó tres cursos de capacitación docente orientados a acompañar las distintas etapas que conllevan la preparación y dictado de los cursos en línea. El primero “Estrategias de tutoría y seguimiento en entornos virtuales de aprendizaje” tiene como objetivo central acompañar la reflexión sobre los modos de aprendizaje en esta modalidad, tanto individuales como grupales y las estrategias docentes para acompañarlos. El segundo “Edición y Diseño pedagógico en Moodle: Entorno Moodle” se centra en una exploración profunda de los múltiples recursos que propone esta plataforma y en el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje. Por último “Seguimiento y evaluación: Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales” se orienta a la reflexión sobre los criterios de evaluación y las diferentes estrategias para llevarla a cabo.

Además del desarrollo dentro de la propia institución, el área de Tecnología Educativa ha participado en diversos proyectos de objetivos específicos: durante el

año 2017 se desarrollaron cursos orientados a la industria turística para el Ministerio de Turismo de la Nación. Se diseñaron dos cursos autogestionados, uno de inglés y uno de portugués, y dos cursos tutorizados de español como lengua extranjera destinados a las comunidades del Caribe anglófono dentro del marco de la Misión para el Fondo Argentino de Cooperación Sur-Sur.

A su vez, se han realizado distintas misiones en el Caribe anglófono a través de la Cancillería que incluyen el dictado de cursos y talleres en formatos presenciales y virtuales de español como lengua extranjera.

Además del desarrollo de cursos, el equipo cuenta con experiencia en el área de certificación a partir del diseño de un examen de inglés para técnicos de Aerolíneas Argentinas (ARSA).

Actualmente, el departamento de Tecnología Educativa está conformado por un equipo interdisciplinario integrado por técnicos, pedagogos, tecnólogos educativos y contenidistas. Además, cuenta con un equipo de tutores con formación especializada en la disciplina que enseñan y capacitan como facilitadores del aprendizaje en ambientes con alta disposición tecnológica.

GESTIÓN INSTITUCIONAL DURANTE EL AISLAMIENTO PREVENTIVO OBLIGATORIO

Compromiso de las autoridades y gestión de la institución

La disposición del Aislamiento Preventivo Obligatorio encontró al Laboratorio de Idiomas en plena inscripción a sus cursos cuatrimestrales y bimestrales. El entonces Subsecretario de Asuntos Académicos, Prof. Juan Moris, estableció una comisión de trabajo para la gestión en emergencia. En tres semanas y gracias a la colaboración y esfuerzo de todos los sectores involucrados se digitalizaron todos los procesos administrativos de la institución, se completó la inscripción y se montaron los cursos en línea. La experiencia y pericia del equipo de Tecnología Educativa posibilitaron el diseño de la virtualización de los cursos presenciales. Se realizaron capacitaciones para que los docentes pudieran iniciar el dictado y se comenzó el cuatrimestre con una mínima demora.

La capacidad instalada gestionada por el equipo de Tecnología Educativa desde 2014 permitió la implementación del campus virtual para todos los cursos siguiendo

los principios del aprendizaje colaborativo (Kuklinski y Cobo, 2020; Hodges, Moore, Lockee, et al, 2020).

Capacitación del personal docente

Para la capacitación de los docentes se desarrollaron tres tipos de acciones, con diferentes niveles de profundidad y duración en el tiempo. En primer lugar, una capacitación en el diseño de aula implementado por el equipo de TICs. Ante la situación de virtualización de emergencia, el equipo planteó un modelo de aula para todas las lenguas, privilegiando la sencillez de navegabilidad para los estudiantes y la simplicidad para la gestión de los profesores. Se realizó una primera capacitación para presentar este modelo de aula y revisar algunas acciones básicas a realizar en Moodle, como la carga de archivos, la visibilización y ocultamiento de contenidos, el uso de pestañas de tipo repositorio para compartir materiales entre equipos.

Además de estas capacitaciones, el equipo TIC armó guardias de consulta, capacitando a líderes en los equipos de cada lengua que funcionaron como facilitadores para poder colaborar con los colegas menos familiarizados con las herramientas.

La segunda acción, de mediano plazo, consistió en la redacción de una serie de guías de consulta rápida. Con publicación semanal estas guías se proponían desarrollar y profundizar el enfoque pedagógico de los cursos virtualizados. La primera guía “¿Cómo dar un curso en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA)” se centró en tres aspectos cruciales: la gestión del tiempo y el espacio virtual, la promoción de la interacción y el enfoque teórico que sustenta las propuestas en EVEA. Como sostuvimos en Brown (2020), el tiempo y el espacio son ejes cruciales para organizar el aprendizaje en los entornos virtuales. La autonomía de los estudiantes depende de la comprensión de la organización visual del curso y de la posibilidad de calendarizar las tareas e interacciones. En conjunto, la práctica de estas habilidades redundaba en la autonomía necesaria para sostener un curso virtualizado. Estos ejes se vinculan con los principios constructivistas en los que se basan plataformas como Moodle: las herramientas se plantean en función de la colaboración entre estudiantes y docentes y propician un rol muy activo de los estudiantes. En esta guía también se incluyeron algunos lineamientos propuestos por UNESCO al inicio del aislamiento obligatorio: el fomento de espacios libres en los que las personas pudieran compartir su experiencia. De esta manera, se

promovía un espacio específico para la conversación sobre la situación sanitaria, además de las interacciones habituales propuestas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En la segunda guía “Planificar una clase virtual” se proponía una batería de ejemplos de actividades sincrónicas y asincrónicas, se desarrollaban ejemplos de herramientas para facilitar los momentos de explicación (aplicaciones de pizarrón en línea, filmación de videos, creación de animaciones) y se discutían diversos modos de intervenir en la performance. Dividimos la clase en tres momentos a los que denominamos conversación sincrónica, asincrónica e interacción a través de la escritura.

En la cuarta guía “Gestión de herramientas” se profundizó en los modos de administrar y organizar foros y tareas de Moodle. En el primer caso, se hizo hincapié en las cuestiones pragmáticas que regulan la “netiqueta” en los foros: de qué modos conducir la interacción, cómo intervenir, qué se considera apropiado, qué no y cómo manejarlo. Además, se distinguían los tipos de foro según su propósito y se desarrollaban diferentes alternativas para el uso de la herramienta “tarea” en Moodle.

Finalmente, la quinta guía estaba orientada a la evaluación. A partir de los nuevos descriptores del MCER sobre interacción online (MCER; 2018) se proponía la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes al escribir e interactuar contando con Internet. ¿Hasta qué punto diccionarios y foros colaboran con la escritura y cómo? ¿Qué significa “copiarse” en la era digital? Estas cuestiones que venían siendo abordadas desde hacía un tiempo en la escritura académica, cobraron más fuerza en la enseñanza de idiomas y merecen una reflexión específica. La autonomía e independencia de los estudiantes a la hora de producir en una lengua extranjera se ve sostenida por múltiples herramientas en línea. La cuestión, más que evitar que esto suceda, es desarrollar modos para capitalizar esas herramientas. Las nuevas tecnologías han modificado las formas en las que se conciben lectores y escritores; han surgido híbridos (Ramírez Gelbes, 2018) que invitan a reflexionar sobre las formas en las que oralidad y escritura se solapan. A su vez, el contexto del aislamiento propició un aumento de las comunicaciones por chat, todas cuestiones insoslayables a la hora de plantear un curso de lengua en ese contexto. Asimismo, se propuso reflexionar sobre la evaluación de manera situada y atendiendo a las normativas ofrecidas por las universidades nacionales.

La tercera acción que se llevó a cabo fue de largo plazo: se trató de un repositorio colaborativo de todos los documentos producidos y recopilados para acompañar el dictado de los cursos virtualizados. La idea surgió a partir de la necesidad de reponer una “sala de profesores”: un espacio para encontrarse, intercambiar recursos y conversar sobre el desarrollo de los cursos. Con ese fin se construyó un repositorio dividido en categorías en el que los profesores podían encontrar todo tipo de recursos: desde manuales de Moodle hasta las guías producidas por los equipos del Laboratorio. Además, el espacio contaba con un foro para propiciar el intercambio entre colegas.

Las acciones enumeradas fueron desarrolladas durante el primer cuatrimestre de 2020 y en paralelo con la virtualización de las aulas y los sistemas de gestión del Laboratorio de Idiomas. Durante el segundo cuatrimestre de 2020 y el año 2021 se desarrolló un ciclo de capacitaciones breves destinadas a profundizar en el manejo de herramientas concretas: secuenciación de clases por videollamada, construcción de cuestionarios en Moodle, herramientas lúdicas para incorporar a las clases (aplicaciones como Kahoot, entre otras).

Criterios de evaluación de los cursos virtualizados

La construcción de nuevos criterios de evaluación para los cursos virtuales del Laboratorio de Idiomas implicó una profunda reflexión por parte la Coordinación de Evaluación y la Coordinación de TICs en relación a las modificaciones que implicaba su diseño e implementación en el nuevo entorno digital.

Más allá de las urgencias que se derivaban del proceso de virtualización de los cursos debido a la situación sanitaria, desde un principio estuvo claro que los nuevos criterios significaban cambios sustanciales que iban mucho más allá de la transferencia de modelos de evaluación del entorno presencial al virtual.

Muy tempranamente, en mayo 2020 apenas iniciados los cursos, el equipo académico redactó las nuevas especificaciones de evaluación teniendo en cuenta las instancias particulares que cada idioma aplicaba en la presencialidad, a las que se sumaron los nuevos criterios para el entorno virtual. Estas nuevas especificaciones comprendían indicaciones referidas tanto a la evaluación del proceso de aprendizaje como al examen final.

Dado que las TICs ofrecen nuevas oportunidades de interacción que afectan de distintas formas la actuación de los estudiantes, la ponderación de su participación

constituye uno de los fundamentos pedagógicos en los que se sustentan los nuevos criterios de evaluación en el entorno virtual.

En la modalidad virtual existen diversas oportunidades de interacción que generan fenómenos distintos a los de la presencialidad, como por ejemplo, hay estudiantes que acrecientan su producción escrita porque participan activamente en los foros o que, a partir de la multiplicidad de fuentes disponibles y las buenas condiciones de audición, practican intensivamente su escucha. Por otro lado, también hay casos de estudiantes que tienen una baja participación en los encuentros sincrónicos ya que, aunque asisten, hablan poco o se conectan de manera intermitente. Con el fin de medir estos nuevos fenómenos y de promover la participación activa, se incluyó este nuevo criterio que además de la asistencia, las instancias de evaluación formativa y las tareas obligatorias pondera de manera integral la participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos criterios, se consideraron las instancias de evaluación características de cada idioma, como la producción y comprensión escrita y oral, a las que se agregaba el nuevo criterio de participación. Para evaluarla se tenía en cuenta la frecuencia y el desempeño de los participantes en los distintos tipos de actividades que permite la plataforma Moodle, como foros, completamiento de tareas en línea, encuentros sincrónicos y la asistencia a las clases, entre otros.

Las nuevas especificaciones incluían también el detalle de las habilidades a evaluar en el examen final, así como su duración y el puntaje para la composición de la nota final. En relación a la calificación final, el 50% de la nota incluía el desempeño en las instancias de evaluación formativa y las de participación, mientras que el 50% restante correspondía a las calificaciones obtenidas en el examen final, las cuales se promedian para obtener la nota final.

Con el fin de documentar las evaluaciones, se diseñaron planillas digitales de seguimiento, en las que los docentes a cargo de los cursos debían asentar los resultados y el desempeño de cada estudiante. Esta “Planilla de acompañamiento” que se distribuyó con un video tutorial con indicaciones para completarla, se diseñó para uso exclusivo de los docentes y permitía la inclusión de comentarios y apreciaciones personales acerca del desempeño de cada estudiante además de la calificación final.

A fin de explicitar y consensuar los criterios se realizaron encuentros con coordinadores y docentes en los que se analizaron las nuevas especificaciones y

documentos. Luego de esta instancia, la Coordinación de Evaluación y la Coordinación de TICs del Laboratorio de Idiomas, redactaron en mayo 2020 el documento final “Pautas y recomendaciones para la evaluación”.

Este documento tenía como objetivo compartir reflexiones sobre la importancia de evaluar la participación, las formas para promoverla, además de recomendaciones e información sobre la implementación de los exámenes en la plataforma Moodle. También se incluyó bibliografía actualizada sobre el tema y recursos para la evaluación de cursos en entornos virtuales.

Con el fin de garantizar la confiabilidad y la validez de los exámenes, se incluyeron pautas para su implementación en la plataforma Moodle e indicaciones acerca del tipo de tareas y competencias a evaluar. Estas pautas consistían en indicaciones acerca del tiempo para la resolución de los exámenes y recomendaciones sobre la necesidad de practicar previamente su aplicación para que los estudiantes se familiarizaran con la plataforma. Asimismo, se incluyeron sugerencias sobre el tipo de actividades que ofrece la plataforma para la evaluación escrita, tales como la tarea en línea, cuestionarios y otras herramientas de Moodle.

Además de este documento, se organizaron capacitaciones para el diseño de cuestionarios para la toma de los exámenes escritos y otros recursos pedagógicos. Los docentes contaron con el apoyo permanente del equipo TICs que los acompañó en todas las etapas del proceso de implementación de los cursos y exámenes.

Los exámenes orales se administraron en grupos pequeños por videollamada y se habilitó la posibilidad de que se grabaran si el docente a cargo así lo prefería. Dado que se virtualizaron todas las etapas para el dictado de los cursos, también se digitalizaron los exámenes que se aplican durante el proceso de inscripción para determinar la ubicación de los estudiantes en los cursos.

La digitalización de las pruebas de nivel implicó no solo la redacción de nuevos formatos y especificaciones, sino también una nueva organización para administrarlos de manera eficiente a fin de cumplir con los plazos previstos para las inscripciones. Para ello se diseñó un nuevo circuito de gestión que involucraba la participación del equipo de tecnología educativa, el sector de administración y los docentes que permitió la nivelación del gran número de estudiantes que concurren a las inscripciones del Laboratorio de Idiomas.

Estos nuevos exámenes de nivel consisten en pruebas escritas con ítems de corrección automática y también algunos de respuesta abierta que requieren de la

intervención docente para su corrección. El examen consta de dos instancias: escrita y oral. Para la evaluación de la parte oral, los estudiantes graban y comparten un archivo que luego será evaluado por un docente. La aplicación de los exámenes orales en esta modalidad requirió del recorrido de una curva de aprendizaje tanto por parte de los docentes y del personal administrativo, como de los estudiantes, quienes debían grabar un texto de audio y compartirlo a través de la plataforma.

Además de los nuevos criterios de evaluación, la Coordinación Académica del Laboratorio elaboró en conjunto con las coordinaciones de idiomas y el equipo TICs el documento “Encuadre” en el que se explicitan los objetivos, expectativas de logro, contenidos, metodología y criterios de evaluación de los cursos virtuales. El propósito de este documento es informar a los estudiantes y estandarizar el diseño de los cursos del Laboratorio de Idiomas.

CONCLUSIONES

Sin dudas, la gestión durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio por la emergencia del COVID 19 representó un desafío institucional sin precedentes. En el caso del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras ciertos aspectos estuvieron facilitados por el desarrollo que se venía haciendo desde 2014. Esta capacidad instalada permitió dar una respuesta institucional ágil a la virtualización de los cursos, además de contar con la oferta preexistente de cursos nativamente digitales. En conjunto, la experiencia posibilitó profundizar la reflexión académica y pedagógica sobre la enseñanza en línea, centralmente en tres aspectos.

En primer lugar, en cuanto al diseño de los cursos. Sobre la base de la arquitectura diseñada para la enseñanza en línea se plantearon recorridos sencillos y amigables, tanto para estudiantes como para docentes. Se propuso una dinámica de encuentros por videollamada que fuera sustentable para los objetivos de aprendizaje en cursos virtualizados. La experiencia resultó exitosa y enriquecedora, con muy buenas devoluciones por parte de los estudiantes.

En segundo lugar, se trabajó sobre la capacitación docente. Los cursos de capacitación que se venían dictando desde la fundación del área constituyeron una base sólida para la actualización necesaria a la hora de afrontar la virtualización de los cursos. A estos se sumó un acompañamiento de tutores por equipo de cada

lengua, lo que facilitó enormemente la interacción entre pares para sostener el dictado.

Finalmente, a partir de las guías de acompañamiento y los documentos sobre evaluación, se puso el foco en las formas de ponderación de los aprendizajes que indudablemente no podían trasladarse sin mediación a la enseñanza en línea.

Los resultados de esta experiencia nos permitieron delinear los desafíos a seguir: afianzar los circuitos administrativos para la gestión de los cursos en línea, profundizar en la reflexión pedagógica a la luz de la experiencia, e iniciar el diseño de cursos bimodales, pensando alternativas según las necesidades de las diferentes poblaciones que son destinatarias de nuestros cursos.

Finalmente, queremos dedicarles unas calurosas palabras de agradecimiento a toda la comunidad del Laboratorio de Idiomas, ya que gracias a su esfuerzo sostenido fue posible afrontar el difícil momento vivido.

Referencias bibliográficas

- Brown, A.** (2020, 16 de abril). Tiempo espacio y autonomía: algunas ideas sobre la educación virtualizada. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/259870-tiempo-espacio-y-autonomia-algunas-ideas-sobre-la-educacion->
- Cobo, C.** (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo
- Council of Europe** (2018) *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.* Strasbourg.
- de Pablos Pons, J.** (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(2), 83–95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B, Trust, T y Bond, A** (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea en Cabrales, Sahlberg, Hodges, et al (coords.) *Enseñanza Remota de Emergencia Textos para la discusión*, The learning factor.
- Pardo Kuklinski, H; Cobo, C.** (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School: Barcelona.*
- Ramírez, G. S.** (2018). *El discurso híbrido: Formas de escribir en la web.* Buenos Aires: Ampersand.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I.** (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13, 3, (pp 298-pp 310).

La Universidad Católica de Salta y la Enseñanza de Idiomas en el Contexto de la Pandemia COVID-19

MARÍA X. URIBURU*, SABRINA E. ALTAMIRANDA

Centro de Idiomas UCASAL, Universidad Católica de Salta, Campo Castañares S/N.
Salta, 4400. Argentina.

* mxuriburu@ucasal.edu.ar

RESUMEN

El impacto de la Pandemia COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior, como en otros ámbitos educativos, se vio reflejado principalmente en la modalidad de cursado adoptada. En marzo de 2020, el Centro de Idiomas UCASAL (CIU) migró sus 35 cursos presenciales a una modalidad remota de emergencia. El objetivo de este trabajo consistió en conocer y analizar la experiencia de los alumnos del Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Salta, manifestada en una encuesta de satisfacción y en un grupo focal, realizados en diciembre de 2020 y en junio de 2021 respectivamente. Estos aportes fueron considerados relevantes para la toma de decisiones en lo que refiere a las características de los servicios a ofrecerse en el año 2022. Para ello, se realizó un estudio cuali-cuantitativo de los datos obtenidos mediante ambas técnicas de recopilación de información. Los resultados muestran que la respuesta de los alumnos ante el cambio de modalidad por la coyuntura fue satisfactoria, e incluso una proporción significativa de los alumnos participantes volvería a elegir esta modalidad para iniciar nuevos cursos. Dichos resultados fueron conducentes a la decisión institucional de conservar la opción de modalidad en línea para el 2022.

Palabras clave: COVID-19 - enseñanza de idiomas - modalidad en línea

ANTECEDENTES

La Universidad Católica de Salta se define como una institución de educación superior universitaria, de régimen privado, confesional católica, sin fines de lucro, con el más alto grado de autonomía que otorga la legislación vigente en el sistema universitario argentino.

Se sitúa en la corriente cultural occidental cristiana. Su concepción de Dios, el hombre y el universo reflejan el mensaje cristiano, tal como lo enseña la Iglesia Católica Apostólica Romana. Se caracteriza también por sostener los principios democráticos de igualdad y libertad, el respeto por la ética, la justicia, la tolerancia, rechazando toda forma de discriminación y garantizando a sus miembros la libertad académica, los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y el bien común.

La Universidad Católica de Salta se dedica a la formación superior en todos los niveles, a la investigación científica, al desarrollo tecnológico y la creación artística y, mediante el uso de tecnología innovadora, cuenta con los medios y recursos necesarios para formar personas tanto a nivel local como nacional e internacional. Para este fin, desarrolla una gestión sostenible de sus recursos en vistas de un crecimiento permanente. Los valores fundamentales que establece es el respeto por la dignidad de la persona humana y la excelencia en todas sus acciones; y es su compromiso contribuir a la solución de los problemas de las comunidades en las que se encuentra inserta y brindar las mejores posibilidades de desarrollo a todo su personal.

La visión de la institución se centra en ser reconocida a nivel regional, nacional e internacional por la calidad manifestada en el desarrollo de sus funciones sustantivas y por la puesta en práctica de los valores cristianos que sostiene desde su creación.

El Centro de Idiomas UCASAL (CIU), por su parte, está inserto en la comunidad educativa de la Universidad Católica de Salta y trabaja, en forma articulada con todas las áreas del Vicerrectorado de Extensión e Integración Universitaria del cual es dependiente, y en forma transversal con todas las unidades académicas de UCASAL. Su misión es ofrecer servicios lingüísticos, como la enseñanza de idiomas, que ayuden a impulsar la movilidad de la comunidad universitaria al exterior y la acogida de alumnos, docentes, administrativos e investigadores del exterior. La

oferta de los servicios del CIU está destinada no solo a estudiantes, graduados, personal docente y administrativo de la Comunidad UCASAL, sino también al público en general.

Delimitación

Delimitación temporal

Los datos que serán considerados para la realización del presente trabajo de investigación serán enmarcados dentro del período 2020-2021, considerando únicamente la temática de la enseñanza de idiomas en el contexto de la Pandemia COVID-19 en la Universidad Católica de Salta. Estos datos serán obtenidos a través de dos técnicas de recopilación de información mediante un enfoque cuali-cuantitativo.

Delimitación espacial

Para la toma de información, la investigación se encontrará dentro del contexto del Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Salta, abarcando las modalidades de dictado de clases tanto semipresenciales como a distancia.

Delimitación académica

Este proyecto de investigación planteado cumplirá con las normativas institucionales referidas al diseño de tesis de la Universidad Católica de Salta y abordará el entorno investigativo propuesto por La Red Universitaria de Lenguas (RULen). El trabajo se sustentará en bibliografía, textos, estudios y técnicas de recopilación de información y se complementará con el desarrollo de pruebas argumentativas y empíricas.

OFERTA DE IDIOMAS

El CIU ofrece a la comunidad una amplia propuesta de cursos de idiomas extranjeros que incluyen: inglés, chino, francés, italiano, coreano, portugués y español como lengua extranjera; cada uno de estos cursos con características académicas distintivas y que se *aggiornan* a la necesidad de los estudiantes:

- Cursos Regulares Anuales: estos cursos tienen como objetivo alcanzar un nivel completo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el

lapso de un año lectivo (según lo indica el Calendario UCASAL). Tienen una duración de diez meses y están orientados a la preparación de un examen internacional de vanguardia para acreditar el idioma que se está cursando.

- **Cursos Intensivos:** los cursos intensivos buscan alcanzar un nivel completo del MCER en el lapso de un cuatrimestre. Cuentan con una duración de cinco meses y están orientados a un examen internacional de tendencia.
- **Cursos de Preparación en exámenes internacionales:** estos cursos tienen como objetivo preparar un examen internacional para acreditar un determinado nivel en el idioma aprendido. Estos cursos tienen una duración de tres meses y se centran en la práctica y simulación de exámenes oficiales.
- **Cursos con Fines Específicos:** el objetivo de estos cursos es aprender un idioma extranjero desarrollando habilidades específicas del mismo.

En marzo de 2020, durante el contexto de la Pandemia COVID-19, la oferta de cursos de idiomas extranjeros del CIU incluyó idiomas como inglés, francés, italiano, alemán, chino y portugués, todos ellos insertos en una modalidad remota de emergencia. Si bien los diferentes tipos de cursos fueron parte de la propuesta del ciclo, la modalidad de dictado abordó nuevas prácticas docentes, tecnologías educativas emergentes y una tutorización del estudiante en línea.

Tabla 1. Tipos de cursos año 2020

Inglés	Cursos Regulares Anuales	Cursos Intensivos	Cursos con Fines Específicos	Cursos de Preparación en Exámenes Internacionales
Francés	Cursos Regulares Anuales	Cursos Intensivos		
Portugués	Cursos Regulares Anuales	Cursos Intensivos		
Alemán	Cursos Regulares Anuales	Cursos Intensivos		

Chino	Cursos Regulares Anuales	Cursos Intensivos		
Italiano	Cursos Regulares Anuales			

Elaboración: Autores

DEMANDA INTRA Y EXTRA UNIVERSITARIA

Desde el año 2021 el Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Salta concretó sus servicios de enseñanza de idiomas a nivel intra y extra universitario.

Acuerdos intra universitarios

Durante el año lectivo 2021 el Centro de Idiomas establece Proyectos de Articulación con la Escuela Universitaria de Educación y la Facultad de Ciencias Jurídicas. La vinculación se dio en las carreras de Profesorado Universitario en Educación Primaria, Licenciatura en Historia y la Licenciatura en Relaciones Internacionales (modalidad distancia), para el cursado de la asignatura inglés y portugués mediante los Cursos Regulares Anuales e Intensivos del CIU.

Los alumnos de dichas carreras complementaron con los programas de cursado diseñados por el CIU y según la modalidad de cursado, acreditaron un nivel principiante (A1) en los mencionados idiomas.

Acuerdos extra universitarios

En junio de 2021 se celebra el primer convenio marco entre la Universidad Católica de Salta y la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico para articular un sistema de colaboración a fin de desarrollar cursos de idiomas en los tiempos y formas establecidos en un protocolo adicional.

La UCASAL a través del Centro de idiomas es responsable del programa y dictado de los Curso de Introducción al Chino y Curso de Introducción al Coreano, abordando los siguientes ejes:

- Preparación de materiales, hosting, ajustes académicos, programación, organización del curso, desarrollo y dictado de clases, seguimiento y evaluación de cada curso.
- Gestión y administración del aula virtual
- Dirección, coordinación académica y administrativa
- Difusión y promoción de los cursos de idioma
- Seguimiento de los alumnos sobre su desempeño
- Diseño de mesa de exámenes ordinarios y extraordinarios
- Selección del equipo docente
- Programación de actividades, control de registros y confección de informes
- Elaboración y envío de certificaciones CIU, con aval de UCASAL.

PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Adaptación de los contenidos mínimos

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes impuso desafíos que el CIU abordó mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios académicos y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se tomaron en cuenta las características de cada uno de los cursos de idiomas y sus particularidades, los recursos y capacidades de la institución para generar procesos de educación a distancia.

Más de treinta y cinco cursos y sus propuestas adoptaron recursos y plataformas digitales para la conexión remota. Esta situación exigió transformar los contextos de implementación de los contenidos mínimos de cada curso y nivel, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales las propuestas fueron diseñadas, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Fue preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos desafiantes, tanto para la institución como para los docentes. En estos ajustes se priorizaron las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en el Centro de

Idiomas: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros.

Un aspecto complejo se refiere a los criterios y enfoques para la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes. Una alternativa fue la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizaron sobre otros. Otra perspectiva fue integrar los contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que resulten especialmente pertinentes y relevantes para los alumnos en el contexto actual, mediante metodologías tales como el aula invertida.

Capacitación del personal docente, no docente, administrativo y de gestión

Este estudio muestra el compromiso de todos los miembros del staff docente y no docente del CIU con respecto a la capacitación y formación en la aplicación de recursos tecnológicos para la enseñanza en línea. Fue posible observar un gran crecimiento de la sensibilidad de todos los involucrados frente a las complejas interacciones entre contenido, pedagogía y tecnología.

Entre los estudios que distinguen categorías en los procesos de adopción de la innovación, tanto entre el personal docente como administrativo, reconocemos el aporte fundamental del cursado de la Diplomatura Universitaria de Aplicación de Recursos Tecnológicos para la Educación Virtual ofrecida como propuesta de formación por UCASAL, que tanto la Directora del CIU como personal docente culminaron con éxito. Esta diplomatura busca formar profesionales en torno a la educación mediada por las TIC.

Además de esta instancia de capacitación, las jornadas pedagógicas contaron con momentos de capacitación interna abordando diferentes temáticas comprometidas con la consolidación de las habilidades digitales de los docentes:

- Herramientas G-Suite
- Gestión de aula virtual
- Uso pedagógico de foros
- Aula invertida
- Herramientas de trabajo colaborativo
- Herramientas en línea de gamificación
- Producción de contenido audiovisual

- Diseño instruccional

Selección de las TIC/Plataformas virtuales de acuerdo a las propuestas y posibilidades económicas y de conectividad

Entre los estudios que distinguen categorías en los procesos de adopción de la innovación, tanto entre el personal docente como administrativo, reconocemos el aporte fundamental del cursado de la Diplomatura Universitaria de Aplicación de Recursos Tecnológicos para la Educación Virtual ofrecida como propuesta de formación por UCASAL, que tanto la Directora del CIU como personal docente culminaron con éxito. Esta diplomatura busca formar profesionales en torno a la educación mediada por las TIC.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La llegada de la pandemia forzó al CIU a adaptarse a nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras para dar respuestas a dicha tesitura histórica, incluyendo formas alternativas de evaluación dando lugar al uso de herramientas digitales para este propósito. El qué y el para qué de estos recursos se centró en adoptar una forma efectiva de evaluar y proporcionar feedback a los alumnos.

El reconocimiento y el uso de recursos digitales para la evaluación se basó principalmente en el manejo de las aplicaciones de G-Suite, tales como formularios, documentos y sitios web. Estas aplicaciones fueron utilizadas en diferentes instancias evaluativas que abarcaron desde instancias formativas, como exámenes de progreso, exámenes parciales y exámenes finales.

En lo que respecta a los criterios de evaluación, se dividieron en aquellos necesarios para la acreditación del nivel de cursado como el 80% de asistencia a clases sincrónicas, 80% de exámenes de progreso aprobados, participación en proyectos áulicos e institucionales y el 60% en una instancia evaluativa final; otros criterios incluyeron la participación activa en el aula virtual y la interacción individual y grupal de los estudiantes de cada curso.

VOCES DE LOS ALUMNOS

El Centro de Idiomas de la Universidad Católica de Salta llevó a cabo dos instancias de recolección de datos para conocer y analizar la experiencia de los alumnos durante el contexto de la Pandemia COVID-19. Una de estas técnicas de recopilación de información fue una encuesta de satisfacción en diciembre de 2020, y otra se trató de un grupo focal realizado en junio de 2021.

Encuesta de Satisfacción

El grado de satisfacción de los alumnos del CIU reflejado en la encuesta realizada en diciembre de 2022, demostró que un número considerable de encuestados estuvieron satisfechos con los servicios prestados por el CIU durante la Pandemia COVID-19, y manifiestan que volverían a elegir esta modalidad para iniciar nuevos cursos.

Tabla 2. Grado de satisfacción respecto a los servicios del CIU durante el año 2020

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Sobre el Equipo de Gestión	0.6%	6.8%	18.2%	74.3%
Sobre la enseñanza por parte del docente	2.6%	4.9%	19.2%	73.1%
Sobre el aprendizaje	2.9%	6.5%	30.5%	60%
Sobre la modalidad	13.9%	16.5%	23.7%	45.8%

Elaboración: Autores

Grupo Focal

Durante la dinámica se abordaron diferentes temáticas conducentes al debate, reflexión y puesta en común. Cada uno de los análisis arrojó resultados y observaciones claves para recoger la información necesaria para la toma de decisiones a futuro.

1º Temática: CIU a primera vista

Durante el debate sobre la primera propuesta, los participantes se mostraron cómodos al momento de compartir sus opiniones. Si bien se los notó dubitativos antes la consulta del moderador sobre grabar la sesión, la tensión fue bajando a medida que avanzaba el debate y se observó como todos pudieron encontrar su espacio para exponer sus ideas.

Las preguntas disparadoras llevaron a los participantes a exponer percepciones y sensaciones con respecto a la forma con la cual entraron en contacto por primera vez con el CIU. Se mencionan a continuación algunas de las ideas debatidas y sugerencias para la institución:

- Gráficas: los participantes destacan las gráficas con las cuales el CIU promociona sus propuestas. Hicieron hincapié en las caras de personas referentes de los idiomas y en los hitos arquitectónicos alusivos a los países representados.
- Mail masivo: algunos de los alumnos comentaron su experiencia con respecto a este medio de comunicación, la claridad y la calidad de la información incluida.
- Precio de los cursos: accesible y conveniente fueron los adjetivos utilizados por los participantes.
- CIVU (CURSO INTRODUCTORIO A LA VIDA UNIVERSITARIA): una de las alumnas expuso que conoció al CIU gracias a la participación que tuvo en el CIVU y las dinámicas lúdicas la motivaron a inscribirse.
- Atención al público: destacada como eficaz, eficiente, cordial y muy profesional. Algunos de los participantes expresaron que gracias a esto pudieron realizar una inscripción inmediata y sin mucha dificultad.

2º Temática: Primera Cita con el CIU

En esta segunda temática, se debatió y se expuso los siguientes temas:

- Proceso de inscripción: este proceso fue descrito como ágil, claro, rápido ya que los pasos están integrados y son fáciles de predecir. Se destacó nuevamente en este sentido la intervención personalizada de la asistente administrativa y su rol clave para llevar adelante el proceso.
- Propuestas de cursos: los participantes expresaron que las propuestas de cursos del Centro de Idiomas UCASAL les parecieron claras y representativas de la importancia que tiene el estudio de idiomas extranjeros para el desarrollo personal y profesional. Respecto a esto, también destacaron la orientación comunicacional de las propuestas ya que generan espacios de integración no solo en la institución, sino también a nivel nacional e internacional.
- Horarios de atención de la administración del CIU: una de las alumnas expuso que considera necesario que la administración del CIU exponga de forma clara los horarios de atención al público.

3º Temática: Inicio de la relación

En esta instancia de la dinámica, los alumnos involucrados debatieron sobre lo siguiente:

- Presencialidad vs. virtualidad: la mayoría de los participantes comentaron sentirse cómodos con la virtualidad, algunos contaron cómo fue su proceso de adaptación y cómo se fue adecuando la realidad a sus expectativas. Si bien destacaron la rápida adaptación del CIU a la modalidad virtual, muchos comentaron su preferencia hacia la presencialidad. Uno de los alumnos comentó que la presencialidad, según su experiencia, genera un clima de contención y cercanía no solo con el docente, sino también con sus compañeros. Algunos expusieron que preferirían que la institución genere más espacios de encuentros presenciales para potenciar este contacto humano al que hicieron referencia.
- Horarios de clases: uno de los alumnos manifestó incomodidad al no tener variedad de horarios para elegir según su disponibilidad y esta situación disminuyó su estado de entusiasmo.
- Docentes: los alumnos destacaron el proceso evolutivo de los docentes con respecto al dictado de clases en la modalidad virtual y marcan como algo

positivo que el uso de herramientas y recursos ha mejorado la calidad de las clases. Dos alumnos sugieren el uso de pizarras digitales en las clases ya que esta metodología les parece útil para consolidar conocimientos y estructuras.

4º Temática: Conviviendo con el CIU

Durante el análisis de esta temática, la más extensa y la más debatida, surgieron las siguientes ideas y sugerencias:

- Encuentros sincrónicos y asincrónicos: los alumnos comentaron que estos encuentros les generan entusiasmo ya que las actividades planteadas por los docentes son dinámicas y entretenidas. Algunos comentaron que es un momento muy especial para ellos y no les genera malestar asistir a sus clases.
- Tutorías presenciales: los alumnos exponen que las dinámicas de las tutorías no difieren con las dinámicas de las clases sincrónicas.
- Eventos: en cuanto a los eventos CIU, la mayoría de los alumnos expresan con entusiasmo el valor de estas jornadas ya que los motiva no solo a participar y desarrollar habilidades interpersonales (como el pensamiento crítico y la confianza en sí mismos) sino también los pone en contacto con aspectos culturales los que los forman como ciudadanos globales. Por otro lado, algunos alumnos sugieren replantear el tema de los horarios de estos eventos ya que generalmente no pueden ser parte por incompatibilidad horaria. También sugieren que los eventos CIU podrían ser más significativos si se llevaran a cabo de manera presencial.
- Exámenes: los alumnos comentan que perciben a los exámenes CIU bien estructurados, con la orientación y claridad necesaria. Comentaron con respecto a esto que siempre se sienten preparados para estas instancias ya que la práctica propuesta por los docentes se asemeja a lo que luego se incluye en instancias de exámenes. Con respecto a los exámenes internacionales a los cuales se orientan los cursos, los alumnos exponen que creen valiosa esta orientación y que han recibido la información y la guía esperada por parte de los docentes para la correspondiente preparación. Los alumnos entienden que los cursos se orientan a exámenes internacionales de vanguardia.

5º Temática: ¿Damos el siguiente paso?

Durante la última temática, se abordaron los siguientes temas:

- Cursado de idiomas como proceso: los alumnos no pudieron demostrar conocimiento sobre el camino formativo en el aprendizaje de idiomas planteado por el CIU. Entienden el proceso como el cursado durante este año. De todos modos, sí perciben la importancia de continuar con el estudio de idiomas en el CIU ya que creen en la importancia que esto tiene en su desarrollo personal y en su crecimiento profesional.
- Feedback docente: uno de los alumnos expone que para poder percibir este crecimiento necesita retroalimentación en tiempo y forma por parte de los docentes.
- Grupos de estudio: los alumnos creen que sería positivo que el CIU generara momentos y espacios de encuentro entre compañeros para formar grupos de estudio. Sugieren esto porque entienden que estos momentos pueden llegar a ser enriquecedores y positivos para su aprendizaje.

CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN POSTPANDEMIA

Los resultados de este trabajo de investigación muestran una respuesta positiva del proceso de virtualización de la enseñanza durante la Pandemia COVID-19 por parte de los actores involucrados. Los alumnos del Centro de Idiomas UCASAL demuestran que el cambio de modalidad por la coyuntura fue satisfactorio, e incluso una proporción significativa de los alumnos participantes volvería a elegir esta modalidad para iniciar nuevos cursos.

Conforme a estos resultados, se tomaron decisiones institucionales que permitieron definir la opción de modalidad en línea para el año 2022. En este trabajo se especifica la adopción de una modalidad mixta para el cursado de las propuestas, atendiendo a aquel número de alumnos que declaran preferir la modalidad 100% online y aquellos que prefieren sostener algunos encuentros presenciales. Esto permite a la organización no solo definir un rumbo con respecto a la modalidad, sino también a los recursos, herramientas y plataformas disponibles para acompañar las propuestas de cursado.

Referencias bibliográficas

- Furman, M.** (TEDxRiodelaPlata) (2020). Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TgromfEYhUs>
- García Sánchez, S. y Luján García, C.** (2020) "COVID-19 y preferencias de enseñanza aprendizaje: Inglés en Ingeniería de Telecomunicación". VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC (InnoEducaTIC 2020). <http://hdl.handle.net/10553/76532>
- Maggio, M.** (2016). Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6051/uba_ffyl_t_2016_5554.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pardo-Ballester, C.** (2020) "Coronavirus y el Futuro de la Educación de Lenguas Extranjeras a Nivel Universitario". World Languages and Cultures Publications. 231. https://lib.dr.iastate.edu/language_pubs/231
- Subirá, M., Pérez, M. y Guitert, M.** (2014). Aprender y enseñar en línea. Madrid, España.

Pandemia en la Universidad Católica de Cuyo: una crónica de un modelo anunciado

VIVIANA MARGARIT*, JULIO BASTÍAS

Centro de Idiomas UCCuyo – Universidad Católica de Cuyo

Av. Ignacio de la Roza, 1516, San Juan, 5400, Argentina

* vivimar676@gmail.com

RESUMEN

Durante el transcurso de los ciclos lectivos 2020 – 2021 se ha vivido una rápida transformación en lo que respecta a la educación superior en las diferentes carreras y a la enseñanza de las lenguas extranjeras en particular, aunque se vio afectada en menor grado. La pandemia ha hecho que el proceso de “virtualización”, que ya venía teniendo un tímido inicio unos años antes, se acelerara para el aprendizaje de las lenguas y para todo el sistema académico dentro de la Universidad Católica de Cuyo. En el presente artículo se dará una muestra clara de cómo la UCCuyo, inserta en una provincia sin muchos recursos tecnológicos ni buenas conexiones de internet, pero con personal informático experto en las TIC, dio un salto gigantesco para satisfacer no solo a las distintas facultades, sino también para implementar un espacio dedicado a los cursos de idiomas que se ofrecen tanto por fuera de la institución como a toda la comunidad educativa. Desde el Departamento de Idiomas se trabajó en conjunto con el personal del campus virtual y los docentes para lograr la migración del material pedagógico a esta nueva modalidad.

Palabras clave: universidad – RULen – COVID - aulas virtuales

UNA BREVE INTRODUCCIÓN

Las rápidas y profundas transformaciones de nuestra sociedad desde el inicio del nuevo milenio y luego de unos largos años de enseñanza tradicional, han ido determinando la necesidad de una educación continua, abierta, en línea y a distancia. Tal como remarca la Vicerrectora de nuestra institución, Lic. María Laura Simonassi, en el informe de avances de EaD “La educación a distancia constituye un desafío esencial en la sociedad actual, donde la información y el conocimiento trascienden las barreras físicas y geográficas, y la demanda social requiere de nuevas propuestas educativas de calidad que respondan a los requerimientos contextuales e históricos. A fin de dar respuesta a este desafío, en la Universidad se sentaron las bases para el desarrollo de instancias formativas bajo esa modalidad, a partir de la creación del Departamento de Educación Virtual y la acreditación y validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED-UCCUYO) por parte de CONEAU y la Secretaría de Políticas Universitarias, respectivamente¹. Simonassi (2021).

Durante el desarrollo del presente trabajo se intenta dar una muestra de la situación transcurrida antes, durante y después de la emergencia sanitaria vivida durante el periodo de pandemia, en total concordancia con lo establecido por la dirección de esta casa de altos estudios, Universidad Católica de Cuyo.

ANTECEDENTES EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

En anticipo a las circunstancias sanitarias por todos conocidas – la pandemia por Covid 19 – la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo), ya había iniciado un tímido camino en la implementación de cursos a distancia en algunas de sus facultades. A partir de una visión vanguardista y de una firme determinación, por parte de las autoridades de la UCCuyo, de estar actualizados con la educación superior de otros países ya avanzados en esto de la educación a distancia, se dedicaron esfuerzos humanos de todo el personal y se destinaron importantes recursos a la mejora de todo el sistema del campus virtual de la universidad desde el año 2017.

¹ (RESFC-2019-156-APN-CONEAU#MECCYT, RESOL-2019-201-APN-SECPU#MECCYT).

Anteriormente, alrededor del año 2008 la UCCuyo ya contaba con plataforma propia; se trabajaba con la plataforma Claroline. En honor a la verdad no fue muy exitosa, ya que era muy rígida en su diseño y el manejo de los pocos recursos, además, resultaba bastante tediosa en el armado y carga de material. De todas formas, fue un primer intento de aplicar cursos a distancia, pero solo de capacitación en ciertas áreas, los idiomas incluidos. A pesar de todo, los recursos utilizados resultaron de gran utilidad para el proceso de aprendizaje. Sumado a ello, fue la primera experiencia en virtualidad de varios docentes, que la utilizaron primeramente como repositorio de materiales o biblioteca, complementarios de sus asignaturas.

A comienzos del 2010, se inició la implementación de una primera versión de la plataforma Moodle, pero sin muchas propuestas por parte de las facultades, con mucho temor por parte de los docentes y decanos a mediar las cátedras hacia la virtualidad o incluso a realizar cursos de capacitación a través de la nueva plataforma. Debemos reconocer que un gran impulso hacia la virtualidad fue la difusión por parte del Ministerio de Educación de la Especialización en las TIC que se implementó en todo el país de manera gratuita y totalmente virtual en el año 2014. A partir de allí, muchos docentes de diversos niveles educativos incursionaron en éste y en otros modelos de capacitación sobre distintas temáticas relacionadas a la educación virtual y cómo implementar las distintas metodologías y usos de las TIC. Entre los años 2014 y 2019 se vio una explosión de cursos referidos al uso de las TIC y la mediación de contenidos de la presencialidad a lo virtual. Sin embargo, el traspaso real y concreto de lo aprendido e impartido en los cursos no tomaba forma y seguíamos moviéndonos tímidamente entre algunos intentos de inclusión de las nuevas tecnologías, pero en lugar de movernos a la virtualidad, nos abocamos a llevar estas innovaciones al aula, en algunos casos, con intentos fallidos (por la falta de una buena conexión a Internet) pero con algunas intervenciones con el celular y productos creativos a través de videos y otras apps por parte de los alumnos, además del uso de las redes como Facebook, con bastante éxito.

Volviendo al ámbito de la educación superior, y a la UCCuyo en particular, seguíamos sin tener una importante propuesta desde lo virtual hasta el año 2018, con la creación y acreditación del SIED-UCCuyo.

Los primeros cursos de idiomas

En cuanto al camino iniciado desde el Centro de Idiomas de la UCCuyo, la virtualidad - como apoyatura a la presencialidad - comenzó en el año 2008 con cursos de Francés en plataforma Claroline y se mantuvo un par de años. El aula virtual de francés sirvió como herramienta auxiliar pedagógica para la integración de los saberes a través de recursos más amplios que el mero libro y audio, permitiendo utilizar recursos en video, juegos interactivos, entre otros.

Los recorridos pedagógicos de las actividades propuestas en el aula seguían el orden cronológico de las Unidades del Método utilizado en ese momento en clase (Forum I) y se cuidó especialmente que los ejercicios fueran de interfaces diferentes, algunos del tipo múltiple opción, otros de arrastre, de índole asociativa, y otros debían ser completados por escrito. El objetivo era que los alumnos practicaran varias destrezas de comprensión a la vez.

Dentro de la sección “Ejercicios”, se incorporó en el N° 20 un traductor automático de verbos online (novedoso para la época). Esta herramienta resultó vital para que los estudiantes perdieran el miedo que normalmente sienten al estudiar las conjugaciones, y permitió con el correcto uso disipar dudas y asociar terminaciones según el grupo de verbo que corresponda, ya sea éste regular o irregular.

La sección Documentos se utilizó para actividades de comprensión escrita en general, aunque contaba también con un hipervínculo hacia una serie de pequeños programas de aprendizaje de situaciones varias, tales como:

- el cuerpo humano - las horas
- la familia - los animales
- las cifras - el alfabeto
- Europa - en el teléfono
- en la estación de tren - la vestimenta
- en la ciudad

Estos programas eran sumamente útiles, debido a que a medida que el educando avanzaba, se iban abriendo una serie de herramientas como videos, imágenes y audios que ayudaban al fácil entendimiento y al incremento del vocabulario. A la vez, luego de realizado el curso el estudiante tenía la opción de realizar los ejercicios gramaticales y de comprensión auditiva. Además, se crearon dos documentos: “Documentos auténticos” y “Sitios de Interés”, el primero contaba con accesos

directos a diarios franceses reconocidos y el segundo contenía enlaces hacia instituciones, parques y ciudades de Francia.

La sección Trabajos contenía en nuestro caso:

- 1) Una visita guiada a la Municipalidad de París (historia del edificio, utilidades, cambios, etc.).
- 2) Un video corto sobre las últimas actividades semanales de la Municipalidad de París. Ambos subtítulos en francés (el alumno entiende más lo que lee, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera).
- 3) Una serie de imágenes de Francia, que cuentan con una pregunta, para que el alumno realice a través de la Web una pequeña investigación para poder responder a lo solicitado. La mayoría de las fotografías reflejaban parte de lo que llamamos “Civilización”.

Fue en el año 2014 cuando se presentó una propuesta de un curso de capacitación en inglés básico totalmente a distancia, subido a la plataforma de educación virtual de la universidad y como una prueba piloto. Cabe mencionar que además del curso de inglés, se instrumentó un curso de francés también básico y totalmente a distancia. Dejando de lado lo meramente académico, debemos decir que tuvimos un éxito relativo, ya que no tuvimos mucha difusión y si bien estaban destinados a un público remoto, ubicado en los departamentos alejados como Barreal, Calingasta y Jáchal (entre 200 y 300 km de la Capital), la falta de una infraestructura sólida en cuanto a las comunicaciones y más específicamente a una buena conexión a Internet, impidió que nuestras propuestas llegaran a muchos interesados que vivían en las localidades mencionadas, muy alejadas de nuestra ubicación en la Ciudad Capital.

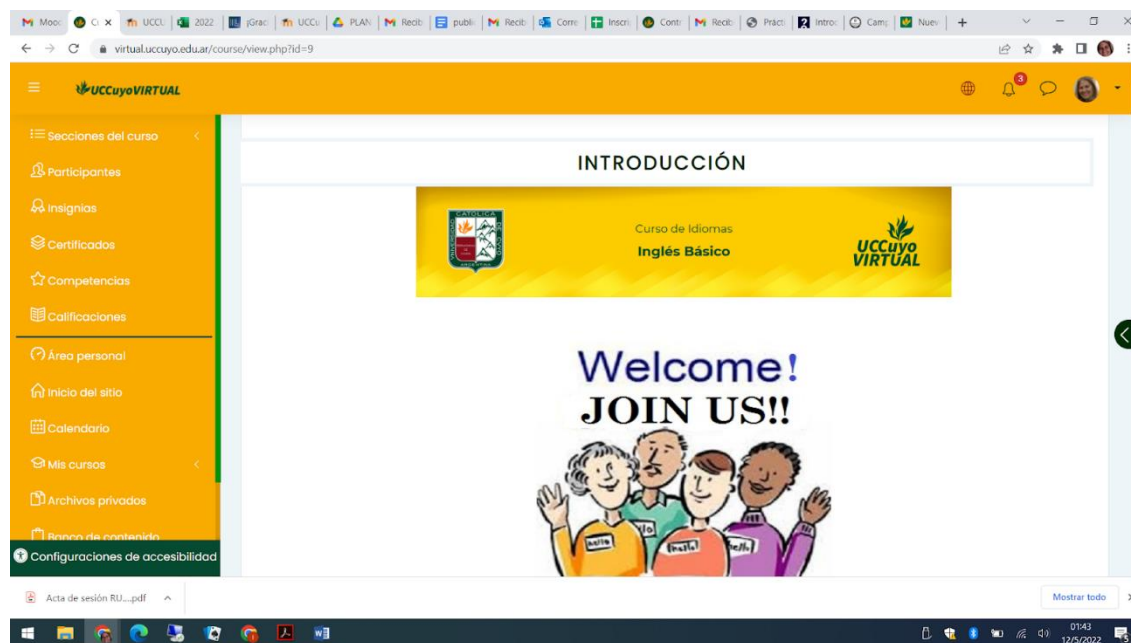


Figura 1. Portada Aula Virtual Inglés - 2014

- La propuesta pedagógica de este curso de inglés básico consistió en un módulo introductorio de manejo de los recursos y el funcionamiento de la plataforma ya que en ese momento era una modalidad desconocida para los participantes. Incluso se agregó una sección de tutoriales para el manejo del correo interno, envío de tareas, y utilización de los foros.

Durante el desarrollo del curso se utilizaron materiales de diversa índole, a saber:

*Vídeos incrustados dentro del aula, explicando los aspectos formales de los temas gramaticales más relevantes. De esta manera, los participantes podían revisar una y otra vez, a su ritmo y en sus tiempos, las lecciones. Además, constituían una valiosa herramienta para la práctica de pronunciación.

*Enlaces a actividades interactivas online de diversa índole, entre las cuales podían completar con la escritura, realizar ejercicios de apareamiento con arrastre del mouse, seleccionar la opción correcta desplegando un menú.

*Ejercitación escrita de opción múltiple, de pregunta y respuesta, etc.

*Canciones sencillas sobre el alfabeto, los números, los colores, etc.

Luego de cada Unidad, se hacía un seguimiento personalizado de los participantes, a través de “quizzes” (pruebas cortas), entrega de alguna tarea que podía ser una grabación, un cuestionario, o un escrito breve.

En cuanto a los recursos de la plataforma propiamente dicha, se utilizaron para la comunicación, la cual era principalmente asincrónica, a través del correo interno, o los foros. También se hacía uso del recurso del chat, aunque en muy pocas ocasiones, al igual que las videoconferencias, ya que el único recurso disponible en ese momento era usando Skype, el cual no estaba al alcance de todos los participantes. Además, se utilizaban los foros de consultas las cuales resultaron ser una valiosa herramienta para la presentación de trabajos y las actividades colaborativas.

Si bien fueron diseños rudimentarios y sin mucha variedad en cuanto a lo didáctico, se puede apreciar el valor pedagógico de estas aulas que al ser 100% virtuales pudieron cumplir con las características centrales de estas propuestas formativas las cuales fueron:

- La accesibilidad, ya que los estudiantes de diferentes regiones geográficas podían acceder a su formación por medio de cualquier dispositivo con conexión a la web. Asimismo, se disponía de distintas vías de comunicación sincrónica o asincrónica, sustentadas en la flexibilidad en los tiempos y horarios de cursado, combinando la actividad individual de los estudiantes, con el trabajo grupal y colaborativo;
- La flexibilidad, por cuanto las actividades se acomodaban a los tiempos de los docentes y estudiantes fomentando la autorregulación de los aprendizajes, dado que el desarrollo de las tareas se centra en el estudiante y su manejo de las consignas y los tiempos de estudio;
- La adaptación a las necesidades de horario, trabajo, distribución geográfica y disponibilidad de tiempos de los destinatarios, a través de un entorno virtual de aprendizaje donde se incorporan elementos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y se brinda un amplio número de posibilidades y herramientas a disposición de los estudiantes, tendientes al aprendizaje autónomo, constructivo y colaborativo.

UNA FUERTE APUESTA A LO VIRTUAL

A partir del año 2017, las autoridades de la UCCuyo aprobaron por Res. de CS en el 2018 el SIED, posteriormente aprobado también por CONEAU y desde el año 2019 se viene trabajando en la formación de docentes en Educación a Distancia. La pandemia de COVID-19 aceleró los procesos, y el 01 de abril de 2020 la UCCuyo comenzó su año académico en modalidad virtual. En el mes de junio del año 2020 la Universidad contaba con 15.101 usuarios y 1.614 espacios virtuales en la plataforma, Romagnano (2020). El Año Académico 2020 se cumplió completamente en modalidad virtual. Los alumnos cursaron todas las asignaturas de sus carreras, tuvieron acceso a la totalidad de las fechas de exámenes parciales y finales e incluso pudieron defender los trabajos finales con tribunales virtuales permitiéndoles la finalización de sus estudios. Un logro de todos los equipos de la UCCuyo tanto docentes como de gestión y de sistemas informáticos. El Centro de Idiomas, se sumó también a esta modalidad, y pasó de tener un curso de inglés básico, muy rudimentario, al armado de toda la oferta de idiomas con cursos de tres, cuatro y siete meses. Fue una carrera contra el tiempo, y también una explosión de cursos virtuales tanto para capacitarse en el manejo de la plataforma y sus recursos como para aprender a implementar las nuevas herramientas TIC que solo habíamos implementado de manera rudimentaria en las clases tradicionales “cara a cara”. El Rector, Dr. Claudio Larrea, de nuestra universidad, en su momento advirtiendo la desazón y ansiedad por parte de los docentes de todas las áreas, se ofreció él mismo, con la ayuda de todo el equipo del Departamento de Educación Virtual, a diseñar los distintos módulos de capacitación para toda la comunidad de la UCCuyo. Cosa que logró con gran éxito, ya que todas las cátedras, inclusive los cursos de idiomas, estábamos en carrera dando las clases de manera asincrónica/sincrónica en poco tiempo e inclusive las evaluaciones se realizaron con total normalidad a través de la plataforma.

Cabe mencionar que uno de los cursos lanzados fue el de Estrategias Tecnopedagógicas para la Enseñanza Virtual en Contextos Universitarios, que contó con la participación de más de trescientos (300) docentes de la institución.

Los resultados

Toda la experiencia adquirida en la difícil época de pandemia y ASPO fue capitalizada por la Universidad Católica de Cuyo. Como parte del proceso de educación a distancia, se continuaron elaborando los proyectos de carrera en modalidad virtual, recibiendo las Resoluciones del Ministerio de Educación de numerosas carreras: RM N°1604/2019; 2422/2020; 2229/2020; 2227/2020; 2603/2020; 2033/2021; 1366/2021; 660/2021; 659/2021; 322/2021; 2010/2021; 418/2021; 1400/2021; 2386/2021; 1251/2021; 1203/2021; 1377/2021; y Acta CONEAU N°548/2021 y continúa organizando nuevas.

Gracias a ese esfuerzo, este año 2022, la UCCuyo abrió las inscripciones de veintiún (21) carreras a distancia, distribuidas en casi todas sus Unidades Académicas y administradas inclusive, de manera inter-sede. Al ser una Universidad de carácter regional la UCCuyo tiene presencia en San Juan, San Luis y en Rodeo del Medio, Mendoza. La tabla a continuación muestra la matrícula en las carreras a distancia aprobadas que comenzarán este 2022, con un total de mil setecientos treinta y un inscriptos (1731).

Tabla 1. Carreras a distancia creadas y número de matriculados - 2022

Facultad-Carrera \ Cantidad de Alumnos	Matriculados	Sin ingreso en 5 meses
Facultad de Filosofía y Humanidades		
Carrera: <i>Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo</i>	23	6
Carrera: <i>Tecnicatura Universitaria en Recursos Humanos y Relaciones Laborales</i>	102	17
Carrera: <i>Tecnicatura Universitaria en Acompañante Terapéutico</i>	144	25
Carrera: <i>Licenciatura en Recursos Humanos - Ciclo de Complementación</i>	66	10
Facultad de Cs. Económicas y Empresariales		
Carrera: <i>Contador Público - Modalidad a distancia</i>	33	8
Facultad de Derecho y Cs. Sociales		
Carrera: <i>Tecnicatura Universitaria en Asistencia Jurídica y Gestión Judicial</i>	20	5
Carrera: <i>Tecnicatura Universitaria en Gestión Legislativa</i>	28	11
Carrera: <i>Tecnicatura Universitaria en Gestión de la Administración Pública</i>	19	3
Carrera: <i>Abogacía - Modalidad a distancia</i>	83	17
Facultad de Educación		
Carrera: <i>Especialización en Enseñanza de la Educación Superior</i>	37	1
Carrera: <i>Maestría en Educación</i>	64	6
Carrera: <i>Licenciatura en Gestión Deportiva</i>	87	31
Carrera: <i>Licenciatura en Actividad Física, Discapacidad e Inclusión</i>	148	52
Carrera: <i>Licenciatura en Actividad Física</i>	196	68
Carrera: <i>Licenciatura en Educación Inclusiva</i>	190	70
Carrera: <i>Profesorado</i>	433	136
Facultad de Cs. Químicas y Tecnológicas		
Carrera: <i>Licenciatura en Seguridad y Salud Ocupacional</i>	21	21
Carrera: <i>Licenciatura en Gestión Ambiental</i>	37	14
TOTALES	1731	501

De esta tabla se desprenden los totales de matriculados por Unidad Académica reflejados en la Tabla 2.

Tabla 2. Número de matriculados en carreras a distancia por unidad académica

Facultad de Filosofía y Humanidades	335
Facultad de Cs. Económicas y Empresariales	33
Facultad de Derecho y Cs. Sociales	150
Facultad de Educación	1155
Facultad de Cs. Químicas y Tecnológicas	58

¿Qué pasó en el área de los idiomas?

Como se señala más arriba, el Departamento de Idiomas, lanzó su oferta con 5 idiomas (ver Tabla 3) con sus diferentes niveles de manera virtual en abril 2020. Si bien habíamos tenido algunas experiencias en el dictado de algunos niveles y de solo dos lenguas (inglés y francés) en años anteriores, el fuerte y la mayor cantidad de alumnos seguía apostando fuertemente a la presencialidad.

Desde el año 2018 (año en que se dio un fuerte impulso a los cursos a distancia) y hasta el comienzo de la pandemia, contábamos con los siguientes cursos de idiomas presenciales: 3 niveles de inglés, 1 de portugués, 2 de francés, 2 de italiano y uno de preparación para el examen internacional FIRST, además de algunos talleres de conversación y de portugués para negocios. Para el comienzo del año académico 2020, se estaba comenzando con la oferta de los cursos de idiomas cuando nos sorprendió, como a todos, la emergencia sanitaria, la cuarentena, y con ella, el cierre de las universidades.

Nos abocamos a la virtualidad 100%, con un poco de demora en el inicio de las clases, todos los docentes, y con la ayuda del equipo del campus virtual y de sistemas, tuvimos todo lo necesario para entregarles, a los alumnos y a los participantes en general, los diferentes cursos de idiomas. Sin embargo, solo pudimos abrir tres

cursos en el año 2020 y dos en el año 2021, agregando un tercero en el segundo semestre (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Progresión en cantidad de cursos y número de alumnos

AÑO 2018			AÑO 2019		
Cursos	N° Inscriptos	N°Alumnos que finalizaron	Cursos	N° Inscriptos	N° Alumnos que finalizaron
Inglés 1	42	17	Italiano 1	9	9
Inglés 2	13	6	Italiano 2	8	6
Inglés 3	22	8	Francés 1	7	2
Francés 1	52	9	Francés 2	13	8
Italiano 1	78	19	Inglés 1	13	1 0
Brush Up (conversacion)	19	3	Inglés 2	16	1 3
First Certificate	17	1	Inglés 3	13	8
Portugués	24	13	First Certificate	24	5
Portugués de negocios	24	2			
Lecto-Comprensión en inglés		2			
AÑO 2020			AÑO 2021		
Cursos	N° Inscriptos	N° Alumnos que finalizaron	Cursos	N° Inscriptos	N° Alumnos que finalizaron
Inglés 1	42	31	Inglés 1	52	3 7
Inglés 2	24	17	Inglés 2	19	1 3
Italiano 1	31	18	Italiano 1	24	2 0

Respuesta del público

Con el objetivo de mostrar un cotejo entre la situación de presencialidad y la de virtualidad con respecto a nuestros cursos, se presenta la Tabla 3 en donde se puede apreciar la cantidad de cursos durante la presencialidad (años 2018/2019) y durante los años en que se llevaron a cabo los cursos en la virtualidad (años 2020/2021).

Frente a lo que muestra la Tabla 3, podemos ver claramente que se da una situación a la inversa de lo que se podría esperar o, al menos, de lo que indicaban nuestras expectativas. A lo largo de los años 2018 y 2019, se puede apreciar una pronunciada baja en el número de alumnos que finalizaron el curso con evaluación. Sin embargo, tuvimos mayor cantidad de idiomas y niveles abiertos. En cambio, durante los años 2020 y 2021, el desgranamiento de participantes no fue muy grande, pero pudimos concretar la apertura de dos cursos en el primer semestre (Inglés 1 y 2) y agregar uno más en el segundo semestre (Italiano 1). Las causas fueron atribuidas, en su momento, al cupo mínimo de participantes y al ajuste del presupuesto.

Una expectativa muy alta fue la mayor frustración que tuvimos que enfrentar. Si bien nos llegaban muchas consultas y la respuesta de los interesados fue buena, no dio buenos resultados a la hora de abrir los cursos virtuales a través de la plataforma Moodle. Ajustados a un presupuesto muy austero y con una exigencia de un cupo mínimo alto (25-30 participantes por curso), solo se pudo dar inicio a dos cursos. Como punto positivo, podemos destacar que, a pesar de algunos inconvenientes con el manejo de la plataforma y sus recursos, se mantuvo la matrícula de participantes, especialmente en el curso Inglés 1.

Esta situación abre varios interrogantes entre los cuales el más preponderante para nosotros es: ¿Qué factores son los que afectan la permanencia en la presencialidad y favorece el aprendizaje en la virtualidad y viceversa? La respuesta a este interrogante excede los límites del presente artículo, por lo que quedará pendiente para un análisis más profundo en un próximo trabajo.

CONCLUSIONES

La implementación de esta nueva modalidad de educación a distancia implicó la aparición y preparación de nuevas estructuras y actores dentro de la institución, especialmente en lo que hace a la formación y actualización de los recursos

humanos, lo cual constituirá un proceso continuo y paralelo al desarrollo de las propuestas formativas virtuales futuras.

Cabe destacar que, durante el desarrollo de los cursos virtuales, un equipo interdisciplinario trabajó junto a los docentes y coordinadores. Estos equipos se conformaban por un asistente virtual disponible para solucionar los problemas técnicos o del sistema, de participantes y docentes; un asistente pedagógico, quien asesoraba en cuanto al diseño y despliegue de los contenidos en las aulas virtuales; un equipo del campus virtual quienes se encargaban de que todas las aulas estuvieran en perfecto funcionamiento y además, tuvieron a su cargo la matriculación de más de 6000 alumnos, entre las aulas de apoyatura a la presencialidad, los cursos y talleres virtuales independientes y con apertura a la comunidad.

El esfuerzo fue mancomunado, tanto de las autoridades desde el rector, vicerrectores y decanos, equipos de gestión y técnicos, quienes estuvieron atentos a las necesidades de todos los docentes.

Toda la inversión realizada en recursos materiales y humanos permitió que el Calendario Académico se cumpliera con normalidad en modalidad virtual. Se logró que los alumnos no perdieran clases, que se desarrollaran sin inconvenientes las instancias de exámenes parciales y finales e incluso se posibilitó a través de tribunales a distancia, que los alumnos pudieran finalizar sus carreras.

En el caso del Departamento de Idiomas, los cursos se pudieron abrir y se realizó un seguimiento personalizado de los alumnos, con una atención de 24/7 ya que las dificultades y las consultas eran numerosas a toda hora.

Finalmente, y como una conclusión de la experiencia transcurrida, la pandemia COVID-19 provocó un salto cuanti-cualitativo, tanto a nivel institucional como personal-laboral, para todos los actores de la educación. No podemos, tampoco, dejar de mencionar el esfuerzo y la voluntad puesta de manifiesto por nuestros alumnos y el conjunto de participantes en los diferentes niveles de estudio, ya sea como apoyatura de sus cátedras o de capacitación en un área particular, como lo son para algunos, los idiomas. Todo el proceso de transformación implicó un cambio brusco de paradigma, de visión didáctica, de criterios y modos de evaluación, de autorregulación tanto de las prácticas pedagógicas, por parte de los docentes, como del proceso de aprendizaje, por parte de los estudiantes. A raíz de esto, surgen varios interrogantes, entre ellos nos preguntamos: ¿se terminó aquí con la vuelta a la

presencialidad? Estamos en condiciones de afirmar que de ninguna manera podemos retroceder. Queda mucho por hacer y aprehender para aplicar lo virtual de manera significativa en nuestras prácticas docentes, pero estamos convencidos que la virtualidad ha llegado para quedarse en nuestras aulas. Seguimos trabajando para amalgamar las dos modalidades y habrá que dejar que las generaciones futuras hagan progresos de este primer intento, estableciendo un marco eficaz y permanente que responda a las necesidades del proceso futuro de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Ferreiro Emilia, (2011) Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, vol. 37, núm. 2, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

InfoUCCuyo, revista institucional en formato digital

<https://uccuyosj.edu.ar/index.php/n%C3%BAmeros-anteriores-revista-infouccuyo/125-secciones/1558-infouccuyo-julio-2021>.

LEY N° 6.755 Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan. ART. 3° y ART. 13°. 1996.

Resolución CFE N° 123 – Anexo I: LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA. EL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Diciembre de 2010.

Román-Mendoza Esperanza (2000) El desarrollo de cursos a distancia en la *World Wide Web* mediante plataformas virtuales: «WebCT» en el mundo universitario norteamericano. George Mason University para Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/metodologia/roman.htm.

Sánchez, Jaime H. (2002) Integración Curricular de las TIC: Conceptos e Ideas. Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile.

Sitios de capacitación:

<https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/>

Exploiting features of a platform

Materials and activities for online lessons

<http://evirtualsj.com/cursos/c-mo-transformar-una-clase-presencial-en-virtual> - UCCuyo

Enseñanza a distancia de lenguas extranjeras: el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Experiencias y desafíos

GABRIELA ANSELMO*, ANALÍA V. BIOCCA, VERÓNICA E. CAYO

Universidad Nacional Arturo Jauretche
Av. Calchaquí N°6200, Florencio Varela, 1888, Buenos Aires, Argentina
* ganselmo@unaj.edu.ar

RESUMEN

Cuando en 2020 la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) comenzó el proceso de virtualización en respuesta a la pandemia COVID-19, el diseño pedagógico-didáctico de materias que priorizaban la presencialidad atravesó saberes, exploró y puso a prueba las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en un sentido de creación de nuevos espacios de encuentro y construcción de conocimiento.

Las lenguas extranjeras en la UNAJ tienen presencia académica en el Campus Virtual de la Universidad desde 2015 a través de la enseñanza de inglés a distancia y con la incorporación, en 2016, de aulas bimodales y aulas extendidas. En 2019, parte del cuerpo docente capacitó al equipo de idiomas en la utilización de recursos y el desarrollo de actividades en la plataforma Moodle. Estos antecedentes facilitaron el pasaje masivo de los cursos presenciales a la virtualidad, dándole continuidad a las prácticas e impulsando, al mismo tiempo, la enseñanza a distancia de otras lenguas.

El objetivo de este artículo es dar cuenta de cómo la UNAJ ha respondido a los cambios y desafíos producidos en el marco de emergencia sanitaria en relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo lo recorrido impactará en la toma de decisiones a futuro.

Palabras clave: lenguas extranjeras – UNAJ - COVID-19

PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL

La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) es una de las universidades nacionales de más reciente creación. Fue fundada a fines de 2009. La UNAJ construye su identidad institucional sobre la base del cumplimiento de una función social relevante con relación a las problemáticas sociales, económicas y políticas de su ámbito territorial (Anselmo, G. Menón, E., Ramos, G., 2019). Según su proyecto institucional, la Universidad se constituye a partir de la idea de *“un esquema de compromiso más activo de los centros de estudios superiores en los procesos locales que significan abordar procesos de vinculación en lo educativo y cultural, el desarrollo de centros locales, y de la comunicación a partir de los avances tecnológicos, ampliando y democratizando la información y el acceso al conocimiento”*².

Este desafío se amplifica si se analizan las características socioeconómicas del contexto en el que se emplaza la UNAJ, con predominio de sectores sociales desfavorecidos que históricamente carecieron de acceso a la educación superior.

Incluye idiomas en los planes de estudio de tres de los cuatro institutos que forman parte de su estructura académica: Inglés Aplicado, que está incluido en las carreras de Licenciatura en Economía y Licenciatura en Trabajo Social del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, en las carreras de Licenciatura en Enfermería, en Organización y Asistencia de Quirófanos, en Kinesiología y Fisiatría, Medicina, y Tecnicatura Universitaria en Farmacia Hospitalaria, todas ellas dependientes del Instituto de Ciencias de la Salud, y de las carreras de Ingeniería en Petróleo, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte del Instituto de Ingeniería y Agronomía. Además, todas las carreras de grado incluyen el espacio de Inglés Extracurricular como base de formación en comprensión lectora en esta lengua extranjera, asignatura que se brinda en cursos presenciales, virtuales (desde 2015)

² Universidad Nacional Arturo Jauretche (2016). Primera Autoevaluación Institucional.2010-2015. Recuperado: 28 de julio de 2018, de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/informe-autoevaluacion-04-09-17.pdf>

y bimodales (desde 2016) y que depende del Área de Idiomas y Estudios Complementarios de la Secretaría Académica. Por su parte, Inglés Aplicado a Ingeniería incorpora la modalidad de aulas extendidas a las clases presenciales a través del campus virtual de la universidad.

Predominantemente, la formación en inglés como lengua extranjera obligatoria se centra en la preparación para la comprensión de textos académicos escritos, vinculados en el nivel aplicado a las diferentes disciplinas a las que pertenecen los estudiantes, aunque en algunos casos se incorpora también el trabajo sobre la producción oral y escrita y la escucha, en particular en las carreras de ingeniería que cuentan con dos niveles aplicados del idioma (Ingeniería en Petróleo e Ingeniería en Transporte).

RESPUESTA INSTITUCIONAL

En la UNAJ, la Resolución (R) N°48/20 con fecha 19 de marzo de 2020 resolvió modificar el Calendario Académico de 2020, considerando que el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al brote de CORONAVIRUS COVID-19 como pandemia, y atendiendo a las resoluciones del MINISTERIO DE EDUCACIÓN N°103/2020, 104/2020, 105/2020 y la decisión tomada por el PODER EJECUTIVO NACIONAL el día 15 de marzo de 2020 de suspender las clases en los niveles inicial, primario y secundario hasta el 31 de marzo a fin de reducir la circulación de personas y evitar la propagación del virus, y habiendo esta universidad creado la Sala de Situación para el Monitoreo de Enfermedades Infecto-contagiosas. La misma resolución autorizó a las unidades académicas a dictar las materias presenciales o semipresenciales en la modalidad virtual y dentro del Campus Virtual UNAJ. En el mismo documento se les requirió a las unidades académicas informar al Centro de Política Educativa (CPE) la lista de materias que podrían dictarse en la modalidad virtual, observando los Programas Regulares vigentes con excepción del régimen de aprobación, que sería definido oportunamente de acuerdo al progreso del cuatrimestre y a los criterios que el CPE estableciese, situación que cesaría al momento en el que las condiciones sanitarias lo permitieran y las autoridades lo consideraran pertinente.

En ese contexto, en las unidades académicas se desarrollaron procesos para formalizar las instancias de regularización de las materias a dictarse en el Campus Virtual, estableciendo criterios claros y en función de sus especificidades, incorporando los materiales y las actividades al Campus Virtual.

Antecedentes en la oferta de idiomas: grado

En ese momento, la UNAJ contaba con antecedentes en la elaboración e implementación de cursos con modalidad virtual de lenguas extranjeras, específicamente en el nivel de lectocomprensión transversal que se denomina Inglés Extracurricular. En el año 2015 se idearon, desarrollaron e implementaron los primeros cursos virtuales. En principio, se complementó la oferta de cursos presenciales con la creación de tres aulas virtuales de Inglés Extracurricular, agregándose posteriormente tres cursos más. En el mismo año se crearon dos aulas extendidas para Inglés Aplicado a la Ingeniería en sus dos niveles: 1 y 2, a fin de complementar las clases presenciales. Inglés Extracurricular se ofrecía en tres modalidades: presencial, virtual y bimodal, las tres integradas en las ofertas académicas cuatrimestrales. Los programas de asignatura eran idénticos en cuanto a sus objetivos, contenidos, y bibliografía, pero con diferencias en la propuesta pedagógico-didáctica según la modalidad, en los tres casos atendiendo al régimen de aprobación vigente en la universidad. El caso de Inglés Aplicado a la Ingeniería 1 y 2 era un tanto diferente, ya que se trata de materias de tercer y cuarto año de las carreras de Bioingeniería, Ingeniería en Petróleo e Ingeniería en Transporte. Sin embargo, “a pesar de parecer una tarea más uniforme que en el caso de las materias extracurriculares, la disimilitud entre las carreras que cursan estas materias hace de su dictado todo un desafío; y se ha visto favorecido por el uso del aula extendida, por ejemplo, en tareas como la presentación y corrección de una misma actividad a realizarse con textos afines a las diferentes carreras, que resultan más eficaces que en una clase presencial” (Anselmo et al. 2019:235). Extrapolando esta experiencia, tres años después, en el primer cuatrimestre de 2018, se dictó por primera vez un curso del nivel Inglés Aplicado a Cs. de la Salud en la sede Castelli en forma virtual³,

³ A cargo de la Prof. Verónica Cayo.

recibiendo estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de dicho partido y del lindante Chascomús.

En marzo de 2019, parte del equipo docente⁴ que ya estaba a cargo de cursos virtuales dictó el “Taller de Análisis y Desarrollo de Actividades y Recursos en Cursos Moodle para las Aulas Virtuales, Bimodales y Extendidas de Inglés Extracurricular e Inglés Aplicado a la Ingeniería I y II” como parte de la oferta de formación docente de la UNAJ, lo que sentó un precedente en el trabajo con herramientas y estrategias que en 2020 debieron ser utilizadas para dar respuesta a los requerimientos pedagógico-didácticos en el contexto de pandemia por COVID-19.

Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud

La implementación de experiencias de enseñanza y aprendizaje del equipo de Inglés Aplicado a Ciencias de la Salud estuvieron enraizadas en la experticia tanto individual⁵ como colectiva⁶ de sus integrantes en el contexto universitario.

En un escenario social complejo que también puso en disputa debates históricos sobre el acceso a la educación, aún sin respuesta, asumimos que la continuidad de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje garantizan la inclusión de nuestros y nuestras estudiantes. Aunque Giddens (1986) sostenga que “las desigualdades existen en todos los tipos de sociedad humana, incluso en las culturas más simples,”

⁴ A cargo de Biocca, Analía y Cayo, Verónica.

⁵ Nos referimos a experiencias profesionales de una de las autoras de este texto, Verónica Cayo, como participante del “Proyecto de Extensión Universitaria: Diseño y práctica de estrategias aplicando recursos virtuales libres, aprobado por Resolución CS N° 623/15, Universidad Nacional de Quilmes, durante 2016-2018. Este proyecto innovador y pionero vinculó estratégicamente una escuela pública primaria de Tolosa (La Plata) con una de Barcelona (España), a través del uso de recursos libres, gratuitos y de fácil acceso que permitieron además incorporar herramientas de trabajo tanto individuales como colaborativas tales como Wikis, bases de datos y la herramienta de videoconferencia Bigbluebutton, entre otras, dentro de la plataforma Moodle. Esta misma fue utilizada desde sus inicios, durante la pandemia COVID-19 y en la actualidad por la UNAJ.

⁶ Nos referimos a experiencias profesionales de dos de las autoras de este texto, Gabriela Anselmo y Verónica Cayo, como docentes en la primera experiencia de grado virtual en el dictado de clases de inglés como lengua extranjera para la Tecnicatura Universitaria en Cs. Empresariales, Departamento de Economía y Administración, UNQ, durante los años 2014 y 2015.

(Giddens, 1986: 315) las de acceso tecnológico suman además un punto de inflexión y un desafío educativo.

En el contexto planteado por la pandemia y, a sabiendas de su impacto sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior, intentamos dar respuesta institucional a las necesidades académicas de un corpus estudiantil diverso y heterogéneo. La elaboración de recursos para ser utilizados en entornos virtuales de aprendizaje, en un enfoque que entiende “que los materiales didácticos son un elemento fundamental de cualquier práctica educativa” (Imperatore et al., 2014: 20) resultó parte fundamental de la tarea docente crítica y reflexiva. Por tanto, hicimos uso de un abanico de recursos didácticos que cumplieran con los requisitos de, y entre otros, accesibilidad, adaptabilidad, reusabilidad y durabilidad (Hodgins, 2001).

Partiendo de premisas consensuadas, trabajamos conjuntamente en procesos comprometidos e informados que nos permitieran la selección y diseño de todos aquellos materiales didácticos que mejor respondieran a nuestro proyecto educativo, teniendo en cuenta las especificidades disciplinares y las características de los y las estudiantes. En el equipo de Inglés Aplicado a Cs. de la Salud coincidimos en que lo cierto es que el diseño del material debe responder a preguntas pedagógicas que le otorgan sentido. Y estas preguntas deben renovarse permanentemente” (Imperatore et al., 2014), como parte de nuestra tarea docente y nuestro compromiso revisado frecuentemente con una comunidad educativa pujante y en crecimiento pues consideramos que “crear una cultura de autoevaluación de la práctica docente, probablemente contribuirá a mejorar los procesos educativos y la práctica misma.” (Bryndum y Tessio, 2014: 5).

Proceso de virtualización de la enseñanza: adaptación de los contenidos mínimos. Selección de las TIC/Plataformas virtuales de acuerdo a las propuestas y a las posibilidades económicas y de conectividad

El proceso de virtualización en la UNAJ requirió, además de cuestiones técnicas que se asentaron en migraciones de servidores a *data centers* que pudieran soportar matriculaciones masivas de estudiantes, creaciones de aulas virtuales para cada materia, matriculaciones de docentes, creación de aulas de profesores, de tutoriales de uso de recursos de Moodle, la comunicación a estudiantes, las capacitaciones a docentes, a intérpretes LSA/E, el trabajo en la producción de materiales y los

entornos accesibles, y el acompañamiento a las personas sordas que estudian en la universidad.

La cuestión de la elección de recursos didácticos digitales, el diseño de las clases, y del tiempo de exploración y prueba fue central. Los antecedentes mencionados facilitaron el proceso de virtualización de los diferentes niveles de inglés en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad en condiciones de distanciamiento social obligatorio debido a que los docentes ya habían tenido un primer contacto con y tomado conocimiento de recursos y estrategias de trabajo para aplicar al ámbito virtual. Esto dio como resultado que no se replicara en la virtualidad lo que se venía realizando en el aula presencial, sino que se desarrollaron nuevas maneras de establecer la comunicación en la relación docentes-estudiantes-conocimiento, dándole continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un entorno mediado por las TIC.

El uso de las tecnologías no garantiza *per se* el cambio y la transformación educativa sino que es principalmente el uso que hagamos de ellas lo que puede ofrecer a nuestros estudiantes nuevas oportunidades y posibilidades (Biocca y Cayo, 2016). Según Duart y Sangrá (2000), la metodología a utilizar debe ser flexible para llegar a una mayor y más diversa cantidad de estudiantes que manejan diferentes tiempos, tienen distintos objetivos y transitan diversos procesos. La ubicuidad para el acceso a la educación que presentan las TIC favoreció los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que se desarrollaron de manera asincrónica en la mayoría de los casos, aunque algunos docentes optaron por encuentros sincrónicos (obligatorios u opcionales, según el caso) mediante el uso de plataformas como Zoom o Meet. Sin embargo, aún con la experiencia previa brindada por el dictado de cursos virtuales y por la capacitación de los docentes, fue necesaria una continua reflexión sobre la propia práctica docente mediada, ahora, por la tecnología digital de manera continua en condiciones de fuerte impacto social y psico-emocional (Lizabe, 2020).

Si bien la experiencia fue clave para afrontar desafíos y adversidades, nuevas tensiones surgieron a la luz de los cambios sociales que se advertían en la región y en nuestro contexto en particular que, lejos de ignorar, hemos apropiado. Como equipo docente hemos compartido miradas diversas, reflexivas y pasibles a cambios, entendiendo que todo proceso educativo es en sí mismo una práctica tanto

productora y reproductora como transformadora de sujetos en un sentido amplio (Puiggrós, 1996).

Criterios de evaluación y normativa

Considerando las particularidades de estas materias, como Inglés Extracurricular ya contaba con comisiones desarrolladas bajo la modalidad virtual y con régimen de aprobación directa, se estableció, mediante la Resolución (R) 71/20 que ese nivel se dictara de forma totalmente virtual a través del Campus Virtual UNAJ con el mismo régimen de aprobación. Lo mismo ocurrió, mediante Resoluciones (R) 76/20, (R) 78/20 y (R) 78/20 para el resto de los niveles de inglés dependientes de los Institutos de Ingeniería y Agronomía, Ciencias Sociales y Administración, y Ciencias de la Salud. En ese sentido, se trabajó en los procesos de evaluación, en sus momentos y en su clasificación como evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para poder evaluar cada momento progresivamente de modo tal de tener una lectura completa e integral que permitiera intercambiar información de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y reflexionar sobre esos procesos para poder producir los cambios necesarios. Se hizo hincapié en la multiplicidad, variedad y pertinencia de los instrumentos de evaluación en coherencia con aquello que se desea evaluar, redefiniendo los niveles de desempeño según cada nivel, con momentos de autoevaluación y evidenciando los aprendizajes.

La virtualización de la enseñanza de los niveles de idiomas involucró a numerosos actores. El compromiso de las autoridades y el acompañamiento para la toma de decisiones de las áreas de gestión fueron fundamentales, e incluyeron oportunidades de capacitación, formación, seguimiento tanto para docentes como para no docentes. Cabe destacar aquí que por motivos de extensión de trabajos no hemos hecho alusión a los cursos de idiomas abiertos a la comunidad, que también fueron virtualizados, ni al acompañamiento en formatos virtuales y plataformas digitales a personas sordas realizado por intérpretes LSA-E. Los modos, los plazos, el cumplimiento de los objetivos se reconfiguraron y nos tienen aun pensando posibles haceres. Tenemos el escenario de los inconvenientes con, o sin, conectividad a Internet, computadoras, el trabajo de aprender a través de la aplicación en un celular, en algunos casos la poca familiaridad con los entornos virtuales. Tanto estudiantes como docentes tenemos la experiencia de haber

transitado este nuevo escenario. Los docentes hemos revisado y reformulado nuestras prácticas reconstruyendo un recorrido nunca conocido. Y nuestros estudiantes, sobre todo, han tenido que re-aprender sus maneras de aprender, orientándose a un aprendizaje autónomo, autorregulado y más responsable.

Consideraciones a futuro

La virtualidad ha sido un disparador de la renovación educativa que se viene requiriendo desde hace tiempo y que se ha dado de manera imprevista y necesaria en el contexto de la pandemia. Esta crisis nos ha llevado a ser parte de la reinención de la Educación Superior, cuestionando a la presencialidad como la forma ideal y exclusiva de enseñar y aprender lenguas extranjeras (Lizabe, 2020).

Fuera del marco de necesidad y urgencia, nos pensamos con el compromiso de formular y poner en práctica planes estratégicos a corto y mediano plazo. En ese sentido, debemos problematizar lo actuado, implementar el armado de capacitaciones para el acompañamiento de los docentes de lenguas extranjeras en el diseño didáctico y en la enseñanza en un contexto en el que, a pesar de haber continuado funcionando, y además habiendo logrado objetivos educativos acompañando el desafío de la emergencia sanitaria, hemos tenido, también, aspectos que han quedado a la espera de ser reconfigurados.

El presente nos encuentra construyendo la convivencia de la presencialidad y la virtualidad de nuevas maneras, potenciando cada uno de esos espacios trabajados desde la praxis, y reflexionando sobre las maneras de enseñar y de aprender en ellos. Demanda, también, contextos institucionales con adecuaciones en términos de infraestructura y recursos, y nos obliga a buscar modos de nombrar, definir, interpretar nuevas concepciones con respecto a la educación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. Cappelletti, G.** (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anselmo, G., Menón, E., Ramos, G.** (2019). *Virtualidad, bimodalidad y aulas extendidas. Inglés e informática: un estudio de caso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. En: Carriego, E. y Castellón, S. (comps.). *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento* (pp. 233-245). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

- Balsa, J.** (2020). Cinco crisis y una pandemia. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/129111>. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2021.
- Biocca, A. y Cayo, V.** (2016). TIC y Lenguas Extranjeras en la Universidad: un Camino hacia la Enseñanza Bimodal. En A. Villar. (comp.) Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior (pp. 185-198). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.
- Bryndum, S. y Tessio, N.** (2014). Seminario: Evaluación de los Aprendizajes y de la Enseñanza. Clase 1: La evaluación educativa. Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales.
- Duart, J. y Sangrá, A.** (2000). Formación Universitaria por medio de la Web: un Modelo Integrador para el Aprendizaje Superior. En J. Duart y A. Sangrá. (Comps.). Aprender en la Virtualidad (pp. 23-50). Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A.** (1986). Sociología. Cap. 13. Educación, Comunicación y Medios de Comunicación. Madrid: Alianza Editorial.
- Hodgins, W. (2001).** "IEEE LTSC Learning Technology Standards Committee P1484". ADLNET, USA.
- Imperatore, A. et al.** (2014). Clase 1. Introducción al Seminario Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos. Carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales. UVQ.UNQ
- Lizabe, G.** (2020). El Efecto COVID-19 en la Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de las LE (Lenguas Extranjeras). En F. Dandrea y G. Lizabe. (Eds.) Internacionalización y Gobernanza Lingüística en el Nivel Superior: las Lenguas Extranjeras en Contexto. Aportes para su Estudio y Desarrollo (pp. 29-66). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Puiggrós, A.** (1996). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Ed. Galerna
- Universidad Nacional Arturo Jauretche** (2016). Primera Autoevaluación Institucional.2010-2015. Recuperado: 28 de julio de 2018, de <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/informe-autoevaluacion-04-09-17.pdf>

La trayectoria de la experiencia del Área de Lenguas Extranjeras UNGS en la crisis sanitaria COVID-19

ANDREA K. DAYAN, VERÓNICA DEMŠAR, M. GABRIELA DI GESÚ*, MARCELA ENGEMANN

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Juan M. Gutiérrez 1150- Los Polvorines- Buenos Aires (1613)

*lenguasextranjeras@campus.ungs.edu.ar

RESUMEN

En este capítulo, describiremos el trabajo del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) a raíz de la pandemia COVID-19. Este trabajo se enmarca en la teoría de la actividad de la tercera generación de Engeström para analizar la actividad del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas durante la pandemia. Se focaliza la mirada en la reformulación de la actividad docente, de los materiales didácticos y las evaluaciones para garantizar la continuidad pedagógica. En el proceso de virtualización, se observa cómo el esfuerzo sostenido de cada integrante de los equipos de portugués e inglés permitió convertir la crisis en una oportunidad para explorar e implementar recursos multimedia y propiciar el afianzamiento de la autonomía en el aprendizaje de los/as estudiantes. El equipo consideró que no todas las personas involucradas habían desarrollado competencias tecnológicas y no se dio por supuesta ninguna de las habilidades necesarias para llevar adelante la dinámica de las clases. La participación de un estudiante ciego en las clases de portugués potenció el interés de ese equipo en el diseño universal.

Palabras clave: universidad - COVID-19 - lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

El mes de marzo de 2020 sorprendió a nuestro país con la noticia de un inminente confinamiento obligatorio debido a la pandemia de COVID-19, hecho que generó una crisis sanitaria global que impactó en todos los órdenes de la actividad humana. Este escenario cambió repentinamente los modos en que los seres humanos trabajábamos, estudiábamos y socializábamos. El sistema educativo en su conjunto sufrió un gran impacto en todos los niveles. En el nivel universitario, este fenómeno obligó a las unidades y equipos de trabajo a reformular la manera de encarar y encauzar el proceso de enseñanza y aprendizaje ante la necesidad de pasar de la actividad presencial a una virtualidad forzada imprevista y que no había podido ser previamente planificada.

Implicó una adaptación abrupta a una modalidad de enseñanza que se percibía como necesaria por un tiempo breve y se la denominó “presencialidad mediada por la tecnología”, con el objetivo claro y firme de garantizar la continuidad pedagógica. La literatura demuestra que las instituciones se vieron obligadas a rediseñar los recursos necesarios para ejercer la labor docente, propiciar la construcción de los aprendizajes por el estudiantado y poder llevar a cabo las tareas administrativas necesarias para continuar con la labor universitaria.

La Universidad Nacional de General Sarmiento (en adelante UNGS), al igual que las demás universidades nacionales, arbitró los medios para lograr este objetivo. En este capítulo, nos centraremos en el área de docencia e investigación Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas (LLEE y L2) del Instituto de Desarrollo Humano (IDH). Esta área presenta una oferta formativa transversal a todas las carreras de la universidad a través de las asignaturas Inglés Lectocomprensión (ILC) 1, ILC 2, ILC 3, Inglés con Propósitos Específicos (IPE) 1, IPE 2, IPE 3, IPE 4 e IPE 5 Portugués 1 (cuatro habilidades) y Portugués 2 (cuatro habilidades). Recibe una gran afluencia de estudiantes de los diferentes Institutos de UNGS, aproximadamente 2500 estudiantes por semestre. Ante el cierre del campus, debió adecuarse de inmediato a la nueva realidad con el fin de garantizar la continuidad académica.

En este trabajo nos enfocaremos en las acciones llevadas a cabo por el LLEE y L2 de UNGS durante el período 2020 – 2021 a los fines de garantizar la continuidad pedagógica. En primer lugar, presentaremos de manera breve el marco teórico que sustentó el trabajo. A continuación, mostraremos las acciones, innovaciones y

adaptaciones realizadas por el área, así como también las metodologías empleadas en los distintos trayectos formativos. Finalmente presentaremos los resultados obtenidos en cuanto a la retención y la tasa de aprobación en los distintos cursos.

MARCO TEÓRICO

Cuando las pandemias ocurren, los individuos están forzados a experimentar distintos grados de limitaciones impuestas. Rosenberg ve a las pandemias como eventos que comienzan ocultos hasta que su emergencia altera la vida social. Las pandemias ejercen una presión en la sociedad y sus instituciones para dar una respuesta visible y decisiva (Rosenberg, 1989). Cuando en marzo del 2020, la OMS declara la pandemia COVID- 19, surgió una pregunta nueva entre docentes de todos los niveles educativos: “¿Cómo garantizar la continuidad pedagógica cuando se suspende el aula física y los dispositivos que nuclea?” Esta pregunta demandó una respuesta que implicó una ruptura radical sin tiempo a la reflexión (Rapanta et al, 2020, Demantowsky y Lauer, 2020). Sin embargo, visto en retrospectiva, permitió el inicio de *trayectorias de experiencias* individuales e institucionales (Rosa, 2016; Rosa y González, 2013) en la modalidad de enseñanza en línea que, si bien ya existía, no siempre era aceptadas por docentes y estudiantes por igual (Constantino y Raffaghelli, 2021, Di Gesú, 2021).

Los y las estudiantes junto con sus docentes tuvieron que embarcarse en un proceso de aprendizaje compartido y situado para convertirse en estudiantes y profesores en línea. Lograr la literacidad digital necesaria implica entrelazar aspectos cognitivos, afectivos y sociales (Barbato y Beraldo, 2021; Ramos, Rossato y Boll, 2021; Borges, Mesquita y Versutti, 2021). Este proceso no se dio de manera aislada ni planificada, sino dentro de un contexto institucional determinado y en el desarrollo de la actividad educativa.

Con el objetivo de construir sentido sobre la actividad desarrollada durante el 2020-2021, enmarcamos nuestra reflexión en la *teoría de la actividad* (Engeström, 1998) que abreva en los estudios de Vygotsky (1978). Nardi (1996) considera que la teoría de la actividad posibilita el análisis del diseño y la evaluación tecnológica al ver los artefactos como mediadores en el fenómeno, ampliando la mirada sobre los modos que se despliegan cuando la tecnología y los dispositivos que la materializan se integran a la experiencia humana. De este modo, la pandemia, como cambio

abrupto en el ambiente, obligó a pensar la actividad de enseñanza y aprendizaje desde otras pedagogías que pudieran desarrollarse con la tecnología como mediadora.

Los recursos tecnológicos siempre estuvieron presentes en la clase de LLEE. Con objetivos diversos, la incursión de audios y videos con distintos soportes ha sido una característica distintiva en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en un contexto nuevo y adverso, los actores de la díada, docentes y estudiantes, tuvieron que desarrollar otras artes novedosas para construir conocimiento con la computadora y las plataformas de aprendizaje en línea como mediadoras. Si bien su uso ya estaba presente en el ámbito educativo universitario, la implementación en los cursos de grado universitario en línea había generado tensiones y resistencias antes de la declaración de la pandemia (Di Gesú, 2021).

En un intento de objetivar el caso, nos proponemos analizar el trabajo del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas (UNGS) desde la tercera generación de la teoría. No la aislaremos del contexto en el que se encuentra anclada; por el contrario, veremos cómo esta unidad de trabajo en relación con otras unidades logró, a través de procesos de transformación y cambio, dar una respuesta institucional a la disrupción en el ambiente producida por COVID-19. Este análisis permitirá ver los aprendizajes expansivos logrados por todos los integrantes del sistema.

UN ABORDAJE DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA

En *Mind in Society*, Vygotsky plantea cómo los sujetos aprenden a partir de la existencia de los dos estímulos, por un lado, el objeto a aprender a través del uso del estímulo y, por el otro, la motivación a dirigir su atención hacia ese objeto a través del instrumento. Esto lo conducía a una cadena de preguntas que buscaban ver cómo los individuos logran externalizar con palabras o acciones lo aprendido a través del dominio de los procesos mentales superiores (Vygotsky, 1978). Para Vygotsky, la dificultad emergente torna a los estímulos u objetos de aprendizaje como un signo que, una vez internalizado, reestructura al objeto de aprendizaje y a la mente del individuo en una operación que asume un carácter diferente (Vygotsky, 1978). El método de análisis permite observar la actividad en su desarrollo. En la microgénesis de la acción, puede estudiarse un momento como así también un

período extenso. En ese desarrollo, los nuevos conocimientos y prácticas se internalizan para poder luego externalizarlo en nuevas prácticas que den cuenta de su aprendizaje y dominio sobre el objeto (Valsiner, 2014).

Engeström (2009) toma este marco y propone la *teoría de la actividad* que reseñaremos brevemente por la longitud de este capítulo. Esta teoría se ha desarrollado en tres etapas desde su aparición. La primera generación proponía el análisis de la actividad a través del estudio de la relación entre objetos, artefactos mediadores y sujetos. En una segunda generación, el foco estuvo en el estudio de las relaciones internas al sistema que, con sus tensiones y resistencias, dan lugar a procesos que pueden ser inhibidores o catalizadores. En la tercera generación, se analiza las relaciones entre al menos dos sistemas de actividad en las que se observa el fenómeno y las interacciones en su interior en relación con otras unidades de análisis, teniendo en cuenta la ética y la afectividad como impulsora y limitadora de la actividad (Engeström y Glăveanu, 2012).

La UNGS se presenta como el sistema de actividad organizador de las distintas unidades de trabajo que nuclea. Su objetivo primordial se plasma en la concepción de que la educación universitaria es un derecho y se propone ofrecer una educación gratuita y de calidad a los y los estudiantes según se establece en su carta fundacional. Al analizarla como sistema de actividad, puede verse en su base, las regulaciones, la comunidad que le da cabida y a la que sirve como promotora de construcción de conocimiento y la división del trabajo. Su marco institucional, a través de las resoluciones, logra articular los distintos institutos que organizan el trabajo académico y las unidades de trabajo, como son los Institutos, las carreras que se dictan en ellos y las áreas transversales a toda la universidad. Al mismo tiempo, nuclea las demandas y expectativas de docentes y estudiantes. Simultánea o consecutivamente, puede decirse que el estudiantado aparece como fragmentado, no solo por los conocimientos que cada asignatura imparte sino también por las formas de resolver los problemas que cada asignatura plantea (Matusov, 2001, Säljö, R. y Wyndhamn, J. 1993). Cada asignatura, dentro de los lineamientos macro puede demandar prácticas distintas a otras y los/as estudiantes deben conocer esas demandas particulares para poder aprobar.

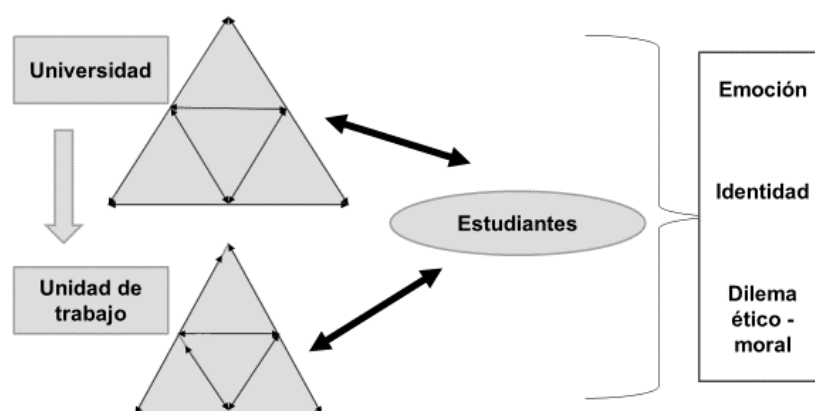
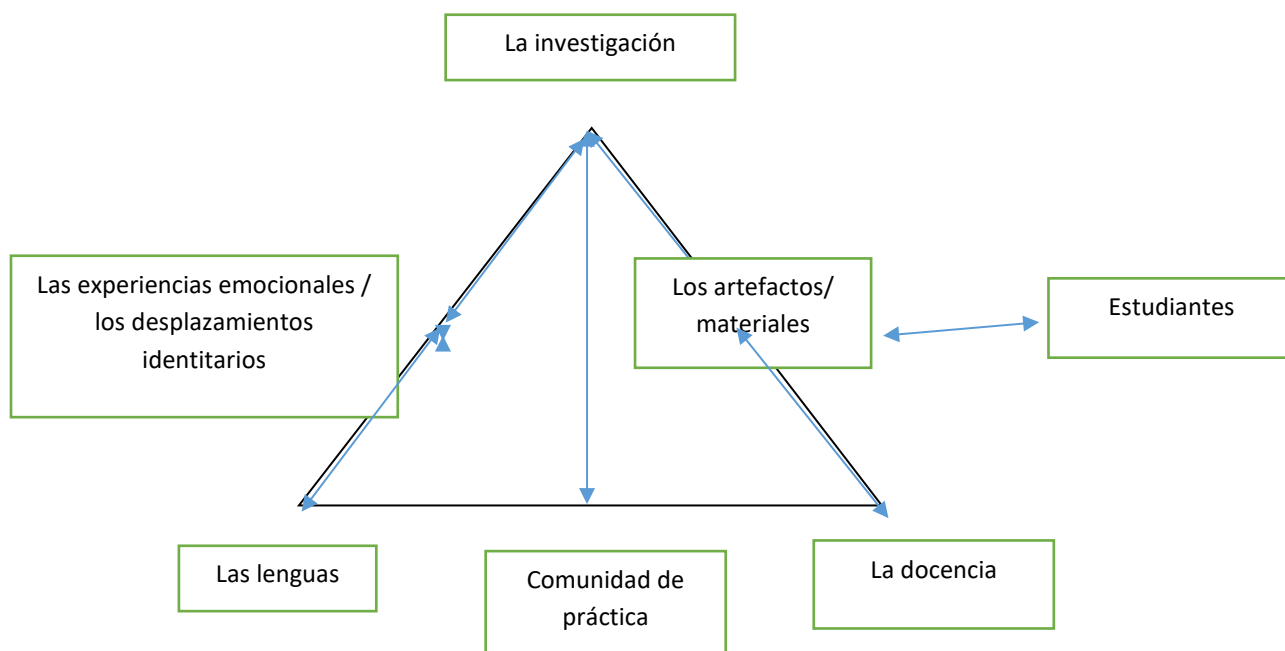


Gráfico 1: La relación entre unidades de trabajo.

Si bien la universidad como unidad de actividad aglutinante organiza el trabajo de las unidades de trabajo huidizas (Engeström, 2009), la irrupción de la pandemia generó un sistema de trabajo en la que unidades menores planteaban a la unidad mayor las cuestiones y proponían que se validaran los modos en que habían sido resueltos para poder garantizar la continuidad pedagógica. Este flujo de información constante en el primer semestre del 2020 habilitó la continuidad y al mismo tiempo nutrió las resoluciones que luego se generaron para garantizar el dictado y los sistemas de evaluación de los cursos. Como universidad, fue necesario abordar los dilemas ético-morales que implicaban la mudanza de una universidad presencial a una universidad virtual y la demanda que esto colocaba en los y las estudiantes por el uso de dispositivos y conexiones de internet que no todos/as disponían.

La teoría de la actividad también ayuda a analizar el interior de cada unidad y de los elementos que interactuaron para poder garantizar la continuidad pedagógica. En la UNGS, el Área de LLEE y L2 se constituye desde la investigación que estructura su actividad. Los cursos que dictan son requisitos obligatorios que los y las estudiantes tienen que acreditar. Se divide en dos equipos de trabajo según la lengua, portugués e inglés. La tarea de investigación construye sentido sobre la enseñanza en un estilo de investigación acción (Mackey y Gass, 2005) que permite analizar las dificultades que se presentan, readecuar las pedagogías y rediseñar los

materiales mediadores en el aprendizaje. Cada equipo docente, portugués e inglés, conforma una comunidad docente de práctica distintiva. Se intercambia información, pero las decisiones se toman al interior de cada equipo.



Portugués brinda un trayecto formativo único de dos niveles para el desarrollo de las cuatro macro habilidades. Por su parte, inglés se dicta en dos trayectos de aprendizaje según la carrera. El trayecto de los cursos de Inglés lectocomprensión (ILC) se dicta en tres niveles y el trayecto de los cursos Inglés con Propósitos Específicos (IPE) de cinco niveles está destinados al desarrollo de las cuatro macro habilidades. Desde el año 2008, se ha venido trabajando en la modalidad virtual para el trayecto de Inglés Lectocomprensión, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de elegir la modalidad de cursada.

EL TRABAJO DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN REMOTA FORZADA

El año académico 2020 se inició según la oferta formativa propuesta hasta ese momento tanto en los cursos de Portugués como de Inglés. Cuando el gobierno argentino decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), las autoridades universitarias nacionales decidieron la suspensión de la actividad presencial.

El equipo de Lenguas Extranjeras - Portugués inició una transformación radical hacia la virtualización y el acceso al material didáctico, dado que no se habían llevado a cabo experiencias previas en virtualidad. Se pasó de un material en papel a un material en entorno virtual de aprendizaje (EVA) en el cual se montó el material teórico y práctico creado y curado por el equipo docente.

Por su parte, el equipo de Lenguas Extranjeras - Inglés procedió a continuar con las comisiones virtuales tal como habían sido diseñadas para el trayecto Inglés Lectocomprensión y virtualizó las comisiones presenciales. Es necesario destacar, que el trayecto IPE era acompañado por aulas Moodle destinadas a la práctica intensiva aunque no al desarrollo de las clases. Contar con aulas virtuales previas permitió no solo garantizar la continuidad pedagógica con mayor rapidez sino también mantener contacto con la totalidad de los estudiantes a través de distintas vías.

Para el equipo de Portugués, el desafío trajo la oportunidad de reformular el material didáctico existente integrando la perspectiva de género y las problemáticas sociales surgidas del contexto de emergencia epidemiológica y sus múltiples consecuencias, entre otras. En este aspecto, si bien el equipo de inglés tenía didactizado y digitalizado el material del trayecto de Inglés Lectocomprensión en sus tres niveles para su dictado en la virtualidad, fue necesario reestructurar las aulas virtuales para el trayecto IPE por medio de la reorganización, segmentación, didactización y digitalización de materiales de enseñanza para el trabajo virtual.

Ambos equipos entendieron que la crisis fue una gran oportunidad para explorar la tecnología educativa centrada en el uso pedagógico de los recursos tecnológicos y no lo pedagógico supeditado a la tecnología. Esto llevó al diseño de recursos multimedia que favoreciera el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o su afianzamiento entre quienes ya la habían desarrollado. El equipo de portugués consideró la crisis como una gran oportunidad para explorar e implementar recursos multimedia y para propiciar el afianzamiento de la autonomía en el aprendizaje. También se propiciaron creaciones colectivas, actividades en paneles interactivos y encuentros sincrónicos en momentos estratégicos. El equipo de inglés abrevó en los conocimientos previos de la pedagogía de la enseñanza en línea para adaptar lo realizado a una población universitaria que no tenía conocimientos ni experiencia en la educación en línea. Desde un enfoque dialógico, se reescribieron los archivos planos aptos para quienes no tenían una velocidad de conexión óptima

y se diseñaron las actividades interactivas para dar andamiaje al aprendizaje. En el primer semestre del 2020, se optó por el dictado de clases sincrónicas en los cursos presenciales y virtualizados. A medida que los y las estudiantes mutaban a una identidad de estudiantes virtuales, se decidió conservar la clase sincrónica en el Trayecto IPE por estar destinado al desarrollo del habla en inglés pero espaciar la clase sincrónica en ILC, ya que los y las estudiantes habían adquirido la autonomía necesaria para el estudio.

LA DIMENSIÓN AFECTIVA

Tanto la universidad como sus unidades académicas se vieron traccionadas por la afectividad, la mudanza identitaria que demandó la enseñanza remota a través de la computadora, de estudiantes/ docentes presenciales a virtuales, de personal no docente presencial a virtual. Estas mudanzas identitarias también originaron tensiones y conflictos éticos morales en cuestionamientos tales como, ¿se puede exigir estudiar o trabajar remotamente si no se disponen de los recursos simbólicos y tecnológicos para llevarlo a cabo? Cada paso que se daba al comienzo tropezaba con una pregunta por resolver. En el caso de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas, la posibilidad de solucionarlas quedaba en los dos equipos de trabajo, lo que permitía entrar en un loop de desarrollo de estrategias y soluciones, reflexión sobre los logros y los fallos y la resignificación de lo aprendido.

Si hay algo que caracterizó este período es el ingreso de relaciones de cuidado y afecto en el ámbito universitario. Head hablaba de visibilizar actitudes más comprensivas hacia el y la estudiante (Head, 2020). Se entendió que tanto docentes como estudiantes experimentaban pérdidas familiares, situaciones de zozobra ante la enfermedad propia o ajena, lidiaban con Internet para construir una intersubjetividad distinta a la construida a través del intercambio sensorial que se da en el aula fija. La percepción del otro (Di Gesú, 2021) se transformó al dialogar con imágenes recortadas en una pantalla y eso fue tenido en cuenta al comunicarse con los y las estudiantes.

La mudanza de una identidad de estudiante/ docente presencial a la de un estudiante/docente virtual no suele ser lineal ni casual como la literatura en el tema muestra (Constantino, G. y Raffaghelli, J., 2021) ni siquiera cuando voluntariamente se elige enseñar o aprender virtualmente. En esta crisis sanitaria,

todos y todas se vieron obligados a asumir una nueva identidad sin elección. Ambos equipos de LLEE en UNGS reconocieron esta dimensión que no necesariamente ha sido tenida en cuenta en otras materias.

Sin el aula presencial, que con su diseño y su disposición andamian el desarrollo de la intersubjetividad para el logro del aprendizaje, tanto portugués como inglés diseñaron distintas estrategias para garantizar la presencia cognitiva, social y docente (Ballesteros Velázquez, Gil- Jaurena, y Morentin Encina, J, 2019). Los y las autoras/es definen la presencia cognitiva como la que se observa a través de los participantes de una comunidad de indagación. Los cursos dictados en línea pueden construir significado y conocimiento a través de la comunicación continua, la reflexión y la discusión social. La presencia social implica la capacidad de las/os participantes de cursos virtuales a ver y verse como personas reales, mientras que la presencia docente organiza y estructura la actividad educativa, colaborando en la construcción del conocimiento.

Los dos equipos se plantearon como premisa la necesidad de generar estas presencias. Tanto docentes como estudiantes necesitaban aprender y actualizarse en TIC aplicada a la educación. No se dio por supuesto que ambos actores poseían las habilidades necesarias para llevar adelante la dinámica de las clases, como tampoco que todas las personas deseaban asumir su nueva identidad de estudiantes/docentes virtuales ni desarrollar un nuevo *habitus* de estudio (Bourdieu, 2008) que no solo estuvo condicionado por las disposiciones internas, como son la estructura cognitiva, la motivación o la afectividad, sino también por cuestiones macrosociales que escapan al control del individuo y de la institución como la disposición de velocidad de conexión que permita utilizar recursos interactivos.

Con esta premisa, se crearon y pusieron a disposición tutoriales utilizando aplicaciones accesibles a cualquier usuario y se habilitaron distintos canales de comunicación con las coordinaciones para que los y las estudiantes pudieran percibir la presencia social docente y de la institución, sincrónica y asincrónicamente, y mediada por dispositivos o aplicaciones.

LOS EQUIPOS DOCENTES

Si bien antes de la pandemia, los equipos docentes de cada lengua funcionaban como comunidades de práctica, el aprendizaje de los miembros del equipo se daba a través de intercambios orales y escritos, en el compartir cotidiano de la oficina docente, las reuniones de trabajo y las charlas de pasillo. La interrupción de las actividades sociales que trajo la pandemia generó cambios también en los modos en que los y las docentes se convirtieron también en aprendientes y dando lugar a un aprendizaje expansivo, entendido como el que tiene lugar cuando los aprendientes se comprometen en construir e implementar objetos y conceptos más complejos, más amplios y completamente novedosos en sus actividades (Engeström y Sannino, 2010).

Engeström y Sannino (2010) lo plantean como un proceso cíclico que incluye tanto las acciones de aprendizaje colectivas que implican el cuestionarse, el análisis, el modelo de soluciones, su evaluación y puesta en práctica como también su implementación, la reflexión y la consolidación y generalización de las nuevas prácticas. Todo era novedoso para ambos equipos, ya que el conocimiento docente sobre recursos tecnológicos era desigual y todos/todas necesitaban de ayuda. La complejidad del nuevo proceso de enseñanza aprendizaje exigió una tarea de acompañamiento también a los y las docentes a través de videoconferencia, videollamadas, uso de aplicaciones como Loom o Genially que condujeron a aprender en una relación más horizontal y amena lo que se percibía como difícil.

El equipo de inglés sugirió el trabajo libre y voluntario de parejas pedagógicas conformadas por un docente no experimentado en entornos virtuales de aprendizaje junto con un experimentado que actuaba como el par más avanzado al modo vygotskyano. La crisis dio paso a la oportunidad para explorar e implementar recursos multimedia y propiciar el aprendizaje expansivo en un proceso de enseñanza complejo y cambiante de semestre a semestre a medida que se dilataba en el tiempo el regreso al campus. Las reflexiones hechas por los y las docentes en las reuniones dieron sustento a los cambios que se fueron implementando. Así en el segundo cuatrimestre del 2020, todas las comisiones de LLEE Inglés pasaron a tener pautas comunes, sin diferencias entre las antiguas comisiones “virtuales” y las que habían pasado por el proceso de “virtualización forzosa”. Las clases sincrónicas se conservaron semanalmente en los cursos destinados a la oralidad mientras que

en los cursos de Inglés lectocomprensión la frecuencia de las clases sincrónicas quedó a criterio de los y las docentes. Paulatinamente, los y las docentes fueron apropiándose de la nueva modalidad y tomando decisiones según sus cursos.

Es interesante ver también, que si bien, ambos equipos tenían conocimientos teóricos sobre diseño universal de aprendizaje (CAST; 2008), la presencia de un estudiante ciego en los cursos de Portugués dio origen a que el equipo observara de manera crítica las limitaciones que la plataforma Moodle tiene para incluir a usuarios con discapacidad visual y generó una reflexión sobre la adecuación de los materiales para la inclusión (Dayan, en prensa).

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes en los cursos de lenguas extranjeras responde al modelo de evaluación del proceso de aprendizaje (Basabe, Cols y Feeney, 2006) con una evaluación final integradora de los conocimientos. Una de las preguntas que surgió fue la evaluación de los aprendizajes en línea en el período de virtualidad forzosa. Tanto los cursos Portugués 1 y Portugués 2 como los cursos de Inglés con Propósitos Específicos llevaron a cabo las evaluaciones orales en plataformas de videollamadas. Sin embargo, la evaluación escrita de los cursos de Inglés Lectocomprensión e Inglés con Propósitos Específicos requirió de un diseño y trabajo conjunto que permitiera evaluar a un gran número de estudiantes al mismo tiempo. Como objeto de aprendizaje, la creación de instrumentos de evaluación válidos fue una de las cuestiones que el equipo de inglés tuvo que resolver en especial ante la posibilidad de que los y las estudiantes utilizaran los traductores en línea para resolver las evaluaciones. Se decidió la implementación del contrato pedagógico. Este contrato estipulaba que los y las estudiantes aceptaban realizar el examen sin ayuda externa, ya sea de personas o de traductores automáticos. La implementación del contrato permitió que asumieran la responsabilidad de su desempeño y prácticas no conducentes con la evaluación de los aprendizajes en inglés.

CONCLUSIONES

La tarea desempeñada durante el período de aislamiento y el posterior distanciamiento social preventivo obligatorio (ASPO y DISPO) requirió de la colaboración de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y para lograr la continuidad pedagógica.

Para el equipo de portugués, fue una adaptación de la presencialidad a la virtualidad con la expectativa de retomar en cualquier momento la presencialidad; no fueron reconcebidos los cursos como modelo de educación a distancia.

En el equipo de inglés, algunas mudanzas permitieron nuevos desarrollos. Por ejemplo, en los cursos virtuales de Inglés Lectocomprensión que se venía dictando desde el 2008, una pareja pedagógica formada por un tutor o tutora – un o una docente (Burghi Cambon y Cardozo, 2019) estaba a cargo de los cursos. En la pandemia, el equipo de tutores vio reformulada su tarea y prestó colaboración en el diseño de aulas y materiales interactivos de todo el equipo de inglés (tanto en ILC como en IPE). Los docentes con mayor conocimiento del uso de las herramientas virtuales colaboraron en la configuración y armado de las aulas virtuales de cada nivel y se convirtieron en pares expertos que ayudaron a otros menos expertos en temas vinculados con la tecnología en su trabajo con los y las estudiantes. Durante el primer cuatrimestre de 2020, se emplearon diversos medios de comunicación entre estudiantes y docentes, como WhatsApp, email y mensajería interna de las aulas virtuales. Con el transcurso del tiempo, fue eliminándose el uso de WhatsApp para la comunicación y se acompañó al estudiantado a mantener una continuidad en la revisión del aula virtual y la lectura de los mensajes recibidos por plataforma. Esto permitió una mayor y más fluida comunicación y a la vez contribuyó a separar los espacios personales y laborales que al principio de la pandemia se percibían invasores de la vida cotidiana según las encuestas suministradas a los y las estudiantes por el equipo de inglés. Además, se dio lugar a la creatividad de cada participante, estudiantes o docentes, para la elaboración de más actividades interactivas, así como también el diseño y administración de recursos de enseñanza y de evaluación que fuesen válidos y confiables.

Del 2020 al 2021 algunos/as miembros de la comunidad dentro de sus posibilidades económicas adquirieron o mejoraron los recursos tecnológicos (dispositivos, conectividad, periféricos) y en gran medida, se logró paulatinamente

generar espacios más apropiados para la tarea (de espacios compartidos a espacios de uso individual) dentro de su hogar y el uso de lugares públicos para rendir examen cuando la conectividad hogareña no era óptima.

Uno de los aspectos más potenciados durante el período de virtualidad forzosa fue el de la empatía y de la afectividad. Se buscó afianzar la presencia social y mejorar la retención y, por sobre todo, generar un clima de confianza y cordialidad entre los estudiantes entre sí y estudiantes y docentes que ayudara a llevar adelante una situación emocional complicada, sobre todo en el seno de familias con enfermos o pérdidas fatales. Consideramos que este difícil período fue a su vez enriquecedor en el desarrollo de contenidos y materiales digitalizados “amigables” y andamiados a los fines de una mayor construcción de los aprendizajes, como así también el mejoramiento del acceso a los dispositivos y la conectividad. No obstante, es en el aspecto humano donde se observan los logros más significativos. Esto lo demuestran las muestras de afecto y comentarios en las encuestas realizadas, en las que se enfatiza la ayuda prestada por compañero/as y docentes durante ambos años.

En el equipo de portugués, en lo relativo a la aprobación y la retención, la gran mayoría de las y los estudiantes lograron aprobar. Solo quienes no tuvieron conectividad o presentaron fuerte resistencia a incorporar recursos tecnológicos no lo lograron. Otro motivo de fracaso fue la cursada de múltiples materias simultáneamente lo que les impedía seguir las clases sincrónicas en horarios coincidentes. El equipo docente percibe que no terminó de crearse un vínculo sólido docente- estudiante por la falta del cara a cara, pero que esto no impidió que la tarea se llevase adelante.

En el caso del equipo de inglés, el número de inscriptos a las cursadas de ILC e IPE ronda los 1900 estudiantes, pero se observa una tasa de 10% de no presentación a la primera clase y un desgranamiento inicial que ronda el 25%. En 2020 y 2021, a pesar de las nuevas condiciones de vida y de estudio, hubo una leve mejoría durante el segundo cuatrimestre del primer año que se visualizó en un aumento en la retención de estudiantes. Esto se produjo cuando estudiantes y docentes ya habían internalizado la modalidad de trabajo. En ILC, la mayor proporción de estudiantes que finalizaron satisfactoriamente con relación al total de inscriptos -dato que refleja la retención- se hace más evidente entre el primero y el segundo cuatrimestre del año 2020. Los porcentajes así lo demuestran: de un 35 % (aproximadamente),

se pasó a un casi 63 % de estudiantes que finalizaron satisfactoriamente la cursada con relación al total.

REFLEXIÓN FINAL

El aprendizaje expansivo en los dos equipos los llevó a incorporar la bimodalidad, entendida como cursos con dictado de clases presenciales y clases asincrónicas mediadas por la computadora en el regreso a la presencialidad. Se construyeron aprendizajes sobre los recursos tecnológicos para la creación y consumo de material teórico y ejercicios, se analizaron diversos soportes para el material didáctico, el desarrollo de habilidades comunicativas y emocionales en entornos virtuales que se evidenció en una mayor accesibilidad en todos los procesos. El trabajo de ambos equipos fue arduo, pero rindió sus frutos. Mientras escribimos este capítulo, también podemos evidenciar un retorno a la presencialidad con emociones mixtas, por un lado, quienes esperaban volver al campus con ansias por las prácticas sociales que habilita, por el otro, quienes añoran el formato virtual. En definitiva, la pandemia permitió comprobar que no existen formatos únicos y homogéneos de enseñanza académica y que es necesario repensar las prácticas para la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Ballesteros Velázquez, B, Gil- Jaurena, I y Morentin Encina, J** (2019) Validación de la versión en castellano del cuestionario 'Community of Inquiry'. Página 1 de 26 30-04-2019 RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 59, Artíc. 4
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/59/04>
- Barbato, S. y Beraldo, R** (2021) Polemic Forums in Blended Learning as New Strategies for a Borderless Higher Education Silvine Barbato and Rossana Beraldo. En M. G. Di Gesú and M. F. González (ed.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, Cultural Psychology of Education 13, https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S.** (2006) La evaluación escolar: de los lemas a los problemas. En *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. N° 8. Octubre, 2006.
- Borges, F., Mesquita, I, Versutti, M** (2021) The Teacher in the in-Between Place: Teacher Identity in ODL En M. G. Di Gesú and M. F. González (ed.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, Cultural Psychology of Education 13, https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1

- Bourdieu, P.** (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burghi Cambon y Cardozo, F.** (2019). Irrupción y apropiación de tecnologías en los estudiantes de Inglés Virtual UNGS. La configuración de nuevos escenarios para la comunicación y la educación. Selected Proceedings REDCOM.
- CAST** (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author. CAST.
- Chaiklin, S., y Lave, J.** (Eds.). (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Constantino, G. y Raffaghelli, J** (2021) Online Teaching and Learning: Going Beyond the Information Given, En M. G. Di Gesú and M. F. González (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, Cultural Psychology of Education 13, https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1
- Dayan, A** Hacia la accesibilidad académica en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior: GOYO un dispositivo puente Braille-portugués para estudiantes con discapacidad visual y sus docentes en portugués lengua extranjera (4 habilidades). (inédito).
- Demantowsky, M., y Lauer, G.** (2020). *Teaching Between Pre- and Post-Corona. An Essay (1)*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/issues/> [8/4/ 2020].
- Di Gesú, M.G** (2021) Affect as a Catalyzer of Students' Choice of Learning Environments Voicing the Students Who Opt for in-Person University Courses. En M. G. Di Gesú and M. F. González (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, Cultural Psychology of Education 13, https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1
- Engeström, Y. Glavenau, V.** (2012). On third generation activity theory: Interview with Yrjö Engeström, *Europe's Journal of Psychology*, 8:4, 515-518.
- Engeström, Y y Sanninno, A** (2010) *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1
- Engeström, Y (2000)** Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work, *Ergonomics*, 43:7, 960-974, DOI:[10.1080/001401300409143](https://doi.org/10.1080/001401300409143)
- Engeström, Y (1998)**, Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (eds), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Head, K.** (2020). *Let's add compassion to our online curriculum*. Commentary. Descargado de The Chronicle of Higher Education. March, 2020, <https://www.chronicle.com/article/lets-addcompassion-to-our-online-curriculum/> . [1/9/2020].
- Mackey y Gass** (2005) *Second Language Research- methodology and design*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London
- Matusov, E.** (2001) Intersubjectivity as a Way of Informing Teaching Design for a Community of Learners Classroom. *Teaching and Teacher Education* 17: 383–402.

- Nardi, B** (1996) *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. En *Canadian Journal of Communication* Vol.XXIII N ° 2.
- Pastor, A** (2012) Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández, MT, Soto, FJ y Tortosa, F. (Coord.).(2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ramos, W., Rossato M., Boll, C.** (2021) Subjective Senses of Learning in Hybrid Teaching Contexts. En M. G. Di Gesú and M. F. González (eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, *Cultural Psychology of Education* 13, https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_1
- Rapanta, Ch.** et al. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. En *Postdigital Science and Education- Springer Nature Switzerland AG 2020* <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.
- Rosa, A.** (2016). The Self Rises Up from Lived Experiences: A Micro-Semiotic Analysis of the Unfolding of Trajectories of Experience When Performing Ethics. En J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, V. Dazzani (Eds.), *The Yokohama Manifesto. Annals of Theoretical Psychology*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-21093-3 ISBN 978-3-319-21094-0 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0>.
- Rosa, A., González, F.** (2013, August 14). *Trajectories of Experience of Real Life Events. A Semiotic Approach to the Dynamics of Positioning*. New York: Springer Science+Business Media.
- Rosenberg, C.** (1989, Spring). What Is an Epidemic? AIDS in Historical Perspective. *Daedalus*, 118(2), 1–17. *Living with AIDS*. Published by: The MIT Press on Behalf of American Academy of Arts & Sciences. Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/20025233>. [4/8/ 2020].
- Säljö, R., Wyndhamn, J.** (1993). Solving everyday problems in the formal setting: An Understanding practice. *Perspectives on activity and context* (pp. 327-342). DOI:[10.1017/CBO9780511625510.013](https://doi.org/10.1017/CBO9780511625510.013)
- Valsiner, J.** (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: Sage Publications Ltd. ISBN 978-1-4462-4878-2 (pbk). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

De la virtualización forzada a la Opción Pedagógica a Distancia: proyecto emergente en la enseñanza de lenguas en el Departamento de Lenguas de UNICEN

GISELLE BLANCHIMAN*, MIRIAM CASCO, SOLEDAD DI CROCE

Departamento de Lenguas. Secretaría Académica de Rectorado. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Pinto 399, Tandil (7000). Provincia de Buenos Aires. Argentina

* gblanchiman@gmail.com

RESUMEN

Una de las misiones de la UNICEN es constituir un ámbito inclusivo que fomente la calidad educativa y la innovación. El Rectorado, con sede en Tandil, cuenta con un Departamento de Lenguas dependiente de la Secretaría Académica que realiza actividades de enseñanza en Unidades Académicas y brinda servicios educativos de extensión.

Si bien en forma previa a la irrupción de la pandemia por Covid-19 el Departamento había tenido experiencias en la modalidad a distancia en distintos idiomas, estos proyectos respondían a necesidades específicas y no tenían continuidad y regularidad en el tiempo. En 2020 la forzosa virtualización de toda la oferta de cursos generó la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica.

Este artículo analiza las acciones académicas implementadas en el área de inglés y presenta un programa de cursos con opción pedagógica a distancia para 2022.

Palabras clave: virtualización forzada - opción pedagógica a distancia - proyecciones poscovid.

ESTRATEGIAS EMERGENTES ANTE EL ESCENARIO COVID-19 EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE UNICEN: DE LA VIRTUALIZACIÓN FORZADA A LA OPCIÓN PEDAGÓGICA A DISTANCIA

La pandemia por Covid-19 impactó de manera muy significativa en la sociedad en su conjunto, que debió generar nuevas estrategias para realizar actividades cotidianas de modo virtual. La educación no fue la excepción y debió adaptarse de manera urgente para poder sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de incertidumbre. La enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior recurrió a la forzosa virtualización de la oferta presencial como respuesta institucional mientras duraron los períodos de aislamiento y distanciamiento social. En ese sentido, este artículo narra las acciones académicas desarrolladas por el área de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) ante la irrupción de la pandemia y presenta un programa de cursos con opción pedagógica a distancia para 2022 como proyección poscovid.

El área de inglés del Departamento de Lenguas coordina distintas actividades de enseñanza en ámbitos académicos de la UNICEN: en la Facultad de Ciencias Económicas, para sus carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía Empresarial y Licenciatura en Gestión Tecnológica), y en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) para las carreras de Diplomatura en Turismo, Guía de Turismo y Licenciatura en Turismo. A su vez, dicta un seminario de lecto-comprensión en lengua inglesa para las Maestrías en Educación y Trabajo Social de la FCH. Además, el área articula un dispositivo de tutoría y acreditación para el requisito de Inglés en el Doctorado en Ciencia Animal de la Facultad de Ciencias Veterinarias y trabaja en vinculación académica con la Unidad de Enseñanza Quequén para sus carreras de grado y actividades de extensión. Finalmente, colabora con distintos ámbitos de la Universidad en sus inquietudes y necesidades en relación a la lengua inglesa.

Asimismo, el área de inglés desarrolla un programa presencial abierto a la comunidad que, en el período 2020-2021, llevó a cabo distintas acciones académicas para garantizar la continuidad pedagógica. Estas acciones, objeto de análisis en el presente trabajo, contemplan la virtualización forzada en 2020 y 2021 y una

experiencia piloto en la oferta de cursos de inglés con opción pedagógica a distancia propiamente dicha en 2021. Esta última sentó las bases para crear un programa de cursos en esa modalidad a partir de 2022.

En primer lugar, la virtualización forzada hace referencia a la oferta presencial que debió adaptarse a la virtualidad a causa de la pandemia por el tiempo que duraron los períodos de aislamiento y distanciamiento social. De ese modo, se aplicaron las características principales del diseño presencial aunque mediadas por tecnologías. En la UNICEN, por la Ordenanza de Consejo Superior 5019/20, se procedió a suspender las actividades presenciales en forma preventiva a partir del día 16 de marzo de 2020 y se solicitó a las Unidades Académicas la reprogramación tentativa de las actividades académicas, científicas y administrativas que se consideraran necesarias. La resolución 2020-12-APN-SECPU#ME de la Secretaría de Políticas Universitarias del día 3 de abril recomendó a las Universidades Nacionales, Universidades Privadas e Institutos Universitarios la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando las cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico y manteniendo la calidad del sistema universitario.

La virtualización forzada implementada por las Universidades Argentinas fue una alternativa para la continuidad pedagógica que redundó en tensiones y desafíos. Como analizan Rodera y Walker (2021), la emergencia pública en materia sanitaria llevó a la continuidad de la enseñanza presencial de manera virtual. Estos autores indican que según Negro y Gómez (2021) el 98% de las instituciones virtualizaron la enseñanza, a pesar de que solo el 49.8% contaba con un área de educación a distancia. Aunque el 87% disponía de un campus virtual, solo el 38% lo utilizaba de manera frecuente y regular. Esto permite suponer un escenario de emergencia en el cual se recurrió a distintas estrategias y herramientas sin la planificación propia de opción pedagógica a distancia.

Por otra parte, esta modalidad supone un tipo de diseño en particular que responde a la especificidad y se enmarca en normativas institucionales. Se trata de una opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- estudiante está mediada por tecnologías. La planificación de actividades sincrónicas y asincrónicas es fundamental en el marco de una estrategia pedagógica integral que emplea

recursos tecnológicos y tecnologías de la información y la comunicación para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Mosqueda (2020) sostiene que “la educación a distancia como una opción pedagógica es guiada por una pedagogía, por una elección de una teoría general de la educación y teorías de la enseñanza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.”

Sin embargo, ante la irrupción de la pandemia por Covid 19 y los períodos de aislamiento y distanciamiento, la virtualización forzada fue la estrategia implementada en 2020 por el Departamento de Lenguas de UNICEN para garantizar la continuidad pedagógica, en sintonía con las universidades argentinas. En 2021 se desarrolló y evaluó una experiencia piloto en la opción pedagógica a distancia propiamente dicha. Las observaciones y conclusiones permitieron prever la viabilidad de crear un programa de cursos en esta modalidad a implementarse en 2022 en cuatro niveles de lengua inglesa.

De este modo, la pandemia por Covid-19 representó un gran desafío pero también una importante oportunidad. Antes de su irrupción, el Departamento de Lenguas de UNICEN solo tenía un programa presencial de cursos de inglés. En la vuelta a la presencialidad plena en 2022 y a partir de las experiencias llevadas a cabo, estudiadas y analizadas en 2020 y 2021, se da continuidad a la oferta presencial pero también se crea un programa con opción pedagógica a distancia con el objetivo de sostenerlo y proyectarlo en el tiempo. A continuación se presenta la propuesta presencial del Departamento, se narran las acciones pedagógicas en el período de virtualización forzada y se analizan las estrategias implementadas para el diseño de cursos con opción pedagógica a distancia.

Presencialidad desde el plan de estudios 2010

El Departamento de Lenguas de UNICEN se creó en 2000 a través de la Ordenanza del Consejo Superior Nro. 2597 con el objetivo de centralizar la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad y propiciar un ámbito de formación docente, investigación, extensión e intercambio académico en relación con las lenguas. Desde su creación, se fueron conformando distintos equipos docentes, algunos de los cuales se vincularon a las Facultades y allí se radicaron. Otros equipos han tenido dedicación exclusiva con el Departamento y un tercer grupo se desempeña en el Departamento y en Facultades.

En la actualidad, la principal orientación del Departamento es la Internacionalización de la enseñanza de lenguas. Por tal razón los contenidos de todos los cursos se ajustan al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El Departamento parte de la premisa de que el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en un factor fundamental de la formación integral de las personas, en especial debido a los recientes procesos de mundialización (Ortiz, 2004). Como tal, es un fenómeno que trasciende los grupos, las clases sociales y las naciones. En efecto, la experiencia lingüística con otras lenguas distintas a la materna permite ampliar los horizontes comunicativos de los miembros de una comunidad de habla y suele constituirse en una llave para el acceso a nuevas oportunidades de capacitación, desarrollo profesional y crecimiento laboral. Además, conocer y dominar una lengua extranjera implica también entrar en contacto con otra cultura, lo que repercute de manera positiva en la formación de ciudadanos atentos a la diversidad (Block, 2003). El aprendizaje de las lenguas extranjeras juega un papel importante al permitirle a los estudiantes conocer las posibilidades de su propio grupo lingüístico y cultural. Esto favorece una mejor apreciación de la naturaleza de la sociedad multicultural y fomenta una actitud de tolerancia hacia la diversidad.

Así, los cursos presenciales buscan adaptarse a los lineamientos internacionales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras ofrecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Este ajuste a parámetros mundiales garantiza la calidad de la formación que se brinda y permite otorgar certificaciones de mayor significatividad al momento de acreditar conocimientos lingüístico-comunicativos en ámbitos académicos, laborales y/o profesionales.

Tanto los contenidos como la dinámica del trabajo didáctico y la evaluación se enmarcan en un enfoque centrado en la acción comunicativa. Según esta perspectiva, quienes aprenden una lengua son actores sociales que se enfrentan a tareas concretas en situaciones comunicativas, entornos sociales y campos de acción específicos. Por ello, los cursos se orientan al desarrollo de prácticas sociales del lenguaje (lectura, escritura y oralidad) y procuran potenciar en los alumnos los recursos cognitivos, emocionales y volitivos que les permitan asumir un proyecto personal de formación plurilingüe.

En este contexto, se asume la enseñanza de la lengua como discurso (Widdowson, 2007). El discurso refiere a la elaboración de un acto de habla mediante recursos expresivos y diversas estrategias retóricas. Estos elementos se materializan a través de géneros discursivos. Para comprender el discurso es necesario tener en cuenta el contenido presentado, el contexto donde es producido y los elementos expresivos, que pueden tener diversas funciones. Enseñar lengua como discurso implica el abordaje de géneros discursivos en contextos significativos (Shrum y Glisan, 2005)

En este sentido, Abeledo, Fortes, Garcez y Schlatter (2014) sostienen que las personas utilizan una lengua para actuar en el mundo conocido. Al mismo tiempo, realizan un trabajo de interpretación y co-construcción del entorno a fin de comprender las acciones de los otros y el lugar en que los hechos de la vida social se producen.

Siguiendo esta línea, la perspectiva co-accional (Puren, 2006) propone que el conocimiento nuevo se construye cuando se incorpora nueva información a los esquemas existentes en el proceso de hacer con la lengua; es decir, al llevar a cabo una tarea en la que la lengua es el medio para lograr un fin. Algunas de las premisas del enfoque sostienen que el lenguaje es primeramente un recurso para crear significados, y las actividades que involucran el uso de la lengua para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.

Este concepto de lengua como acción comunicativa, discurso y práctica social da lugar a una didáctica acorde en el marco del enfoque posmétodo (Kumaravadivelu, 2001). En este sentido, el docente genera su propia pedagogía en virtud de las necesidades y particularidades de los alumnos y sus contextos. Algunas estrategias habituales en la enseñanza de lenguas desde esta perspectiva son el aprendizaje por tareas y el aprendizaje integrado de lengua y contenido.

Estos acuerdos generales dan coherencia a la perspectiva sobre las lenguas y el aprendizaje que adopta el Departamento de Lenguas y se plasma, en el caso de inglés, en un programa presencial de 8 niveles de proficiencia: principiante, elemental, pre-intermedio, intermedio 1, intermedio 2, intermedio superior 1, intermedio superior 2 y avanzado. Estos cursos anuales suponen 100 horas de clases presenciales, distribuidas en dos encuentros semanales de una hora y media cada uno.

Este programa presencial fue virtualizado en 2020 y 2021 para garantizar la continuidad pedagógica. Las acciones principales se analizan en el apartado siguiente.

Virtualización forzada en 2020 y 2021

La sorpresiva irrupción de la pandemia y la virtualización de toda la oferta académica del Departamento de Lenguas en 2020 llevó a la utilización de soportes tecnológicos conocidos por la comunidad educativa de manera informal, tales como Zoom y Google Meet. Los docentes estaban en conocimiento de algunos de estos recursos aunque no los habían utilizado en forma sistemática. Por tal motivo, se generaron búsquedas autodidactas de información sobre el funcionamiento de distintos recursos, varios docentes se capacitaron en la emergencia que supuso la irrupción de la pandemia y se llevaron a cabo encuentros del equipo de inglés para socializar la información y generar aprendizajes colaborativos.

En este sentido, el equipo docente del área de inglés realizó un gran esfuerzo al adaptar la modalidad de los cursos de manera inmediata, buscando información y capacitándose al tiempo que surgían las demandas. Cabe señalar que varios docentes habían realizado especializaciones y maestrías en el área de tecnologías y educación. Si bien los cursos del Departamento habían sido solo presenciales hasta ese momento, varios profesores habían transitado la modalidad virtual como estudiantes y como docentes. Esto, claramente, fue un factor fundamental en la rápida adaptación del equipo.

De este modo, el urgente traspaso de la presencialidad a la virtualidad resultó en la virtualización forzada, tal cual la describen Rodera y Walker (2021). Asimismo, si bien la UNICEN cuenta con un área de educación a distancia (Sistema Institucional de Educación a Distancia- SIED) y una plataforma Moodle específica (Unipedia), se recurrió a recursos tecnológicos de uso frecuente en la sociedad en general ante la necesidad imperiosa de garantizar la continuidad pedagógica de manera casi automática. Esta realidad es un reflejo más de lo acontecido en el sistema universitario nacional en 2020 según Negro y Gómez (2021)

Los cursos de inglés pudieron dictarse y sostenerse a lo largo del año, mediados por las tecnologías mencionadas. A su vez, la administración también demandó una virtualización repentina. De este modo, los equipos docentes y el personal no

docente adecuaron sus prácticas habituales, propias de la presencialidad, a través de la implementación de distintas herramientas tecnológicas. Esto requirió una rápida adaptación para la comunidad de estudiantes, que debió ajustarse a estas decisiones. Sin dudas, se trató de una situación crítica que el Departamento de Lenguas supo canalizar como oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad: docentes, personal no docente y estudiantes.

Una vez avanzado el primer cuatrimestre de 2020 y adelantándose a los posibles escenarios en 2021, el Departamento de Lenguas decidió planificar la oferta académica presencial previendo la posible continuidad de la virtualización forzada. Pero, a su vez, se proyectó un curso con opción pedagógica a distancia para 2021 a ser analizado y estudiado para evaluar la posible creación de un programa de cursos en la modalidad en 2022. Es decir, el Departamento supuso que la virtualización y las nuevas experiencias de la comunidad generarían mayor demanda de cursos con opción pedagógica a distancia una vez que volviera la presencialidad plena. Por tal motivo, para 2021 se proyectaron dos modalidades: la modalidad presencial que sería virtualizada en el caso de que continuara el aislamiento y la opción pedagógica a distancia, que continuaría siendo virtual aunque se volviera a la presencialidad. Esta decisión constituye una innovación para el Departamento y una proyección postcovid.

Habiendo entonces resuelto la continuidad pedagógica de la oferta presencial mediante la virtualización forzada en 2020, el Departamento generó acciones concretas para mejorar la capacitación y el uso de recursos tecnológicos para 2021. Se preveía entonces una eventual repetición de la situación sanitaria, lo cual efectivamente ocurrió. En este sentido, se recurrió al asesoramiento del SIED para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Respecto del SIED, constituye una estructura que da unidad e integración a la opción pedagógica de educación a distancia y acompaña la gestión de las propuestas académicas de las distintas Unidades de la UNICEN en el marco de la diversidad y la especificidad. La modalidad se caracteriza por su flexibilidad espacio-temporal y constituye un mecanismo para garantizar el ingreso, permanencia y graduación como política institucional de inclusión educativa, objetivo para el cual el SIED se presenta como referente. Se concibe como un sistema que nuclea a todos aquellos actores institucionales que participan tanto en relación con propuestas académicas

de educación a distancia como en aquellas que, aunque presenciales, aprovechan las potencialidades de la modalidad para profundizar y favorecer las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se propone gestionar la articulación entre las distintas unidades académicas y elaborar normativas generales sobre los procesos institucionales, pedagógicos y administrativos en la modalidad.

En 2020, el SIED dictó un programa de cursos de capacitación para docentes, de los cuales participaron varios profesores de inglés del Departamento. A su vez, capacitó a todo el equipo en el uso de plataformas Moodle en general y de Unipedia, en particular. En estos encuentros y en reuniones del equipo docente del área de inglés, se decidió utilizar los recursos tecnológicos institucionales en 2021. Es decir, establecer a Unipedia como plataforma institucional para todos los cursos, en el marco del SIED y con el acompañamiento de su equipo técnico pedagógico, dependiente de la Secretaría Académica.

De este modo, el equipo de inglés logró dar continuidad a la oferta académica presencial en 2020 y mejorar en la inserción tecnológica institucional en 2021. Así, en el segundo año de aislamiento, los cursos utilizaron Unipedia como reservorio de información, para mediar propuestas asincrónicas y como espacio de encuentro para acceder a videollamadas por Google Meet o Zoom.

Opción pedagógica a distancia en 2021

Este apartado describe la experiencia piloto desarrollada en 2021 que da lugar a la creación de un programa con opción pedagógica a distancia en 2022. Se presenta el proyecto llevado a cabo en el diseño de un curso con opción pedagógica a distancia en el Departamento de Lenguas, en el marco del SIED.

Esta innovación busca dar respuesta a un perfil de estudiante que en los años previos a la pandemia se acercaba al Departamento de Lenguas en búsqueda de ofertas virtuales. A su vez, supone que las experiencias en torno a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas que tuvo lugar mediante la virtualización forzada llevaría a incrementar el número de interesados en la modalidad de manera sostenida. Estos dos factores motivan al Departamento a concretar acciones para atender a esa necesidad emergente y en crecimiento.

Antes de la pandemia, se había registrado un perfil de hablante de nivel intermedio de inglés que, habiendo desarrollado la lengua a través de distintos trayectos de formación, siente que “la pierde” por falta de práctica. Estos estudiantes

buscan alternativas para realizar prácticas del lenguaje que permitan actualizar sus conocimientos y habilidades. A su vez, expresan limitaciones para asistir a cursos presenciales y realizan consultas sobre oferta de cursos virtuales. Estas necesidades se han visto aún más potenciadas a partir del aislamiento y distanciamiento mencionados que dieron lugar a transformaciones en la comunidad educativa del Departamento.

Surge así una necesidad que puede atenderse mediante una innovación: la creación de cursos de prácticas del lenguaje en inglés con opción pedagógica a distancia. La experiencia piloto desarrollada en 2021 se centra en un curso para hablantes de nivel intermedio (B1 del *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*; en adelante MCER) con una modalidad flexible; es decir, dictado de modo virtual.

Los objetivos del proyecto de curso piloto son:

- Diseñar un curso de inglés de nivel intermedio para el desarrollo integrado de la lectoescritura y la oralidad mediante las prácticas sociales del lenguaje en la modalidad virtual.
- Diseñar el curso en concordancia con la normativa vigente para la opción pedagógica a distancia virtual en la UNICEN.
- Diseñar secuencias didácticas adecuadas para el desarrollo integrado de la lecto-escritura y la oralidad mediante las prácticas sociales del lenguaje en la modalidad virtual.
- Evaluar la experiencia llevada a cabo a fin de contribuir a la oferta educativa del Departamento de Lenguas mediante esta innovación.

Para abordar cada uno de los objetivos señalados, se seleccionan las estrategias metodológicas que se consideran más apropiadas y conducentes.

En primer lugar, es necesario conocer la normativa vigente para la opción pedagógica a distancia en la UNICEN. El SIED proporciona documentación específica en este sentido. Se aborda, entonces, la lectura de resoluciones y recomendaciones pertinentes y se identifica a la Resolución de Rectorado N 642 del 20/11/2020 como normativa y marco de referencia principal para el diseño del curso. Este documento da por aprobado el reglamento general de la opción pedagógica a distancia de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. A partir de esta estrategia metodológica es posible diseñar el curso en

concordancia con la normativa vigente para la opción pedagógica a distancia virtual en la UNICEN.

El diseño de secuencias didácticas adecuadas para el desarrollo integrado de la lecto-escritura y la oralidad mediante las prácticas sociales del lenguaje en la modalidad virtual requiere conocer las tendencias didácticas actuales en la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional y aplicarlas a la modalidad. Esto supone un abordaje profundo del marco teórico de la didáctica del inglés desde esta perspectiva y, también, de las características que un entorno virtual de aprendizaje debería adoptar para promover el tipo de proceso de enseñanza y aprendizaje que se pretende. La estrategia metodológica seleccionada para tal fin consiste en la lectura de bibliografía pertinente que permita la construcción de un marco teórico que oriente el diseño de secuencias didácticas específicas.

Para plasmar esta innovación, se genera un programa específico correspondiente al nivel intermedio 1 en la modalidad virtual en el marco del plan de estudios vigente en el Departamento de Lenguas. Este curso se lleva a cabo en concordancia con el calendario académico 2021 del Departamento. Asimismo, se elabora una prueba diagnóstica (Test de nivel virtual) para la incorporación de nuevos aspirantes al curso. La producción del programa específico, la adecuación al calendario y la elaboración de una evaluación diagnóstica en la modalidad son las principales estrategias seleccionadas para la concreción del curso mencionado.

Para evaluar esta experiencia de innovación a fin de contribuir a la oferta educativa del Departamento de Lenguas, se contemplan varios factores y se realizan distintas acciones. Se evalúan los aprendizajes logrados por los estudiantes mediante distintas instancias de evaluación contempladas en el programa correspondiente. Se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes para medir la eficacia del curso en términos del logro de sus objetivos. En segundo término, el equipo docente evalúa aspectos relacionados al dictado del curso en el primer cuatrimestre y elabora un informe donde se plasman sus observaciones. Este encuadre metodológico posibilita tomar decisiones informadas en el diseño de esta innovación.

El curso supone una carga horaria de 100 horas a distancia, distribuidas en un 50% de actividades sincrónicas y un 50% de asincrónicas. Esta distribución se vincula con el objetivo de abordar prácticas del lenguaje en lecto-escritura pero, también, en oralidad.

La experiencia docente en los cursos virtualizados de 2020 indica que las competencias orales se desarrollan de manera más eficiente mediante actividades sincrónicas. La oralidad puede, además, trabajarse de manera asincrónica mediante la producción de archivos de audio, por ejemplo. Pero habitualmente estos textos son guionados y no se corresponden con la espontaneidad del discurso oral. Por tal motivo, los encuentros sincrónicos se destinan a exposiciones de las docentes, discusiones y actividades en pequeños grupos, puestas en común en el grupo clase y debates. Por su parte, las actividades asincrónicas se relacionan con la lectura comprensiva, la escritura de distintos géneros, la toma de notas, la ejercitación de contenidos léxicos y gramaticales y las prácticas de escucha.

Un segundo aspecto de gran importancia en la opción pedagógica a distancia es la organización de actividades mediadas en el espacio virtual y la planificación del tiempo. En este sentido, en forma previa al comienzo del curso, los inscriptos son matriculados por sus docentes en el aula virtual correspondiente: inglés intermedio 1 en Unipedia. Al ingresar, los participantes encuentran un saludo de bienvenida y pautas generales de funcionamiento.

En la primera videollamada se presenta la propuesta en general mediante el abordaje del programa y del calendario académico, se presentan los participantes (docentes y estudiantes) y se realizan actividades sencillas de exploración del entorno virtual. La tutora realiza estas acciones compartiendo pantalla, cuando es necesario, como soporte al discurso oral en lengua inglesa y acompaña a los estudiantes de iniciación virtual en el contexto mediado por tecnologías.

Además, presenta y explica el cronograma semanal. De este modo, los estudiantes son informados sobre la organización general del curso: los días y horarios en los cuales se realizan las videollamadas, cuándo se publican clases asincrónicas, en qué momento se atienden preguntas y consultas, y cuándo se envían las producciones y las devoluciones. Este cronograma constituye un importante contrato inicial de cómo organizar el tiempo para una mejor tarea conjunta. Cabe señalar que las acciones tutoriales sobre el aula virtual se llevan a cabo a lo largo del curso cada vez que las demandas del entorno así lo requieren. Por ejemplo, cuando se introduce una nueva herramienta tecnológica para la enseñanza de la lengua inglesa. A su vez, el equipo técnico del SIED pone a disposición de estudiantes y docentes, dentro de la misma plataforma, tutoriales de uso así como un espacio específico para consultas.

En tercer lugar se destaca el perfil docente requerido para la opción pedagógica a distancia. La normativa institucional sugiere cumplir con al menos alguno de los siguientes requisitos: el manejo de competencias específicas (tecnológicas, didácticas, y tutoriales); haber participado o realizado cursos de capacitación ofrecidos por la Universidad en la opción pedagógica a distancia y acreditar experiencia docente en la modalidad.

El equipo docente a cargo del dictado del curso está conformado por dos profesoras. La docente 1 es Profesora de Inglés para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal por el Instituto San José de la ciudad de Tandil y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO. Actualmente es tesista en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Su formación específica en el área comprende el manejo de competencias tecnológicas, didácticas y tutoriales. A su vez, acredita experiencia docente en la opción pedagógica a distancia en la Facultad de Ciencias Humanas de UNICEN, en dos experiencias: en el desarrollo de un dispositivo de acreditación para estudiantes de Turismo de la Unidad de Enseñanza Quequén de UNICEN y en el dictado de un curso de inglés para las Maestrías en Educación y Trabajo Social de la misma Facultad.

Por su parte, la docente 2 es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la UNLP y Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos por la UNC. En la actualidad es maestrando y tesista. Acredita experiencia docente específica en la creación de un curso virtual de incentivo a la graduación para estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Económicas, en el desarrollo de un espacio virtual de tutoría para Doctorandos en Ciencia Animal de la Facultad de Ciencias Veterinarias e integra equipo docente con la docente 1 en ambas experiencias mencionadas en el párrafo anterior, radicadas en la Facultad de Ciencias Humanas de UNICEN.

Las docentes 1 y 2 integran la pareja pedagógica a cargo y comparten la responsabilidad del curso durante el primer cuatrimestre de 2021. En el segundo cuatrimestre, ese rol queda concentrado en la docente 1 y la docente 2 participa como docente investigadora invitada.

Respecto de la cantidad de estudiantes, se contempla un máximo de 20 inscriptos. La decisión de establecer ese número de participantes se fundamenta en los requerimientos de tiempo individual y grupal para los turnos de habla en los

encuentros sincrónicos. Este es un número de hablantes que pueden participar de manera efectiva en el tiempo estipulado con la mediación docente para que todos materialicen sus intervenciones. Además, constituye una cantidad de estudiantes muy apropiada para el acompañamiento en los procesos de escritura. Ese número estipulado de estudiantes es el que se toma como referencia para todos los cursos extracurriculares del área de inglés del Departamento de Lenguas, tanto en la modalidad presencial como en la opción pedagógica a distancia, por los motivos que se señalan.

Las actividades de aprendizaje permiten un trabajo de construcción de los conocimientos dando cuenta de procesos de iniciación, interpretación, aplicación a otras situaciones y de evaluación. Las secuencias didácticas diseñadas suponen un entramado de estrategias que parten de instancias de introspección y elaboración de hipótesis e ideas iniciales que se comparten y resignifican en la interacción grupal. Esas primeras ideas o hipótesis se contrastan de manera permanente con los materiales de trabajo que se abordan. De allí surgen los contenidos léxicos, gramaticales y discursivos que son los objetivos de la secuencia. Los conocimientos que se construyen de manera social se aplican a nuevos materiales. De este modo, se generan instancias de transferencia que permiten evaluar el alcance de los nuevos aprendizajes.

Las secuencias didácticas que se diseñan para este curso se proponen abordar textos verídicos que circulan en la comunidad global angloparlante, de manera tal que los contenidos léxico-gramaticales que se quieren enseñar se encuentren en discursos reales y no se enmarquen en materiales artificiales de tipo manual. A su vez, se promueve presentar las propuestas apelando a los conocimientos previos de los estudiantes para el abordaje de los materiales. Esto permite poner en tensión las ideas e hipótesis iniciales de los alumnos para cuestionarlas, ampliarlas, confirmarlas o modificarlas mediante la construcción social del conocimiento.

Entre las estrategias didácticas seleccionadas para promover estas prácticas se destaca el debate de opinión, el análisis de distintas fuentes, la sistematización de contenidos léxicos-gramaticales en contextos discursivos y la producción individual y grupal.

La evaluación adopta un carácter integral constituyéndose en una herramienta de información que permite evaluar el logro de las finalidades que orientan la opción

pedagógica y didáctica de la institución; valorar y ponderar los avances y logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes en particular y de modo grupal (y de su proceso) y valorar y ponderar los propósitos y objetivos explicitados en la propuesta educativa.

Sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes, se considera el proceso de evaluación del primer cuatrimestre como objeto de análisis. Esta metodología luego se repite en el segundo cuatrimestre.

El proceso de evaluación se propone:

- Constituirse como herramienta de información que permita tomar muestras de la producción en inglés por parte de los estudiantes para emitir una valoración sobre los avances evidenciados en relación con los contenidos del programa abordados en un período de tiempo en particular.
- Integrar prácticas del lenguaje en lectoescritura y oralidad y actividades con foco léxico- gramatical.
- Reorientar las próximas acciones docentes en virtud de la ponderación de las actividades de evaluación.
- Evaluar los alcances logrados en virtud de los objetivos establecidos en el programa para el período de tiempo correspondiente.

Entre las actividades de evaluación concretas realizadas por los estudiantes, se contemplan un trabajo práctico integrador escrito y un examen parcial oral. En ambos casos se incluye una secuencia didáctica semanal previa de revisión, sistematización, práctica y consulta. Esta secuencia se plasma mediante una actividad sincrónica (clase por videollamada) y otra asincrónica.

Así, este curso permitió detectar las siguientes características como factores fundamentales para el diseño de cursos con opción pedagógica a distancia:

- La planificación previa como estrategia central en la opción pedagógica a distancia.
- La elaboración de programas específicos acordes a normativas institucionales para la modalidad.
- El trabajo en equipo con el área de educación a distancia.
- La articulación con el plan de estudios vigente.
- La selección docente acorde al perfil específico.

- La planificación semanal de secuencias didácticas con actividades sincrónicas y asincrónicas.
- La función tutorial en la modalidad y en la disciplina.
- La planificación de la comunicación mediante canales determinados.
- La comunicación eficiente y planificada.
- La elaboración de actividades acordes a los intereses de los estudiantes y con materiales genuinos disponibles en línea.
- La utilización de recursos tecnológicos sencillos para la comunidad educativa.

La experiencia ha permitido generar un criterio interno del área de inglés para esta modalidad que logra concretar un programa en cuatro niveles para 2022.

Proyección poscovid: programa de cursos de inglés con opción pedagógica a distancia en 2022

El trabajo realizado en torno a la experiencia piloto en 2021 ha permitido recopilar información muy relevante para el Departamento de Lenguas respecto de la opción pedagógica a distancia.

A partir de esta primera experiencia, ha sido posible detectar estrategias acertadas en la dimensión pedagógico-didáctica a las que interesa dar continuidad mediante un programa de cursos de inglés en la modalidad que comenzó a implementarse en marzo de 2022. Se trata de una propuesta de tres niveles consecutivos: preintermedio (A2), intermedio 1 (B1) e intermedio 2 (B1 +).

Se seleccionaron estos niveles del plan de estudios del Departamento dado que se registró un número mayor de interesados en la modalidad con esos niveles de competencia comunicativa en inglés. No obstante, el Departamento evaluará la posible incorporación de niveles anteriores y posteriores.

De este modo, el gran desafío educativo y social que representó la pandemia por Covid- 19 supo canalizarse como oportunidad de crecimiento como proyección post-ovid.

Referencias bibliográficas

- Abeledo, Fortes, Garcez e Schlatter.** (2014, 18 de julio). Uma Compreensão Etnometodológica de Aprendizaje em Proficiência em Língua Adicional. *SciELO- Brazil*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/tla/a/Jhmjm7NLt8CD56pwtMRK3ND/?lang=pt>
- Block, D.** (2003). *The social turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh. Edinburgh Textbooks in AppliedLinguistics.
- Kumaravadivelu, B.** (2001). Toward a postmethodpedagogy. *TESOL QUARTERLY* Vol. 35, No. 4.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.* http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm
- Mosqueda, J.** (2020, 1 de mayo). *La educación a distancia es politecnológica*. Recuperado de <http://www.aporrea.org/educacion/a289795.html>
- Negro, M. y Gómez, J.** (2021). Lo que la pandemia se llevó: 7 mitos sobre la educación universitaria argentina (sin publicar).
- Ortiz, R.** (2004). *Mundialización y Cultura*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Puren, C.** (2006) "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura), Facultad de CC. de la Educación Universidad de Granada), n° 1, enero 2004, pp. 31-36.
- Rodera, J. y Walker, V.** (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *RAES*, 13(22), pp. 192-210.
- Shrum, J. y E. Glisan.** (2005). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston. Thompson & Heinle.
- Widdowson, H.** (2007) *Discourse Analysis*. Oxford. OUP.
- Williams, M. y Burden, R.** (1999). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press. Reino Unido.

La emergencia sanitaria del COVID-19 y las instituciones educativas: análisis del proceso de virtualización de la enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Nacional del Litoral

MAGDALENA CHÁVEZ, MARÍA I. GIMÉNEZ*, LETIZIA M. RUSSO

Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral. San Jerónimo 1750, Santa Fe, 3000, Argentina

* igimenez@unl.edu.ar

RESUMEN

La emergencia sanitaria derivada del avance de la pandemia del COVID-19 aceleró los procesos de virtualización en las instituciones educativas. En el caso de la Universidad Nacional del Litoral, esto implicó la virtualización de todas las propuestas formativas, y particularmente de aquellas que están intrínsecamente ligadas al afianzamiento de sus procesos de internacionalización.

Este capítulo tiene como objetivo llevar a cabo un análisis del proceso de virtualización de la enseñanza de idiomas extranjeros en las carreras de grado y posgrado de la Universidad Nacional del Litoral. Para ello partimos, y en una primera instancia, del estudio del surgimiento del Ciclo Inicial de Idiomas en la Universidad, y de su evolución en los más de 20 años de existencia.

En un segundo momento, se hace foco en el diseño de los entornos virtuales, la metodología de trabajo, y el desarrollo y puesta en práctica de los instrumentos de evaluación en la implementación de la virtualidad.

Finalmente, se hace referencia a las voces del cuerpo docente y del estudiantado, y se esbozan sugerencias para la utilización de los espacios virtuales y bimodales en el marco del proceso de internacionalización de la universidad y su proyección pospandemia.

Palabras clave: virtualidad - enseñanza de idiomas - COVID-19

CONTEXTO INSTITUCIONAL: LA PROPUESTA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN LA UNIVERSIDAD

En el año 1997, la Universidad Nacional del Litoral (UNL) aprobó los “Lineamientos generales del documento base sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en los ciclos iniciales de las carreras de grado en la Universidad” (Res. C.S. n° 339/97). Comenzó así el proceso que determinaría que en nuestra Casa de Estudios, todos los alumnos deban acreditar al menos un idioma extranjero para obtener su título de grado. En los considerandos de dicha resolución, se destacaba que la propuesta elevada se concatenaba con la política académica llevada a cabo por la UNL en lo relativo a la transversalización de los contenidos disciplinares contemplados en el programa de reforma curricular de la Universidad.⁷ Esta propuesta de idiomas, transversal a todas las unidades académicas y con enfoque comunicativo, surgió luego de un proceso de evaluación externa de la Universidad. Frente a la información recabada por los evaluadores, la UNL presentó un proyecto sobre idiomas extranjeros a la Tercera Convocatoria del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, Proyecto FOMECA n° 812, denominado “Aplicación de la Tecnología Multimedial para el Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza de los Idiomas Extranjeros en la UNL”. El objetivo era redefinir la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNL, principalmente adoptando un enfoque comunicativo y utilizando nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se apuntaba, además, a desarrollar un espacio para fomentar la investigación en aspectos lingüísticos, y a la creación de espacios de gestión abocados al desarrollo de los idiomas en la Universidad. Este proyecto -junto con la Res. C.S. n° 339/97- fundaron los cimientos de la propuesta actual, y es así que la UNL se convirtió en una de las pocas universidades nacionales que cuenta con un proyecto global de enseñanza de idiomas. Se estableció desde un comienzo que el requisito –llamado Ciclo Inicial– fuera transversal a todas las Unidades Académicas de la Universidad, y que, por lo tanto, los contenidos fueran comunes –

⁷ A mediados de la década del 90, la Secretaría Académica de la Universidad inició el proceso denominado Programa Millenium de Transformación de la Oferta Curricular, con el objetivo de generar un diagnóstico descriptivo para proyectar acciones de seguimiento, evaluación y reforma de la oferta académica.

idiomas con fines generales– y no asociados a la especificidad de cada carrera. El objetivo del Ciclo Inicial –que hoy en día cuenta con dos tramos de 120 horas reloj– es precisamente *iniciar* al alumno en el idioma extranjero (inglés, francés, alemán, portugués o italiano), para que éste pueda luego acceder a un Ciclo Superior de idiomas con fines específicos, que esté orientado a la lectura y/o escritura de textos académicos afines a cada carrera o disciplina.

Con algunos cambios implementados a lo largo de su historia, durante los últimos 25 años se ha ido conformando la propuesta curricular de idiomas extranjeros en la Universidad, que se plasmó en diversos documentos, proyectos, y reglamentaciones oficiales. En la actualidad, las resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad que cabe mencionar son las siguientes: la Res. C.S. n° 82/14, que establece la carga horaria de cada tramo -Idioma Extranjero I e Idioma Extranjero II-, el nivel mínimo a alcanzar en cada nivel, y la modalidad de promoción por cursado y acreditación libre; la Res. C.S. n° 303/15, que menciona las maneras de homologar el Ciclo a través de exámenes internacionales o certificaciones expedidas por instituciones de enseñanza de idiomas; y la Res. C.S. n° 534/15 que aprueba el “Programa genérico de Idiomas Extranjeros para el Ciclo Inicial”, que establece la orientación curricular del Ciclo dentro de los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, y determina los contenidos, las competencias y las destrezas mínimas a desarrollar en cada tramo del Ciclo.

La propuesta de idiomas es coordinada desde el Centro de Idiomas de la Universidad (creado en el año 2004), que cuenta con un Consejo Asesor conformado por un representante de cada Unidad Académica e idioma. Los docentes del Ciclo Inicial, aunque desempeñan funciones en las diferentes facultades, responden –en la dimensión académica– al Centro de Idiomas. Si bien cada cátedra se atiene al calendario académico de cada facultad para la toma de exámenes o el inicio de clases, el formato de las evaluaciones escritas y orales, la modalidad de promoción y otros aspectos del dictado de las clases son tratados en el Consejo Asesor bajo la coordinación del Centro, y luego puestas a consideración del Consejo Superior de la Universidad.

Planeación estratégica e internacionalización

El programa de idiomas extranjeros estuvo ligado, desde sus comienzos, a los procesos de internacionalización de la Universidad. La UNL tiene una firme tradición de desarrollo de políticas de Internacionalización del Currículum, y las mismas ocupan un lugar cada vez más preponderante entre los instrumentos para la planificación del desarrollo institucional. Especialmente durante los últimos diez años, se han celebrado múltiples acuerdos de carácter internacional y se ha ordenado la gestión a partir de criterios comunes aceptados por la comunidad académica mundial. Algunos planes de estudios han incorporado consideraciones sobre la dimensión internacional y otros han desarrollado asignaturas y proyectos de movilidad internacional. El Centro de Idiomas, en consonancia con estos lineamientos y entendiendo el desarrollo de proyectos como parte de la planeación estratégica –es decir, como un proceso de gestión que permite visualizar el futuro de las decisiones políticas de la Universidad dentro de la misión y visión institucional (Arguín, 1986)– ha desarrollado, no solo propuestas curriculares para los estudiantes de carreras de grado, como el Ciclo Inicial o las Asignaturas Electivas de Idiomas Extranjeros, sino también cursos como “Enseñar en inglés: diseño curricular y dictado de clases en idioma inglés” –que tiene como objetivo dar herramientas a docentes de diferentes disciplinas para que comiencen a delinear una propuesta de dictado de su asignatura en inglés–, o el curso “Escritura académica del artículo en inglés”, destinado a docentes que realizan tareas de investigación en la Universidad. Además, se ha desarrollado la nueva asignatura electiva “Alemán orientado a los estudios universitarios”, que está diseñada para atender la necesidad de aquellos estudiantes que estén interesados en realizar carreras de doble titulación con instituciones de educación superior de Alemania.

Con respecto a la oferta de idiomas para estudiantes de carreras de posgrado, la misma está orientada a ofrecer la posibilidad de desarrollar y acreditar conocimientos en lectocomprensión en los idiomas requeridos en las diferentes carreras. En el contexto de la pandemia, durante los años 2020 y 2021, las propuestas mencionadas se ofrecieron en modalidad virtual, y en la actualidad se está trabajando en el desarrollo de una oferta bimodal de cursado para todas las propuestas, tanto de grado como de posgrado.

Paralelamente a la oferta curricular de idiomas, la Universidad cuenta con un proyecto de extensión llamado Programa de Idiomas para la Comunidad (PIC), que ofrece cursos de idiomas con fines generales en alemán, chino, español lengua extranjera, francés, hebreo, inglés, inglés para ciegos, italiano, japonés, lengua de señas argentina (para oyentes) y portugués. Se ofrecen también cursos en idiomas con fines específicos –“Inglés orientado al mundo de los negocios, las finanzas y la tecnología” e “Inglés para las Ciencias Médicas” –, y cursos preparatorios para exámenes internacionales. Todas las propuestas están abiertas a toda la comunidad de la ciudad de Santa Fe y, en el contexto de la virtualidad, a personas de cualquier región del mundo. Esta iniciativa comenzó en el año 1999, y responde también a la perspectiva de educación plurilingüe de la UNL.⁸

Proceso de virtualización del dictado de idiomas en las carreras de grado

En el mes marzo del año 2020, y a partir de la declaración del COVID-19 como pandemia y el establecimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina, la UNL comenzó a trabajar en el diseño de estrategias para la enseñanza de idiomas en modalidad virtual. En ese momento, más de 7000 estudiantes estaban inscriptos para cursar el primer o el segundo tramo del Ciclo inicial, en alguno de sus cinco idiomas. De cara a esta realidad, los miembros del Consejo Asesor de los cinco idiomas del Ciclo realizaron reuniones para definir las estrategias de virtualización completa, tanto las comunes a todos los idiomas como las particulares de cada cátedra. Si bien las cátedras de alemán, francés, portugués e italiano no contaban con aulas propias diseñadas desde el Centro de Idiomas (dicho diseño estaba justamente estipulado para el año 2020), los docentes de los cuatro idiomas contaron con el apoyo del área de Desarrollos Académicos del Centro y de las Unidades Académicas para la apertura y diseño de las aulas nuevas. Estas aulas fueron diseñadas pensando en el acceso de los estudiantes a recursos de práctica de las cuatro macrodestrezas del enfoque comunicativo, y con un fin principalmente socializador –es decir que permitía colaborar con la inserción del

⁸ Para más información sobre el Programa de Idiomas para la Comunidad y su proceso de virtualización frente a la pandemia del COVID 19 ver *COVID-19-driven sudden shift to remote teaching: the case of the Languages for the Community Program at the Universidad Nacional del Litoral* (Gastaldi y Grimaldi, 2020).

alumno en la cultura de los países parlantes de la lengua–, y comunicativo, que permitía que los estudiantes expresen sus experiencias y opiniones en un contexto de trabajo colaborativo. La modalidad de trabajo implicaba envíos semanales de actividades varias y clases sincrónicas a través de la plataforma Zoom y Meet. La evaluación fue de procesos, con entregas y actividades obligatorias durante el año, y de resultados, a través de la implementación de exámenes parciales. Los exámenes fueron diseñados por las cátedras de cada idioma, y virtualizados desde el Centro de Idiomas.

En el caso de inglés, y de acuerdo a lo estipulado en el cronograma de diseño de aulas virtuales del Centro, se había comenzado a trabajar –ya a fines del año 2018–, en la creación de un ambiente virtual estándar para la enseñanza y el aprendizaje de este idioma que pudiera ser utilizado por estudiantes y docentes de todas las Unidades Académicas. A tal fin, se llevaron a cabo reuniones entre la Coordinación de Desarrollos Académicos Curriculares, miembros representantes de inglés del Consejo Asesor y el Área TIC del Centro. En estos encuentros se presentaron distintas propuestas que se pusieron a consideración del Consejo y así se fueron definiendo aspectos relacionados con el diseño, la organización y la implementación de este ambiente virtual en común. En este sentido, se consensuaron cuestiones en torno a las pautas de trabajo, los contenidos, las tareas y los recursos a utilizar.

En función de estas decisiones se crearon dos ambientes virtuales, uno para cada asignatura (Inglés I e Inglés II), que fueron montados en el Entorno Virtual UNL administrado por el Centro de Telemática (CETUL). Los dos ambientes prototipo fueron puestos a disposición al comienzo del año académico 2019 y el CETUL realizó la clonación de los ambientes en los entornos correspondientes a cada una de las unidades académicas que le darían uso. Es importante aclarar que cada facultad y cada docente podían adaptar la propuesta modelo a los requerimientos y características de su contexto institucional y áulico.

La propuesta virtual plasmada en los dos ambientes de idioma inglés tenía como objetivo potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua extranjera a través de estrategias didácticas que capitalizaran las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. Desde esta perspectiva, en estos espacios se pretendía promover la autonomía del aprendizaje,

facilitar el acceso a material auténtico y a diferentes fuentes de información, alentar la construcción de conocimiento y la producción de contenido de manera colaborativa, e incentivar la conexión e interacción con los demás miembros de la comunidad virtual de manera ubicua. Durante 2019 los ambientes virtuales acompañaron el desarrollo de las clases presenciales con diferentes grados de participación por parte de los estudiantes. En marzo de 2020, estos ambientes virtuales se convirtieron en un espacio fundamental para la enseñanza y aprendizaje en el Ciclo Inicial de inglés en la virtualidad. Si bien el hecho de contar con este espacio representó un gran beneficio en momentos de incertidumbre y de trabajo contrarreloj, este nuevo contexto obligó a repensar la propuesta pedagógica, adaptándola a una modalidad totalmente a distancia.

Con relación al objetivo de promover la autonomía en el aprendizaje, se propició el rol activo de los estudiantes en su proceso de adquisición de la lengua extranjera así como el rol facilitador de los docentes para guiar y potenciar ese proceso. Esto implicó intensificar el entrenamiento de los estudiantes en el uso de técnicas y estrategias de aprendizaje, especialmente las metacognitivas, para favorecer la autoevaluación. Este enfoque se basó en la necesidad de incentivar a los estudiantes a identificar y reflexionar acerca de sus necesidades de aprendizaje y los objetivos a alcanzar, y también a tomar decisiones conscientes en relación a su propio aprendizaje (AA. VV., 2008).

El diseño original de los ambientes se pensó en función de las macrodestrezas a desarrollar en el idioma y el uso de la lengua en contexto. En este sentido, se dispusieron pestañas correspondientes a cada una de estas macrodestrezas y, dentro de ellas, una gran variedad de recursos y actividades. La intención de este diseño era desplegar un menú de opciones que posibilitaran recorridos personales en los que cada estudiante pudiera decidir, a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, qué recursos explorar, cuándo y de qué manera. En palabras de Maggio (2021), esta configuración podría considerarse una forma de promover el ‘consumo *on demand*’, con el que los jóvenes están familiarizados por su manera de utilizar la tecnología en otros ámbitos de su vida (p. 208).

Con el propósito de facilitar el aprendizaje en este contexto, se tomaron diferentes iniciativas para acompañar a los estudiantes en el proceso, como por ejemplo, un video de presentación de la metodología de trabajo, recursos para la

exploración del aula virtual y guías de trabajo para las distintas unidades temáticas. Cada guía de trabajo planteaba los objetivos a alcanzar en el desarrollo de la unidad, así como un recorrido de actividades seleccionadas para integrar los recursos disponibles en el aula virtual, el libro de texto y otras fuentes de información. Las guías, además, estaban diseñadas para aportar aún más al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que presentaban explicaciones y estrategias para abordar las actividades con un mayor nivel de detalle y explicitación en los primeros ejemplares, que disminuía a medida que los estudiantes comprendían la metodología de trabajo y sistematizaban el recorrido. Estas guías, pensadas para las actividades asincrónicas, se complementaban con el trabajo sincrónico de interacción a través del cual los docentes promovían en forma explícita (y estructurada) estrategias de aprendizaje para facilitar la comprensión de las consignas, la gestión del tiempo y las tareas, la práctica sistemática de la reflexión, y la autoevaluación.

En cuanto al objetivo de facilitar el acceso a material auténtico y a diferentes fuentes de información, se dispusieron enlaces a sitios externos en los que se podía encontrar, por un lado, información extra sobre el tópico central de ciertas unidades, generando así un puente entre la clase de lengua extranjera y la realidad, ‘desamurallando’ de esta manera el aula tradicional, como lo plantea Bongiovanni (2016). Por el otro lado, se dispusieron actividades con retroalimentación inmediata focalizadas en las cuatro macrohabilidades y el uso de la lengua. Estos recursos combinaban diferentes lenguajes (texto, imagen, audio y video), brindando así una variedad de opciones de acercamiento al contenido, facilitando la comprensión, y promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero. La selección y presentación de estos recursos dentro de cada ambiente virtual fue el resultado de un cuidadoso proceso de curación de contenidos, en términos de Odetti (2012), y requiere de una revisión frecuente, dado que los materiales digitales están en constante movimiento.

Con el fin de lograr la construcción de conocimiento y la producción de contenido de manera colaborativa, y la conexión e interacción con los demás miembros de la comunidad virtual, se incluyeron foros de presentación en la lengua extranjera en los que participaban estudiantes de distintas comisiones, convirtiendo así el intercambio de información personal en una intervención

significativa y auténtica. Además, se propusieron actividades de producción escrita para ser compartidas en muros colaborativos o en foros. De este modo, la retroalimentación brindada por los docentes podía ser vista no solo por quien escribió el texto sino también por el resto de la clase, democratizando así el valor de la evaluación y promoviendo el pensamiento crítico y la autoevaluación.

La evaluación y acreditación de conocimientos en los cinco idiomas del Ciclo se realizó también de manera completamente virtual. Se diseñó un repertorio de exámenes parciales y finales de forma colaborativa entre todas las unidades académicas y los estudiantes regulares y libres pudieron rendir en los entornos virtuales dispuestos a tal fin. La confiabilidad de estos exámenes se fortaleció a través de las configuraciones en Moodle (temporalización, habilitación de un solo intento, acceso por grupos) y de la utilización de una plataforma de videoconferencia para la acreditación de identidad y el monitoreo de quienes rendían durante todo el examen. Además, los resultados obtenidos en las pruebas escritas eran validados en las instancias orales, que también fueron llevadas a cabo mediante videoconferencias.

Voces de alumnos y docentes del ciclo: encuestas de satisfacción y nuevas propuestas de formación

Con el fin de evaluar la propuesta de virtualización se diseñaron y realizaron encuestas desde el Centro de Idiomas, tanto a los alumnos del Ciclo de los cinco idiomas como a los docentes que dictaron las clases virtuales. La encuesta enviada a los estudiantes, a finales del año 2020, tenía como objetivo evaluar la modalidad adoptada frente a la emergencia sanitaria, y brindar la oportunidad de hacer comentarios o sugerencias. En términos generales, los estudiantes que cursaron el idioma inglés valoraron positivamente las guías de trabajo –el 75% consideró que el tiempo asignado a cada guía y las actividades propuestas eran apropiadas–, y el 85% de los alumnos, de los cinco idiomas, respondió que los encuentros virtuales con su docente fueron provechosos. Un alto porcentaje de estudiantes valoró positivamente el diseño de las aulas, planteado desde las cuatro macrodestrezas, y entre las sugerencias se encontraron referencias a la interacción oral –los estudiantes sugerían mejorar la práctica oral en los encuentros de Zoom–, y la

realización de más exámenes de muestra o práctica, tanto para el parcial oral como para el escrito.

La encuesta enviada a los docentes del Ciclo tuvo como objetivo relevar datos sobre las diferentes unidades académicas, y ofrecer un espacio de reflexión y comunicación entre el cuerpo docente y el Centro. La encuesta contenía preguntas sobre las plataformas utilizadas para el dictado de las clases sincrónicas –al comienzo de la emergencia no todas las unidades académicas habían adquirido licencias de la herramienta Zoom, como sí ocurrió en el año 2021–, y por lo tanto los resultados mostraron que los docentes utilizaron en su gran mayoría, un 78%, la plataforma Zoom en su modalidad gratuita, y en menor medida herramientas como Jitsi, Cisco Webex o Google Meet. Con respecto a la pregunta que apuntaba a describir los mayores inconvenientes que encontró el cuerpo docente de cara a la virtualización, se pueden mencionar: la deficiente conectividad sostenida de algunos alumnos, la falta de conocimiento de recursos tecnológicos por parte tanto de docentes como de alumnos, y la necesidad de contar con más tiempo para diseñar y dictar clases y actividades para los estudiantes. Finalmente, se apuntó a relevar información sobre los cursos y capacitaciones que los docentes consideraban que se debían organizar desde el Centro, y, frente a la información recabada, el Centro ofreció en el mes de febrero del año 2021, el taller *Evaluar a través de cuestionarios de Moodle*, que fue dictado por las especialistas del área TIC del Centro, y que consistió en la exploración de las nociones básicas del uso de cuestionarios en Moodle y su puesta en práctica para la evaluación de aprendizajes en las lenguas extranjeras. Además, desde el Centro de Educación y Tecnologías de la Universidad (CEDyT – UNL) se organizaron cursos y capacitaciones sobre aulas virtuales y exámenes en la plataforma Moodle, así como también talleres que abordaban diferentes temas de interés para el diseño de estrategias de enseñanza y de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías.

Respaldo institucional y apoyo de las áreas administrativas

Tanto el proceso de virtualización como los proyectos que se plantean para la pospandemia han contado y cuentan con el apoyo y acompañamiento del

Consorcio de Gestión⁹ y de los Centros de Tecnología CETUL y CEDyT de la Universidad, que han respaldado las propuestas del Centro y que permanentemente colaboran con la implementación de políticas conducentes a la mejora del programa de idiomas en la Universidad. Es importante mencionar también el papel fundamental del personal administrativo y técnico, tanto del Centro de Idiomas como de cada unidad académica, que llevaron a cabo las tareas necesarias para el desarrollo de la propuesta.

REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIÓN POSPANDEMIA

La emergencia sanitaria declarada ante el avance de la pandemia del virus COVID 19 tuvo un impacto altamente disruptivo en todos los sistemas de educación. Según la UNESCO, a comienzos del mes de abril del año 2020 se cerraron escuelas e instituciones de educación superior en 185 países, lo que afectó a 1 542 412 000 estudiantes, que constituyen el 89,4 % del total de estudiantes matriculados (Marinoni, et al., 2020). Por su lado, las universidades argentinas, como el resto de las instituciones, respondieron a la pandemia con planes de acción que buscaron mitigar el impacto en alumnos, docentes y personal administrativo. Es importante ahora, que nos encontramos en el período posterior a la emergencia, pensar en cómo evaluar el período pandémico, y en cómo fortalecer los logros alcanzados en dicho período. La Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional, al referirse a los desafíos que presenta la etapa pospandemia, afirma que es vital efectuar una revisión de las reglamentaciones sancionadas por las universidades del país, por el Ministerio de Educación y por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Con la información recabada, resulta imperioso favorecer la creación de otros marcos institucionales que permitan dinamizar los aspectos positivos de la modalidad remota, y recuperar lo aprendido en el período de emergencia. Es indispensable pensar en proyectos de financiamiento para el

⁹ Desde el año 2018, el Centro de Idiomas depende de un Consorcio de Gestión integrado por: la Secretaría General, la Secretaría Académica y de Innovación Educativa, y la Secretaría de Planeamiento Institucional e Internacionalización.

desarrollo de la conectividad en las instituciones educativas, así como también continuar con la implementación del Sistema Guaraní 3, y promover la formación específica del personal docente y no docente de cara a la bimodalidad.

En este contexto, el Centro de Idiomas está desarrollando actualmente propuestas conducentes a la movilidad estudiantil y docente dentro de la propia institución, como por ejemplo el dictado de comisiones transversales de idioma extranjero del Ciclo Inicial, en modalidad virtual y cuatrimestral, abiertas a alumnos de diferentes Unidades Académicas, con el objetivo de favorecer a todos aquellos estudiantes que tengan dificultades para cursar de manera presencial, o que necesiten participar de una propuesta cuatrimestral y no anual. Además, y con el objetivo de ampliar la participación de los estudiantes en experiencias de movilidad internacional, el Centro está trabajando en desarrollar instancias de implementación de módulos COIL¹⁰ en las diferentes Unidades Académicas. Desde el Centro creemos firmemente que las iniciativas de movilidad virtual son uno de los enfoques más flexibles, versátiles e inclusivos en la provisión de oportunidades de experiencia internacional.

Se proyectan también más iniciativas que favorezcan la formación docente para permitir el diseño de asignaturas dictadas enteramente en inglés, y en propuestas híbridas de dictado de Español como Lengua Extranjera, y demás asignaturas electivas de idiomas, con el fin de ampliar el alcance de la oferta y alcanzar tanto a los alumnos argentinos como a los internacionales.

En el caso específico del dictado de clases de los cinco idiomas del Ciclo Inicial, consideramos que en la actualidad resulta difícil imaginar la enseñanza de una lengua extranjera sin el uso de tecnologías. Es fundamental pensar en un modelo bimodal que recupere y profundice los aspectos más beneficiosos de la virtualidad –la habilitación de tiempos y ritmos personales, la incorporación de materiales auténticos y recursos didácticos más ricos, la posibilidad de comunicación con pares y docentes de manera ubicua, entre otros–, y los combine con las características más valiosas de la presencialidad, como lo son la dinámica de los trabajos grupales, y el intercambio de información en persona. En este contexto, se proyecta trabajar firmemente en el fortalecimiento de los ambientes virtuales de los cinco idiomas.

¹⁰ *Collaborative Online International Learning* es una metodología que conecta a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender y colaborar entre sí. <https://coil.suny.edu/>

La emergencia sanitaria afectó significativamente la esfera educativa, pero también demostró que la virtualidad puede ser una herramienta de expansión y fortalecimiento del sistema que conecta a las instituciones educativas de nuestro país y el mundo. Es menester entonces que las instituciones no solo se adecuen a esta nueva realidad –y fortalezcan las oportunidades de investigación y formación tanto para estudiantes como para docentes–, sino que también se comprometan a atender las necesidades más urgentes de los sectores relegados de nuestra sociedad, entendiendo que la educación es la principal herramienta para la transformación del tejido social de un país.

Referencias bibliográficas

- AA. VV.** (2008). Autonomía en el aprendizaje. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Arguin, G.** (1986). *La planeación estratégica en la universidad*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bongiovanni, P.** (2016). Cómo enriquecer experiencias de enseñanza y aprendizaje en clave conectiva en García, J. M y Báez, M. (comp.), *Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de FLACSO Uruguay* (pp. 209-224). Uruguay: Flacso Uruguay.
- Consejo Interuniversitario Nacional.** (2021). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pospandemia*. Buenos Aires, Argentina: Comisión de Planeamiento del Consejo Interuniversitario Nacional. Plenario extraordinario.
- Gastaldi, M. y Grimaldi, E.** (2021). COVID-19-driven sudden shift to remote teaching: the case of the Languages for the Community Program at the Universidad Nacional del Litoral. In N. Radić, A. Atabekova, M. Freddi & J. Schmied (Eds), *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching* (pp. 111-124). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1267>
- Maggio, M.** (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203–217.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T.** (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. International Association of Universities.
- Odetti, V.** (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. En PENT FLACSO. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Diseño de nuevas estrategias y herramientas para la enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera (ELE) en la UNLaR

MARISOL A. MÉNDEZ CABRERA*, PATRICIA E. COMPAGNONI, MARÍA DEL C. BRIZUELA

Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Nacional de La Rioja, Luis De la Fuente S/N, La Rioja, 5300, Argentina

* mendezcm@unlar.edu.ar

RESUMEN

En el marco de la oferta académica de la Escuela Superior de Lenguas, perteneciente al Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación, los cursos de idiomas debieron enfrentar los desafíos pedagógicos y comunicativos propios de la virtualidad y el aprendizaje a distancia que vinieron de la mano de la pandemia. El equipo de profesores a cargo de la enseñanza del español como lengua extranjera cuenta con una breve tradición que, desde su origen, respondió a las demandas de la institución. Para ello, se crearon no solo los cursos de enseñanza sino además el ESLE, herramienta de evaluación institucional para ingresantes no hispanohablantes. En respuesta a las demandas extra universitarias, en esta ocasión el equipo docente a cargo de ambos espacios se comprometió con la implementación de la virtualización en la enseñanza, la creación de nuevo material didáctico, el ajuste de los criterios de evaluación, entre otros aspectos. El presente trabajo tiene por objetivo compartir el proceso de adaptación vivenciado por los diferentes actores.

Palabras clave: universidad - español como lengua extranjera - enseñanza y evaluación

ENSEÑANZA DE ELE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA RIOJA

El Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación cuenta con un espacio de trabajo abierto a la comunidad universitaria y a toda la provincia que posibilita el aprendizaje de diferentes lenguas, en condiciones más accesibles que a las que pudieran ofrecer los institutos privados. Es una oferta diversificada que promueve el contacto cultural con el mundo. Con este mismo espíritu, la Escuela de Lenguas acompañó a la Universidad en un proceso de internacionalización para el cual la enseñanza del español como lengua extranjera fue su principal aporte.

Siguiendo este interés, en el 2006, la UNLaR se suma a las acciones del Consorcio Interuniversitario ELSE con el propósito de contribuir a una política lingüística y educativa regional. En el año 2008, se pone en vigencia el convenio de intercambio firmado entre la UNLaR y la Agencia Dong Fang de la República China por el cual contingentes de alumnos chinos vinieron a nuestra universidad para cursar algunas de las carreras de grado. Ante este desafío, por dos años, la Escuela de Lenguas dictó cursos intensivos de español a los estudiantes de intercambio y, de esta manera, los preparó para sus estudios en lengua extranjera.

Con este objetivo, se programó una propuesta didáctica de ELE que constaba de 20 horas semanales y que finalizaba con un examen integrador que probaba el dominio adquirido por el grupo. De esta manera, se respondió a la demanda nacida del convenio con la República China: se crearon los primeros cursos de ELE y el Examen de Suficiencia de Lengua Española (ESLE). Este último fue aprobado por el Consejo Superior, según la Res. N° 2849/2009, y, a partir de la fecha, su aprobación fue indicada como requisito de ingreso a carreras de grado y posgrado para todos los estudiantes extranjeros cuya lengua materna no sea el español.

Los profundos cambios institucionales, ocurridos en el 2013, suspendieron el trabajo iniciado. Sin embargo años después se retomaron las tareas en relación con la enseñanza del ELE porque el contexto institucional requería nuevas respuestas. En esta ocasión, la universidad recibió un importante número de estudiantes brasileños y, en menor cantidad, haitianos como ingresantes a la carrera de Medicina, principalmente. Ya no por un convenio bilateral sino por el creciente interés de los estudiantes extranjeros, no hispanohablantes, la universidad encontraba en la propuesta didáctica del ELE una solución institucional.

Desde entonces, el equipo docente ha consolidado su formación, ha producido material para sus cursos e, incluso, ha profundizado líneas de investigación en torno a la didáctica del ELE. Parte de este crecimiento ha sido posible por el vínculo académico con el Consorcio. Nuestros docentes han participado en cursos de capacitación como correctores de CELU y toma del examen oral. Además, se sumaron a las reuniones bianuales COLOQUIOS CELU para la difusión de trabajos de investigación. Actualmente, además de continuar evaluando el ESLE, la universidad se postula a la habilitación para ser sede del examen CELU.

PROPUESTA DIDÁCTICA DE ELE EN LA ESCUELA SUPERIOR DE LENGUAS

Desde sus inicios, la propuesta didáctica de ELE en la Escuela Superior de Lenguas estuvo supeditada a grupos puntuales con un perfil determinado en respuesta a un objetivo general: lograr un dominio del español suficiente para ingresar a la vida académica. Para ello se perfilaron dos instrumentos independientes, los cursos de español y el Examen de Suficiencia de Lengua Española (ESLE).

En términos generales, los cursos fueron diseñados para un dictado anual: presentados como un único curso, tal fue la propuesta para el contingente de estudiantes chinos; y en dos niveles para los estudiantes brasileños. El curso de español dictado a los estudiantes chinos fue parte del programa de actividades académicas obligatorias del programa de intercambio y para el segundo grupo fueron opcionales, comprendiendo que tal vez cada ingresante pudiera aprender español en cursos particulares antes de emigrar a nuestro país.

Por otra parte, en complementación de los cursos y como requisito de ingreso, los estudiantes deben rendir el ESLE. El mismo tiene como objetivo principal validar en los candidatos la competencia lingüística comunicativa, oral y escrita, en español en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes, sin tomar en consideración sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje.

Si bien ambas herramientas son independientes, el equipo docente busca mantener cierta coherencia y continuidad entre ellas. El curso tiene por objetivo que

los estudiantes brasileños alcancen un nivel B1, el mismo que califica como aprobado el ESLE.

Cursos de español

En el marco de la implementación de la Res. n° 2849 del HCS, la Escuela Superior de Lenguas propone cursos de español que colaboran con la preparación de los candidatos al ESLE. Su objetivo principal es que los estudiantes alcancen un nivel B1. Según los descriptores que se detallan en el MCER, el mismo considera el desarrollo necesario de las competencias para el desenvolvimiento de los ingresantes en sus estudios de nivel superior. En este sentido, se comprende que el estudiante deberá ser capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar; desenvolverse en situaciones de estudio, de trabajo o de ocio en su entorno inmediato; producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. Todas ellas describen las habilidades mínimas que posibilitan una comunicación fluida, necesarias para lograr una exitosa vida universitaria. Es importante considerar que la mayoría de los estudiantes brasileños cuentan con un conocimiento previo de la lengua, un nivel A1 que no está certificado pero es reconocible en las pruebas de diagnóstico al inicio de los cursos.

Desde su enfoque pedagógico, la acción formativa del curso se abordará desde el enfoque por tareas ya que “la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico” (MCER, 2002:155). En un contexto de aprendizaje en inmersión, el enfoque mediante tareas se propone como respuesta a los interrogantes que la realidad le impone al alumno (Estaire y Zanón, 1990). En contexto de inmersión, el estudiante, próximo a ingresar a la comunidad académica, se encuentra no solo desbordado por la nueva lengua y la cultura del país que lo recibe, sino que además en lo próximo ingresará a un entorno particular, cuyas prácticas discursivas pueden resultar ajenas hasta para el mismo nativo (Carlino, 2010). Por lo tanto, la enseñanza de español en tales condiciones busca dar respuesta a las necesidades comunicativas y de aprendizaje, es decir, lo debe preparar para comprender e interactuar en este medio específico. El enfoque

conserva principios organizadores que dan fundamento y secuencia al presente diseño curricular. En primer lugar, el proceso comunicativo genera el propio proceso de aprendizaje: a medida que el alumno usa la lengua aprende porque vincula el significado con el contexto inmediato. Por ello se piensa principalmente en actividades que incluyan la negociación no solo del significado, sino de la forma en cómo se comprende, se expresa y se negocia dentro de la comunidad que lo usa (Pastor Cesteros, 2006).

De esta manera, el diseño tendrá en mente un alumno activo, protagonista de su propio proceso y autónomo.

El objetivo del curso es que el alumno logre:

- Comprender las ideas principales de un texto oral o escrito, claro y estándar sobre temas cotidianos o de interés personal.
- Comprender textos audiovisuales que aborden temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
- Desenvolverse en forma oral en situaciones propias de la vida diaria, por ejemplo: familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales.
- Escribir textos sencillos y bien enlazados en los que pueda describir experiencias, hechos, esperanzas y ambiciones; explicar y justificar brevemente sus opiniones; y narrar una historia o una anécdota.

Por lo general, el grupo meta está conformado por estudiantes brasileños, candidatos a ingresar a la carrera de Medicina UNLaR. La finalidad es quedarse en la universidad hasta completar todos sus estudios. Históricamente, la carrera ha sido receptora de estudiantes de dicho origen por la cercanía geográfica, de la misma manera que se da en otras universidades del país. Esto no implica que en ocasiones excepcionales se haya contado con la participación de estudiantes de otros orígenes. La edad promedio es de los 19 a 23 años y emigran de ciudades del interior de Brasil.

Examen de Suficiencia de la Lengua Española

De acuerdo a lo estipulado en la Resolución n° 2849 del HCS, se establece como requisito de ingreso para los estudiantes extranjeros, cuya lengua materna no sea el español, rendir el Examen de Suficiencia de Lengua Española (ESLE). En él, se evaluará la competencia lingüística comunicativa oral y escrita en español en situaciones cotidianas, familiares, sociales, laborales o académicas de hablantes, sin tomar en consideración sus lenguas maternas ni el tipo de adquisición o aprendizaje.

¿Qué se evalúa?

El ESLE acreditará el nivel intermedio de la lengua. Tal como se define en el MCER (2002), el nivel equivale al de un usuario que es capaz de comprender los puntos principales de textos, orales o escritos, claros y en lengua estándar, sobre cuestiones de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria. Sabe conversar en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque puede tener dificultades para enfrentar contextos desconocidos o ante la necesidad de matizar o precisar sus enunciados. Es capaz de producir, en forma oral o escrita, textos sencillos y coherentes sobre temas cotidianos. También puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Tal como se detalla en el Reglamento del ESLE, el examen propone, ante un conjunto de actividades orales y escritas, creadas a partir de fuentes auténticas, lo que supone una generalización de las características de operaciones lingüísticas en la lengua meta. En este mismo sentido, en la interpretación de los datos del candidato, el examen distingue competencias orales y escritas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. Aunque propone un examen que evalúa en diferentes instancias las distintas destrezas, se interpreta y otorga un nivel integrador.

Para la oralidad, se considera el uso del lenguaje, el léxico, la adecuación a la situación, la fluidez y pronunciación/entonación. Para la escritura, se observa la adecuación discursiva, el uso de la lengua y el léxico de contenido y registro.

¿En qué consiste el examen?

Como ya se mencionó, está formado por cuatro partes: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral. Los materiales para los componentes de comprensión lectora y auditiva son elegidos entre textos de información general, artículos periodísticos, de opinión y literarios con la dificultad adecuada al nivel.

Vale aclarar que, en su propuesta original, el ESLE comprendía una parte abocada al uso de la lengua. En la misma, se evaluaban términos estrictamente gramaticales. Luego de algunas tomas y profundizando en el enfoque comunicativo, marco pedagógico inicial, el equipo de docentes consideró válido observar el uso de

la gramática española en la muestra de las otras destrezas, considerando precisamente el valor de una lengua en uso.

COMPRENSIÓN LECTORA

El candidato deberá ser capaz de leer textos auténticos, en su mayor parte informativos y de interés general. Debe ser capaz de entender el sentido general así como los detalles. Los textos son extraídos de instrucciones, folletos, periódicos, etc. El candidato responderá un cuestionario de doce preguntas de opción múltiple sobre cuatro textos, cuya extensión en cada uno no superará las 450 palabras.

COMPRENSIÓN AUDITIVA

El candidato deberá ser capaz de entender información factual. Los textos son extraídos de noticias y de otros textos informativos breves. Uno de los textos consiste siempre en una conversación, una entrevista, un conjunto de instrucciones, etc. El candidato responderá a cinco preguntas de opción múltiple, completará información faltante y seleccionará el interlocutor que expresa una idea en base a opciones sobre cuatro textos orales grabados. Las mismas consistirán en avisos, noticias, conversaciones o entrevistas. Para estas tareas se consideran 45 minutos de trabajo.

EXPRESIÓN ESCRITA

El candidato deberá ser capaz de escribir textos no especializados de naturaleza personal con informaciones relativas a la vida cotidiana y a aspectos no muy especializados del ámbito público. Con 60 minutos de trabajo, se deben realizar dos tareas: la primera requiere que el candidato escriba una carta con tema elegido entre dos opciones. La segunda tarea consistirá en una producción escrita de naturaleza narrativa, descriptiva o argumentativa. Cada ejercicio debe desarrollar una extensión entre 150 y 200 palabras. Para realizar ambos ejercicios se facilitan algunas orientaciones, con textos o imágenes que sirvan de disparadores.

EXPRESIÓN ORAL

Los candidatos son evaluados individualmente, participan en un diálogo con el examinador a partir de estímulos visuales y escritos, y deben ser capaces de discutir y explicar y expresar opiniones. Para cada entrevista se cuenta con 15 a 20 minutos por candidato.

En relación al sistema de calificación, los candidatos serán evaluados por área. Deberá alcanzar el 60% de cada una de ellas, en una escala de 1% a 100%, para aprobar el examen. Desde el año 2010, la UNLaR forma parte del consorcio ELSE, organización que establece lineamientos para la evaluación de conocimientos y usos del español como lengua segunda y extranjera en la Argentina y difunde la implementación del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Por tal motivo, se exceptúa de rendir el ESLE a los alumnos que acrediten haber rendido y aprobado el examen CELU.

De acuerdo a lo establecido en la Res. N° 2849, los alumnos extranjeros que no alcancen el porcentaje establecido, solo podrán cursar la carrera universitaria si al mismo tiempo realizan el curso de idioma español que se dicta en la Escuela Superior de Lenguas, dependiente del Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación.

PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL

El año 2020 quedará en la memoria de todas las personas por la llegada de la pandemia que paralizó el planeta. En educación, el COVID-19 ha afectado repentinamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las principales opciones y tal vez la única era comenzar las clases de manera no presencial desde el hogar y con los medios tecnológicos disponibles. Los cursos de español estaban organizados de la siguiente manera: Curso intensivo para el examen ESLE y cursos por niveles, en este caso A1 y A2.

La situación sanitaria emergente trajo aparejados cambios en las prácticas docentes y en el aprendizaje de nuestros estudiantes. El proceso de adaptación de las clases presenciales a las virtuales generó muchísimo estrés, miedos e inseguridades tanto para docentes como para alumnos, sin embargo, al replantearnos todo lo sucedido durante esta etapa podemos rescatar las

oportunidades de mejora y fortalecimientos de las prácticas docentes desde el uso de la tecnología.

Es importante recalcar que la enseñanza del español como lengua extranjera a distancia es particular porque el aprendizaje de idiomas está estrechamente ligado a la socialización basado en la comunicación, el contacto con el otro y en el intercambio, sobre todo, si tenemos en cuenta que nuestras prácticas docentes tienen como faro la perspectiva sociocultural (Colás Bravo, 2005).

Las teorías de aprendizaje sociocultural sostienen que el idioma fomenta los procesos cognitivos, enfocados en su dinámica como tal y no en el producto final. De allí la importancia del acompañamiento continuo de las TIC's como herramientas de soporte (De Pablos, 1996), las cuales se seleccionaron teniendo en cuenta al grupo de alumnos, al nivel de acuerdo al MCER y por supuesto el objetivo de enseñanza-aprendizaje, junto a una serie de herramientas en línea.

Desde el rol docente esta selección exigió dedicación, creatividad, capacitación y estudio. Horas de trabajo dedicadas al diseño, planificación de secuencias didácticas y puesta en marcha de las mismas. Lo que generó la organización de los recursos disponibles en línea y plataformas de trabajo on line como Genially, Quizlet, Wordle; entre las más usadas en los cursos de español de la UNLaR para trabajar el vocabulario y algunos elementos gramaticales del discurso escrito.

Siguiendo la línea del enfoque sociocultural, no dejamos de lado los podcasts, programas de radio locales, cine, series, cortos y la plataforma de YouTube que siempre están al alcance, para promover competencias comunicativas desde la multimodalidad. No se trata tan solo de pensar en lo lingüístico sino también en lo visual y no verbal que también intervienen en la construcción continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo con videos, analizados y también producidos por los alumnos apoyaron y estimularon competencias como la escucha, el habla y la comprensión lectora al mismo tiempo. Rescatamos 'el acompañamiento continuo', mencionado al principio, ya que queremos recalcar que el único contacto con el español, al estar los estudiantes en sus respectivos países, eran las herramientas proporcionadas por los docentes. Entre ellas, incluso consideramos la app que se eligió para la comunicación directa, WhatsApp. Por intermedio de ésta, el grupo podía compartir y discutir casi en tiempo real situaciones comunicativas concretas y reales.

De esta manera se logró trabajar en la motivación de los alumnos a través de estas experiencias creando curiosidad por la cultura y así generar mayor interés para profundizar el estudio de la lengua. Además, nos encontramos con nuevas formas de aprendizaje, como la interacción entre seres humanos a distancia, pero creando lazos de encuentro promoviendo un aprendizaje activo.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) señala que las herramientas digitales pueden ser incluidas en la enseñanza de lenguas. Lo cual, no significa que la manera de enseñar una lengua debe cambiar, sino se refiere a que los equipos digitales son equivalentes a otras herramientas en la enseñanza. Por tanto, sin perder el objetivo de los cursos y siempre teniendo en cuenta los contenidos mínimos seleccionados se busca mejorar nuestras prácticas docentes y reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje adaptado a esta nueva realidad.

La modalidad de las clases consistía en dos semanales por plataforma Meet o Zoom, con una clase extra denominada 'Unidad en la diversidad' donde el foco estaba puesto en ese encuentro en la oralidad y la comunión de culturas diferentes. Respecto de los criterios de evaluación, dadas las circunstancias y de acuerdo al enfoque, se basaron en una evaluación procesual, formativa, a través de la cual el estudiante puede aprender autoevaluación, co-evaluación, comprendiendo, gestionando y asumiendo dificultades y aciertos. La modalidad de evaluación y sus contenidos es explicitada en la planificación áulica y dados a conocer a los alumnos, previo a comenzar los cursos y sujetos a las posibles eventualidades que se presenten.

Es importante no perder de vista que nos encontramos con obstáculos ajenos muchas veces a nosotros como la conectividad afectada por la distancia: el docente en Argentina, provincia de La Rioja, con grandes dificultades en la conexión de internet por parte de empresas locales, y los alumnos desde Brasil, cuyas realidades socioeconómicas no eran equitativas. Por lo cual, se tuvo en cuenta este factor al seleccionar las herramientas digitales. Imprevistos, muchos; plan B, siempre presentes. Las planificaciones de las clases tenían que estar sujetas a las posibles condiciones presentes y el abanico de herramientas ofrecidas por la virtualidad ayudó bastante al desarrollo de las clases.

PROCESO DE VIRTUALIZACIÓN DEL ESLE

Ante un nuevo y desafiante contexto, la Universidad Nacional de La Rioja debió resolver y regularizar los procesos de ingreso de todas sus carreras de grado al mismo tiempo que se declaraba la pandemia en todo el país. A comienzos del 2020, los ingresantes habían iniciado sus cursillos y hasta el 30 abril podían cumplir con la documentación requerida para su inscripción. Entre esta, los ingresantes no hispanohablantes debían certificar su dominio de español.

Sin embargo, por el contexto de incertidumbre en el que no se vislumbraba un término y la falta de medios virtuales que faciliten la gestión de trámites o el desarrollo de proceso de aprendizaje, la universidad decidió postergar el proceso de ingreso de algunas carreras como Medicina, la opción preferida de casi todos los estudiantes brasileños.

Por lo tanto, también se vieron reprogramadas los exámenes del ESLE. Estas debieron esperar hasta que la universidad regularizara muchas de sus actividades administrativas y académicas en el marco de una comunicación virtualizada. No se tomó el examen de español sino hasta después de que se establecieran, por ordenanza del Consejo Superior, la modalidad y los criterios para la evaluación de los exámenes finales en formato virtual.

Siguiendo las condiciones detalladas en el Protocolo Marco Exámenes Ordinarios/ Modalidad virtual, Ord. CS N° 189/2020, el equipo evaluador del ESLE virtualizó cada una de sus partes. Se dispuso grabar todo el proceso de evaluación a través de una videollamada, realizada por Meet. De esta manera, quedan registradas las instancias escritas y orales. Además, las tareas referidas a la comprensión auditiva, la comprensión lectora y expresión escrita son realizadas en un aula del Campus Virtual UNLaR, especialmente creada para conservar las producciones de los candidatos.

En el contexto de pandemia, y ante la necesidad de sostener la toma del examen ESLE mediado por la tecnología en la educación virtual, se intentó conservar el diseño original del examen, detallado en su reglamento. Sin embargo, también se hicieron algunas modificaciones.

En los exámenes que se tomaron durante los años 2020 y 2021, a la comprensión lectora les corresponden dos textos en lugar de cuatro; mientras que en la comprensión auditiva, se redujeron a dos, con seis preguntas para cada uno de

ellos. Las tareas en torno a los cuatro textos, tanto en la comprensión lectora como en la comprensión auditiva, en esta nueva versión del examen, giraron hacia una modalidad más comunicativa. El objetivo de las actividades no se limitó a comprobar la comprensión con ejercicios del tipo opción múltiple, sino que se plantearon consignas que requirieron respuestas integrales, las que permitían evaluar la competencia en cuestión y la producción escrita en el mismo ejercicio. La decisión de reducir la cantidad de tareas estuvo condicionada por la virtualidad y la consideración de posibles inconvenientes técnicos que pudieran generarse durante el examen.

En esta nueva modalidad, los ejercicios referidos a la expresión escrita mantuvieron su diseño en cuanto a formato y cantidad de tareas y opciones. Como se dijo anteriormente, no hay ejercicios de gramática independientes de los textos sino que se evalúa la gramática a partir de su uso en las producciones, tanto orales como escritas. Las tareas referidas a la expresión oral propusieron el mismo tipo de entrevista que se realizaba en la presencialidad aunque, esta vez, las láminas que propician la producción oral y la interacción, adquirieron un formato digitalizado.

En términos generales, el número de candidatos se redujo considerablemente. En tomas pre pandemia, la lista podía alcanzar 60 estudiantes; mientras que en el formato virtual y en las dos ocasiones que se tomó el examen solo se evaluaron 19 alumnos. Todos ellos realizaron el examen desde su país de origen y muy pocos alcanzaron su aprobación. El uso de nuevas herramientas no fue mayor dificultad para el grupo porque ya todos estábamos familiarizados con los medios para comunicarnos.

CONCLUSIONES Y LOGROS

Como hemos dicho, la pandemia y la cuarentena prolongada provocaron que en todo el sistema educativo argentino se viera afectada la modalidad del dictado de las clases, el diseño del material de estudio y, en consecuencia, los instrumentos de evaluación. En nuestro caso, hemos expuesto en este trabajo las modificaciones que sufrió la enseñanza del español como lengua extranjera, el diseño de los cursos y del examen que exige la Universidad Nacional de La Rioja a los estudiantes de grado y de posgrado no hispanohablantes para el ingreso a nuestra Casa de Altos Estudios.

Los cursos de ELE debieron considerar no solo los medios que facilitaban la comunicación con el grupo de estudiantes sino también el cambio radical de contexto de enseñanza y aprendizaje. Se pasó de un proceso en inmersión con objetivos inmediatos en un contexto comunicativo con necesidades reales a salvar; a dos encuentros semanales que resultaban ser la única ocasión en la que el aprendiente estaba en contacto con la lengua meta. A este nuevo desafío, se sumaron las modificaciones requeridas para la interacción del grupo, el acceso al material, los nuevos criterios de evaluación que incluían competencias tecnológicas para el dominio de las nuevas herramientas, y nuevas condiciones para mediar el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el Examen de Suficiencia de Lengua Española se vio ajustado en algunas de sus formas para garantizar la validez del instrumento. Siguiendo el Protocolo para exámenes finales virtuales propuesto por la UNLaR, algunas cuestiones estuvieron resueltas. Sin embargo, a la hora de implementarlas, resultó muchas más que un cambio de formas. El detalle de estas medidas se considerará en el nuevo diseño del examen, desarrollado en el marco del proyecto de investigación que asume dicha tarea.

El español como lengua extranjera ha dado respuesta a las demandas de una institución que se propone renovadas formas de alcanzar la excelencia. El contexto de pandemia, resultó ser un eslabón más en un proceso de continuo progreso que mantiene el equipo docente, a cargo de la didáctica en torno al ELE, en continua formación.

Las acciones inmediatas del área es proseguir con el dictado de los cursos; rediseñar el examen, como resultado de un proceso de investigación que contempla nuevas demandas de la comunidad riojana; fortalecer las líneas de trabajo en relación a la formación de recursos humanos y comunicar a la comunidad académica nacional e internacional los resultados obtenidos en el estudio de la didáctica del español como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P.** (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colás Bravo, P.; Rodríguez López, M.; Jiménez Cortés, R.** (2005). Evaluación de e-learning. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 6, núm. 2.
- Consejo de Europa.** (2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER). [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- De Pablos, J.** (1996) *Tecnología y Educación*. Barcelona, CEDECS.
- Estaire, S. y Zanón, J.** (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo [en línea]. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 55-90. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>
- Pastor Cestero, S.** (2006) El aprendizaje del español como lengua vehicular en contextos académicos. [en línea]. *Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. Disponible en: https://www.academia.edu/12186662/La_ense%C3%B1anza_del_espa%C3%B1ol_como_lengua_vehicular_en_contextos_acad%C3%A9micos1
- Ordenanza Nº 2849/2009** [Universidad Nacional de La Rioja]. Por la cual aprueba el reglamento del Examen de Suficiencia de Lengua Española (ESLE) y se lo reconoce como requisito de ingreso a las carreras de grado y posgrado de la UNLaR. 28 de abril de 2009.
- Ordenanza Nº 189/2020** [Universidad Nacional de La Rioja]. Por la cual se habilita los turnos ordinarios de exámenes finales en todas sus modalidades y aprueba protocolo. 31 de julio de 2020.

Experiencia virtual COVID-19 en la UNLPam: Diseño de Cursos Interdisciplinarios internacionales de Español Lengua Extranjera orientados a Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias

SONIA SUÁREZ CEPEDA*, SABRINA SANTOS

Universidad Nacional de La Pampa
Coronel Gil N 350, Santa Rosa, 6300, Argentina
* suarezcepeda@yahoo.com

RESUMEN

El artículo presenta un modelo de curso virtual de Español como Lengua Extranjera (ELE) con un perfil interdisciplinario orientado a Prácticas Discursivas Orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Veterinarias y Agrarias implementado en el contexto de la pandemia Covid-19 en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) durante 2020 y 2021. En la primera parte, se presentan los antecedentes institucionales de la UNLPam en el desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto de políticas de internacionalización. En la segunda, se describe el trabajo interdisciplinario realizado con especialistas en Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias en el diseño curricular del material, diseñado para estudiantes, docentes y graduados/as de las carreras de Medicina Veterinaria y Ciencias Agrarias de las Universidades socias brasileñas integrantes de las Redes del Programa MARCA (Programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR) y para estudiantes de la carrera de Ciencias Agrarias de la *Ecole Supérieure D'Agricultures* y de la Red *FranceAgro3* con un nivel A2 de español como lengua extranjera. Finalmente, se presentan modelos de clases, ejemplos de interacción virtual, criterios de evaluación y resultados obtenidos en las encuestas de satisfacción.

Palabras clave: interdisciplinariedad - ciencias agrarias y veterinarias – virtualidad - español LE.

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES EN EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

El Plan de Internacionalización (PI) de la UNLPam aprobado por el Consejo Superior en el 2007 define como sus objetivos principales: promover la internacionalización de la Universidad mediante la creación, implementación y gestión de programas y proyectos específicos; intervenir en la promoción regional e internacional de la UNLPam favoreciendo su mejor inserción en el nuevo contexto global; promover la participación de la Universidad en el proceso de integración regional contribuyendo a su adecuado posicionamiento en el ámbito iberoamericano en general y del MERCOSUR en particular; promover la movilidad internacional de la comunidad universitaria como medio para mejorar sus relaciones con el exterior e intervenir en la vinculación de la Universidad con otras extranjeras, agencias de cooperación, fundaciones, organismos multilaterales e internacionales vinculados al desarrollo local y regional. El PI entiende la internacionalización de la Educación Superior como “el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la Educación Superior”¹¹.

Asimismo, la UNLPam cuenta con una destacada trayectoria en planificación estratégica: se han aprobado tres (3) Planes Estratégicos (PE) y Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI) correspondientes a los períodos 2005-2010; 2011-2015 y 2016-2020. En cada uno de estos, se abordó la importancia de la internacionalización en general, y de la enseñanza y certificación del español, en particular, definiendo objetivos y acciones.

Así, el PE-PDI 2005-2010 estableció como una de sus áreas estratégicas las “Relaciones Institucionales” con la meta de impulsar esas vinculaciones en todos sus niveles y áreas basadas en la convergencia, la asociación y la responsabilidad compartida. Se creó -en el ámbito de la Secretaria de Consejo Superior y Relaciones Institucionales (SCSyRI)- del Dpto. de Cooperación Internacional (DCI) cuyo

¹¹ Resolución de Consejo Superior N° 349/2007 sobre aprobación del Plan de Internacionalización de la Universidad Nacional de La Pampa.

principal objetivo es impulsar la participación de la UNLPam en organismos y redes internacionales y favorecer la movilidad internacional.

En segundo lugar, a partir de las demandas realizadas por universidades extranjeras de cursos de lengua española destinados, principalmente, a estudiantes y docentes, se propuso impulsar una política tendiente a desarrollar este tipo de cursos. Una de las primeras acciones fue la adhesión de la UNLPam al Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) y la conformación de un Equipo de español en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas para el diseño de los primeros cursos de español para extranjeros/as.

En el marco del PE-PDI 2011-2015, que consideró la Internacionalización de la Universidad como un área estratégica transversal y cuya meta fue consolidar en la comunidad universitaria la dimensión internacional como una variable constante, esencial y cotidiana de su actividad, se planteó como uno de los principales objetivos -de interés para este Artículo- la profundización de las acciones de enseñanza y/o certificación de español –segunda lengua–, lenguas de los pueblos originarios y lenguas extranjeras.

Por su parte, el PE-PDI 2016-2020 propone la intensificación de la internacionalización integral de la universidad como un objetivo del área estratégica transversal “Gobierno de la Universidad, Administración y Relaciones Institucionales” cuya meta es consolidar la participación democrática, acentuada por una gestión administrativa eficaz, eficiente y transparente para que la Universidad fortalezca su accionar institucional tanto a nivel nacional como internacional. Al respecto, propone como una acción para el logro la promoción de una política plurilingüística a partir de la enseñanza y certificación de lenguas extranjeras y de español como segunda lengua.

Con la intención de afianzar el Programa de ELE, en el año 2015, el DCI-SCSyRI solicitó al equipo de español el diseño y dictado de un curso de español destinado a estudiantes no hispanohablantes que realizarán sus estancias académicas en la UNLPam a través del Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes, del Programa de Asistentes de Idioma -fruto del Convenio entre el Ministerio de Educación de Nación, British Council y Comisión Fulbright-, y otros convenios bilaterales con el fin de brindar herramientas para el examen CELU. De esta forma, no solo se inicia un proceso de consolidación de la Universidad como sede del examen, sino también se fortalecen los vínculos con las universidades extranjeras.

A partir de ese momento, el equipo de español comienza a ofrecer, de forma gratuita, cursos preparatorios para el examen CELU a aquellos/as estudiantes que se encuentran enmarcados/as en los programas o convenios mencionados.

Así, entre el 2015 y el 2019, el equipo de español dictó doce cursos de los que participaron 54 estudiantes provenientes de Alemania, Bélgica, Brasil, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, India, Irlanda, Italia, Marruecos y Noruega. Dichos cursos, con un total de 34 horas, combinaban 22 horas de clases presenciales y 12 horas de apoyo virtual con tutorías a través de la plataforma Moodle de la UNLPam. Durante los encuentros presenciales se priorizó el desarrollo de estrategias relacionadas con el examen CELU, centradas en la competencia oral.

Con el cierre de las fronteras a partir de la pandemia del COVID-19, declarada como tal por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo del 2020, y la medida de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), dictada por el Gobierno Nacional mediante Decreto de Necesidad de Urgencia N° 297/2020, a partir del 20 de marzo de ese año, el Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes debió suspender los intercambios y los y las estudiantes internacionales fueron repatriados/as a sus países de origen. Este nuevo contexto instó a la Universidad a asumir nuevos desafíos en lo que respecta a la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE) y replantear la modalidad de dictado de dichos cursos.

Con el fin de mantener la vinculación que la UNLPam tiene con Instituciones de Educación Superior (IES), el DCI-SCSyRI solicitó al equipo de español el diseño y dictado de un nuevo curso en modalidad virtual que articule el aprendizaje de ELE integrado a áreas disciplinares de las carreras de Medicina Veterinaria e Ingeniería Agronómica. El curso estaba dirigido a las universidades extranjeras socias de dos programas en particular: MARCA (Programa de Movilidad Académica Regional para carreras de grado acreditadas por el Sistema de Acreditación Regional del MERCOSUR) y ARFAGRI (Programa Argentina Francia Agricultura).

EL DESAFÍO DE UNA MODALIDAD VIRTUAL INTERDISCIPLINARIA EN ELE

La comunicación oral en ELE en contextos académicos y profesionales demanda no solo conocer los aspectos estrictamente lingüísticos, sino que también hace que sea imprescindible conocer los contenidos específicos de los temas y manejar

aquellas dimensiones pragmáticas que hacen a una *performance* adecuada. La clave para generar motivación en un contexto académico dependerá en gran medida del conocimiento del tema, es decir, del campo común de conocimiento previo compartido por los hablantes. El conocimiento compartido facilita la organización de las estrategias retóricas (por ejemplo, planteo del problema, argumentos, discusión de ventajas y desventajas, etc.), de manera que la lengua extranjera deja de ser el foco de atención y se convierte en un vehículo de transmisión de contenidos genuinos, lo cual genera mayor confianza en el estudiantado.

Un segundo aspecto a considerar es la articulación entre el desarrollo de habilidades orales en ELE con la implementación de técnicas de oratoria para la efectividad persuasiva del mensaje. Los contenidos disciplinares deben ser presentados y organizados teniendo en cuenta las habilidades retóricas que se intentan desarrollar (por ejemplo, habilidades de exposición oral en discusiones entre pares, en exposiciones frente a grupos, en debates sobre temas, entre otros) al tiempo que se entrena a los y las estudiantes en la lógica de la argumentación, es decir, cómo seleccionar, sintetizar y organizar las ideas para persuadir al auditorio. La persuasión implica un consejo, una recomendación o un pedido y el *modus* o la manera de decir determinan modalidades diferentes cuyo dominio inciden en los éxitos comunicativos. La presentación de informes o proyectos en el ámbito laboral, la explicación de procedimientos, la descripción de productos o procesos, el planteo de posiciones en una negociación son solo algunos de los ejemplos de los múltiples escenarios en los que el adecuado manejo de las estrategias retóricas es crucial.

Una tercera dimensión a tener cuenta refiere al uso adecuado de los soportes tecnológicos que impacten en la situación comunicativa. Los contextos en donde se produce el intercambio comunicativo, los interlocutores, la finalidad que se persigue y las estrategias que se usan imponen ciertas características a todo el proceso, razón por la cual no solo es necesario conocer los aspectos estrictamente lingüísticos y retóricos sino también es imprescindible manejar aquellas dimensiones tecnológicas que hacen que una *performance* sea adecuada. Se fomenta, así, la selección y diseño de instrumentos adecuados (por ejemplo, uso de aplicaciones, presentaciones, material audiovisual, filmaciones sobre actividades propias de los y las asistentes, entre otros) para cada ámbito e intención comunicativa.

De esta manera, el contenido disciplinar inicial se organiza en base a tres ejes: el lingüístico, el retórico y el uso de soportes tecnológicos, los cuales convergen en

el logro de los objetivos planteados: manejo adecuado del Español como lengua extranjera que permita el intercambio de ideas, discusión y exposición de temas en contextos relacionados con las áreas disciplinares académicas y profesionales del ámbito de las Ciencias Agrarias y las Ciencias Veterinarias.

Cursos virtuales de ELE interdisciplinarios para universidades extranjeras

La primera propuesta implementada durante el segundo cuatrimestre de 2020 y replicada en el primer cuatrimestre de 2021 fue el “Curso Español como segunda lengua: Prácticas discursivas orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Veterinarias y Agrarias” dirigido a docentes, graduados/as y estudiantes avanzados/as de las carreras de Medicina Veterinaria y Ciencias Agrarias de las universidades socias brasileñas de Brasilia, Federal de Goiás, Federal de Lavras, la Universidad Tecnológica Federal de Paraná y la Universidad Estadual del Oeste de Paraná. El total de inscriptos/as en la primera edición fue de 27 asistentes (15 del área de Ciencias Veterinarias y 12 del área de Ciencias Agrarias). Para la segunda edición, se registró un total de 24 asistentes (13 del área de Ciencias Veterinarias y 11 del área de Ciencias Agrarias) provenientes de las mismas Universidades a las que se sumaron la Federal de Paraná.

A partir de los resultados exitosos obtenidos, el DCI-SCSyRI solicita a los integrantes del Programa de Español Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de La Pampa avanzar en el diseño de un curso similar pero orientado únicamente a las Ciencias Agrarias y destinado a universidades de Francia, socias en el marco de un proyecto financiado por el Programa ARFAGRI de la Secretaría de Políticas Universitarias. Así, el curso “Español como Segunda Lengua. Prácticas discursivas orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Agrarias” estuvo dirigido a estudiantes avanzados/as de las carreras de esa área disciplinar de JUNIA *Graduate School of Engineering*; *Ecole Supérieure d'Agricultures* e ISARA *Agro School for Life*, todas francesas, y registró un total de 25 asistentes.

INTERDISCIPLINARIEDAD, RETÓRICA Y TECNOLOGÍA EN EL DISEÑO DE LOS MATERIALES

El material del primer curso dirigido a docentes, graduados/as y estudiantes avanzados/as de las carreras de Medicina Veterinaria y Ciencias Agrarias de las Universidades socias brasileñas integrantes de las Redes del Programa MARCA se desarrolló en colaboración con investigadores/as, académicos/as y profesionales de las Facultades de Ciencias Veterinarias y de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa. En el Programa se articularon los contenidos académicos con estrategias de retórica en la oralidad y uso de tecnología organizados en 3 módulos, como se observa a continuación:

Módulo 1: Estrategias para la comprensión oral en una segunda lengua: la comprensión en contextos de conocimiento previo sobre temas específicos: cómo tomar nota, sintetizar y organizar los temas tratados. Se trabajará con material audiovisual producido especialmente para el curso que incluye entrevistas a profesionales, académicos/as, investigadores/as de la UNLPam, filmaciones de procedimientos en trabajo de campo, videos explicativos sobre prácticas profesionales, etc.

Módulo 2: Comprensión y producción: la producción oral de exposiciones, defensa de diagnósticos en base a valoración de casos, presentación de informes y proyectos, defensa de posiciones en discusiones entre pares profesionales, entre otros. Se ofrecerá un contexto virtual discursivo que facilite la interacción oral entre los asistentes.

Módulo 3: La comunicación en ámbito académico/profesional: presentación de temas de interés de los y las participantes, usando aplicaciones que permitan exponer con claridad conceptos, prácticas, etc. Se sugerirá el uso de aplicaciones tipo Power Point o similares, con un límite de tiempo para la exposición en Español sobre un tema de interés.

Los contenidos de cada módulo se generaron a partir de entrevistas a especialistas de diferentes áreas de las Facultades de Ciencias Veterinarias y Agronomía, las cuales fueron pautadas previamente con los y las especialistas, quienes propusieron los temas organizados en preguntas para el/la entrevistador/a. También se incorporaron videos ya existentes en las cátedras, sobre temas

específicos, que permitieron diseñar actividades de comprensión, toma de nota, producción de síntesis explicativas, y discusión entre pares sobre el tema.

A continuación, se desarrolla el diseño de una clase para el área de Ciencias Agrarias:

Módulo 1 - Clase 3

Los objetivos de la clase son: 1) desarrollar habilidades de escucha y toma de apuntes sobre material de audio; 2) lograr que los y las participantes comprendan los temas que aborda el/la especialista y puedan organizar las ideas centrales de manera jerarquizada; 3) generar un espacio de intercambio de ideas que involucre la propia experiencia de los y las alumnos/as en el tema.

- **Diseño de actividades:**

En la apertura de la clase virtual, se muestran una serie de imágenes como introducción a la entrevista realizada al Dr. Díaz-Zorita para ubicar geográficamente el área de referencia, la provincia de La Pampa.



El tema a desarrollar refiere a las características de la agricultura en ambientes no agrícolas (Nota: se entiende por ambiente no agrícola las características de la pampa seca en oposición a la de las zonas más húmedas de Argentina (Santa Fe, Prov. de Buenos Aires, etc.). El entrevistado es el Dr. Martín Díaz Zorita, docente investigador de la Facultad de Agronomía y especialista en agricultura en zonas áridas y semiáridas. Link a la entrevista:

<https://drive.google.com/file/d/1sK4oweOogcqlPdwoTHShV22G3J1UoYtR/view?usp=sharing>

A continuación se proponen líneas temáticas relacionadas con el video y que les permita a los y las estudiantes crear un contexto de predicción sobre lo que van a visualizar.

A. Teniendo en cuenta el título “El desafío de enseñar agricultura” y las imágenes anteriores, ¿de qué crees que se tratará la entrevista?

Selecciona los temas que consideras se discutirán en la charla:

- Condiciones climáticas en la provincia de La Pampa
- Conflictos sobre soberanía de ríos
- Tipología de suelos
- Exportación de granos de la región
- Emergencia hídrica
- Cotizaciones de granos
- Influencia de las precipitaciones en la producción
- Cultivos sustentables.

La actividad de predicción genera un intercambio oral interesante al activar conocimiento compartido previo entre los y las estudiantes. El paso siguiente es la visualización del video y la confirmación de las predicciones realizadas.

B. Veamos la entrevista para comprobar nuestras predicciones:

<https://drive.google.com/file/d/1sK4oweOogcqLPdwoTHShV22G3J1UoYtR/view?usp=sharing>

La siguiente actividad demanda habilidades de escucha y comprensión de información específica.

C. Escuchamos la primera parte de la entrevista (1:57) y completamos las frases:

- a) Martín Díaz-Zorita es Ingeniero Agrónomo, egresado de
- b) Realizó estudios de maestría en la Universidad y se doctoró en la Universidad de con un trabajo sobre
- c) En su extensa trayectoria, trabajó en el....., en el CONICET y como asesor de
- d) El Dr. se especializa en producción y..... de cultivos.
- e) Forma desde hace poco tiempo parte del equipo de la cátedra y Oleaginosas.

En la siguiente secuencia el objetivo es que el/la estudiante pueda reconocer las palabras claves en el material audiovisual, reconstruir el mensaje y elaborar una respuesta a la pregunta. Las tareas descritas demandan comprensión auditiva, retención de la información en la memoria a corto plazo y reelaboración de la misma en un discurso organizado:

D. La entrevistadora le realiza la siguiente pregunta. Escuchemos atentamente y tomemos nota de la respuesta. (1.59-4.13). *¿Qué características tienen los*

sistemas agropecuarios en el área de influencia de la UNLPam? Con sus notas y las siguientes PALABRAS CLAVES, reconstruimos la respuesta entre todos.

ÁREA DE INFLUENCIA – REGIÓN PAMPEANA – SISTEMAS DE PRODUCCIÓN – HÚMEDO – ÁRIDO - ROTACIÓN – CULTIVOS DE COBERTURA – SUELOS – TRANSICIÓN – GANADERÍA.

A continuación se proponen tareas de comprensión y confirmación de las respuestas. El tema desarrollado incluye información léxica que puede ser nueva para el/la estudiante, por lo tanto, esta propuesta ayuda a ampliar el léxico al tiempo que permite reconstruir lo escuchado con las palabras específicas.

E. La entrevista continúa con la siguiente pregunta (4.14-9.54): *Considerando las características edafoclimáticas de la región, ¿cuáles son los principales factores que limitan la producción de cultivos?*

Escuchemos la siguiente sección e indiquemos si las afirmaciones a continuación son verdaderas o falsas. Compartimos las respuestas.

- La limitación más importante es la poca disponibilidad de agua.
- Las reservas de agua disminuyen a medida que nos trasladamos de oeste a este.
- La tosca constituye una limitante a la profundidad de las raíces en la zona centro-norte.
- El almacenamiento de agua en zonas arenosas depende de los niveles de precipitaciones.
- La oferta de nutrientes de los suelos no representa una variable significativa.
- Suelos con menor materia orgánica carecen de nitrógeno y azufre.
- El cultivo de cereales demanda una fuerte presencia de nutrientes en los suelos.
- La abundancia de fósforo y nitrógeno condicionan las prácticas de fertilización del trigo.

La tarea final demanda un proceso de integración de los temas tratados por el entrevistado, y una apreciación personal que integre los conocimientos de los y las estudiantes sobre el tema. Es durante este proceso de integración que se produce la apropiación propiamente dicha del conocimiento: el/la estudiante reflexiona críticamente, a partir de su propia experiencia, sobre el tema y logra producir un discurso organizado en función de su intención comunicativa.

F. La entrevistadora formula una última pregunta: *¿Cuál es el desafío de enseñar agricultura en un ambiente no agrícola?*

Escuchamos la última sección de la entrevista y tomamos nota de la información relevante. Por último, con nuestras palabras tratamos de explicar y reconstruir lo que el especialista quiso decir con: “Entonces el desafío es acompañar esa incertidumbre, esa aleatoriedad, esas condiciones complejas [...]”.

Como parte de la evaluación final del curso se solicitó la preparación de un informe final sobre un tema de interés, el cual debía ser grabado usando un soporte digital (*Power Point, Genially, video en You tube, etc.*) con una duración no superior a 7 minutos. Cabe destacar que durante el dictado del curso, los/las alumnos/as reciben formación en habilidades retóricas que los sensibiliza sobre el uso adecuado de estrategias comunicativas que impacten positivamente en la audiencia. Se les informó a los y las estudiantes que la presentación sería evaluada en base a una rúbrica que contempla: 1) La integración de las estrategias lingüísticas y retóricas trabajadas durante el curso; 2) La selección del tema y su relación con los contenidos del curso; 3) El diseño de la presentación y su impacto visual y auditivo. A modo de ejemplo, se muestra el diseño de una clase proyectada para el grupo de universitarios/as franceses/as, durante el dictado del segundo curso.



<p>Clases 4 y 5.</p> <p>Organización de debates entre grupos.</p>	<p>Martes 23 y 30 de noviembre 18:30 a 20:30 (hora Francia)</p>	<p>Argumentación en debate: Contenidos temáticos:</p> <p>1. Delinear el problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigar sobre el tema a tratar. - Delinear un argumento para cada grupo. - Referencia a hechos concretos, estadística, etc. <p>2. Estrategias retóricas en la oralidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del caso: La importancia de apertura. - Explicar el marco/ propósito del argumento que se presenta. - Lenguaje: selección apropiada de verbos modales y léxicos argumentativos, de propósito, etc. - Organizar la argumentación. - Cierre de la argumentación. <p>3. Estrategias lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de vocabulario apropiado para dirigirse a las autoridades, colegas, pares. - Uso de evidencias (verbos) vs. Lenguaje subjetivo. <p>4. Estrategias discursivas/ corporales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contacto visual - Cambio de ritmo en la fluidez verbal. - Apoyo visual. 	<p>Actividad sincrónica (Clases virtuales)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de modelos de exposiciones. - Análisis de las características observadas en base a Guía de Trabajo (Cuadernillo). - Criterios para el diseño de un debate en clase. - Actividades en <i>break up rooms</i>. - Presentación de debates en grupos. - Evaluación de pares en base a grilla (Cuadernillo). <p>Actividad asincrónica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de temas de interés (Materiales complementarios del cuadernillo). - Trabajo en grupo sobre un tema. - Elaboración de argumentos para ser presentados en clase sincrónica.
---	---	---	--

La modalidad online con el acceso al material audiovisual de discusión, la corrección entre pares, el uso de la plataforma para subir las presentaciones finales que conforman la evaluación final del curso, son algunos de los aspectos a destacar del dictado con respecto a la modalidad virtual. Por otro lado, una temática complementaria es la oratoria aplicada al desarrollo de las habilidades comunicacionales en el marco de la expresión oral. Las clases demandan una participación activa de los/las asistentes en cada uno de los módulos, que les permiten poner en práctica sus destrezas focalizadas en situaciones concretas, claramente delimitadas, sobre contenidos familiares relacionados con su vida académica o actividad profesional. Estos aspectos fueron valorados muy positivamente en las encuestas realizadas *a posteriori* por la DCI-SCSyRI.

A continuación, se muestran algunos de los materiales de producción para la evaluación final de los y las estudiantes en el contexto de los cursos realizados:

<https://youtu.be/yBfdjRBPM68>

RESULTADOS OBTENIDOS

El DCI-SCSyRI diseñó y administró una encuesta de opinión con el objetivo de evaluar el impacto de los cursos en el público asistente. A continuación, se presentan las principales conclusiones relevadas a partir de 39 respuestas obtenidas de quienes cursaron las 3 ediciones.

Respecto de los **contenidos**, el 71,9% opina que los temas abordados durante los cursos han sido de interés y, el 84,6%, que se han desarrollado de manera gradual, es decir, de lo simple a lo complejo. Asimismo, el 46,2% considera que, junto con los materiales de clase, han sido muy pertinentes.

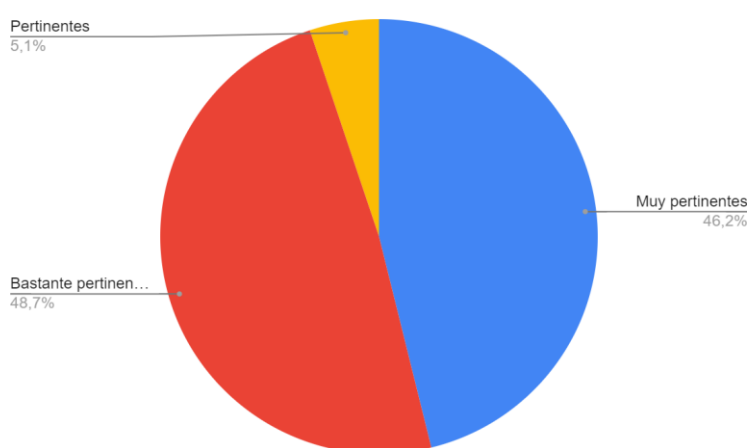


Gráfico 1. Calificar la pertinencia de los contenidos y materiales de las clases (1 es "no pertinentes" y 5 "muy pertinentes").

Respecto de los **aspectos a modificar de los contenidos**, se ha sugerido: hacerlo más diversificado y especializado (por ejemplo, sobre el cultivo de la uva), complementados con la lectura de textos afines; incorporar más gramática; equilibrar los temas vinculados a la agricultura con los de las ciencias animales; utilizar vídeos menos extensos y evitar aquellos de poca aplicación práctica; hacer uso de un sistema de turnos, previo aviso a las personas que serán interrogadas en cada clase, para asegurar la participación de todos/as.

En cuanto a la **dinámica de clase** propuesta, el 84,6% de las y los participantes encuestados/as opina que las clases virtuales fueron activas y participativas, siendo que un 77% respondió que sus necesidades e inquietudes fueron atendidas (el porcentaje restante considera que lo fueron parcialmente).

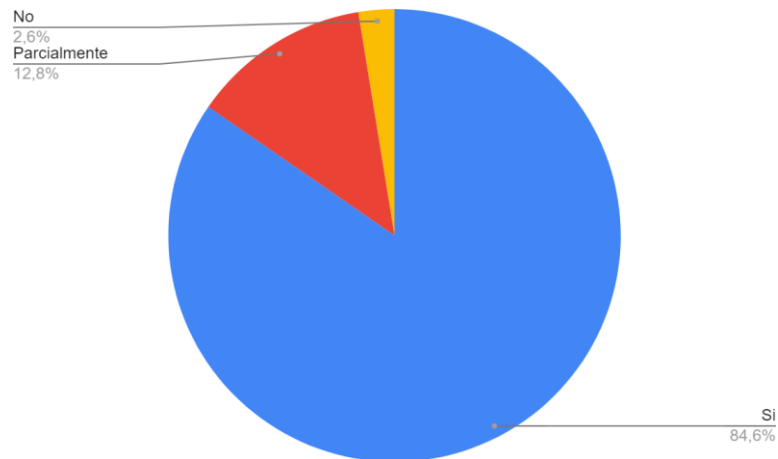


Gráfico 2. Indicar si las clases virtuales resultaron activas y participativas

Sobre la **participación en clase**, el 71,8% de quienes respondieron la encuesta la califica como frecuente. El restante porcentaje alude a motivos personales, tales como timidez, para justificar su escasa o nula participación.

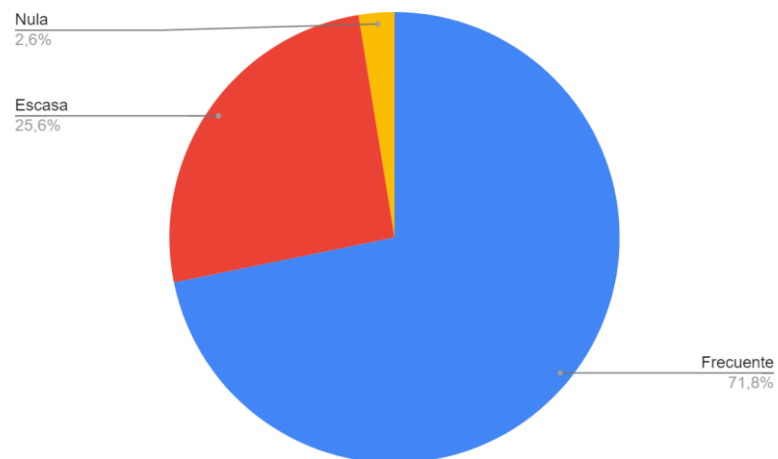


Gráfico 3. Indicar la frecuencia de tu participación en clase

Respecto de la **evaluación**, hubo una inclinación general a destacar la presentación oral como ejercicio que permite practicar la lengua, mejorando la expresión (pronunciación) y la comprensión oral. Asimismo, se destacó la posibilidad de elegir un tema de interés, lo cual generó mayor confianza al momento de expresarse frente al resto de los/as asistentes. Se valoró el ambiente generado por el cuerpo docente para animarlos/as y facilitarles su desenvolvimiento en la evaluación oral, la cual ha representado un desafío gratificante, una experiencia interesante y enriquecedora.

En relación con las **plataformas virtuales utilizadas**, han calificado el uso del soporte *Zoom* para el dictado de clases sincrónicas entre “muy buena” y “buena”. Respecto de la plataforma *Moodle* de la UNLPam para la consulta del material, el 59% consigna que es “buena” mientras que el 33,3% opina que es “muy buena”.

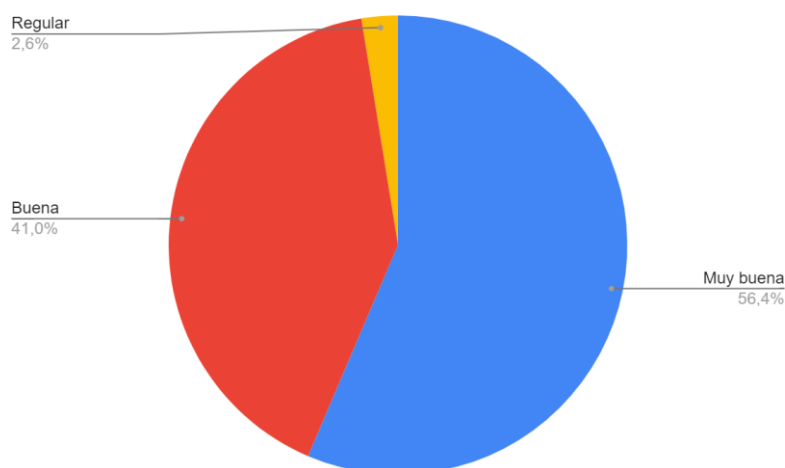


Gráfico 4. Calificar la plataforma zoom para el dictado de las clases sincrónicas.

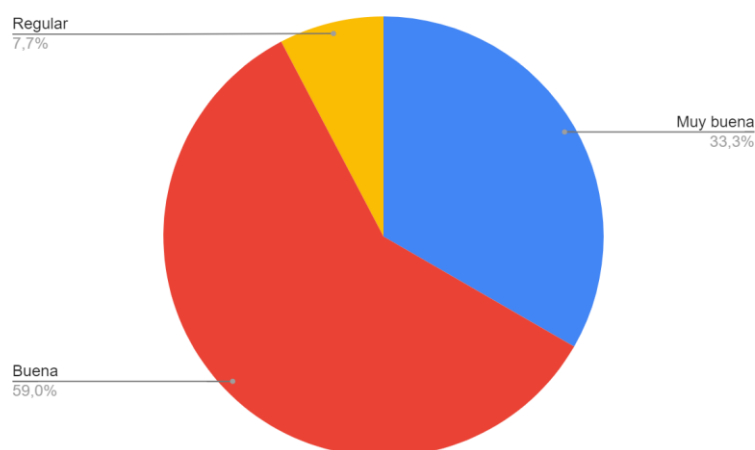


Gráfico 5. Calificar la plataforma moodle para la consulta de material.

Finalmente, alrededor del 90% manifestó interés en realizar un segundo nivel del mismo curso, así como de conocer la UNLPam a través de una experiencia de movilidad académica durante un cuatrimestre y/o de un curso corto.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto se observa que, frente a la crisis que implicó la pandemia COVID-19 a causa del cierre de fronteras (imposibilidad de recibir estudiantes internacionales no hispanohablantes) y de la medida de ASPO -con la consecuente interrupción de clases presenciales en la Universidad-, la respuesta institucional de la UNLPam en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido resignificar esta crisis como una oportunidad para desarrollar nuevos modelos de cursos de español para extranjeros/as, no solo en cuanto a los contenidos -orientados a determinadas disciplinas- sino también en cuanto a la metodología de enseñanza y el público destinatario.

El nuevo contexto motivó al equipo de español a iniciar un trabajo multidisciplinar con las Facultades para generar contenidos de áreas disciplinares variadas en función de los intereses de las principales universidades socias. La modalidad enteramente virtual, por otro lado, permitió experimentar creativamente con la introducción de contenidos retóricos y el uso de aplicaciones tecnológicas para facilitar el desarrollo de estrategias comunicaciones en entornos virtuales. En este sentido, se proyecta avanzar en el diseño de un segundo nivel, impulsar su

promoción entre las universidades socias en el marco de diferentes redes y convenios, así como a través de la participación en Ferias Internacionales, con el propósito final de que sean económicamente autofinanciables.

Referencias bibliográficas

Resolución Consejo Superior N° 349/2007 sobre aprobación del Plan de Internacionalización de la UNLPam:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2007_349_UT6BkQp.pdf

Resolución Consejo Superior N° 109/2005 sobre aprobación del PE-PDI 2005-2010:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2005_109_ItlE9vX.pdf

Resolución Consejo Superior N° 144/2007 sobre incorporación de la UNLPam al Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU):

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2007_144_9GdpGIA.pdf

Resolución Consejo Superior N° 402/2016 sobre aprobación del PE-PDI 2016-2020:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2016_402.pdf

Resolución Rector N° 584/2007 sobre designación Coordinadoras Académica e Institucional frente al Consorcio ELSE.

Resolución Rector N° 358/2009 sobre conformación del Equipo de Español de la UNLPam.

Resolución Consejo Superior N° 269/2011 sobre aprobación del PE-PDI 2011-2015:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2011_269_13BoLps.pdf

Resolución Rector N° 382/2015 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros. Preparación Examen CELU” 1-2015.

Resolución Rector N° 536/2015 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros. Preparación Examen CELU” 2-2015.

Resolución Rector N° 174/2016 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros. Preparación Examen CELU” 1 y 2 - 2016.

Resolución Rector N° 126/2017 sobre actualización de la conformación del Equipo de Español de la UNLPam:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2017_126.pdf

Resolución Rector N° 127/2017 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros”. Preparación Examen CELU” 1 y 2 - 2017:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2017_127.pdf

Resolución Rector N° 257/2018 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros”. Preparación Examen CELU” 1- 2018:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2018_257.pdf

Resolución Rector N° 409/2018 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros”. Preparación Examen CELU” 2- 2018:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2018_409.pdf

Resolución Rector N° 127/2019 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros”. Preparación Examen CELU” 1- 2019:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2019_127.pdf

Resolución Rector N° 450/2019 sobre Aprobación del Curso “Español para Estudiantes Extranjeros”. Preparación Examen CELU” 2- 2019:

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2019_450.pdf

Resolución Rector N° 229/2020 sobre Aprobación del Curso “Español como segunda lengua. Prácticas discursivas orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Veterinarias y Agrarias” (2-2020 MARCA):

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2020_229.pdf

Resolución Rector N° 229/2020 sobre Aprobación del Curso “Español como segunda lengua. Prácticas discursivas orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Veterinarias y Agrarias” (1-2021 MARCA):

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2021_116.pdf

Resolución Rector N° 443/2021 sobre Aprobación del Curso “Español como segunda lengua. Prácticas discursivas orales en contextos académicos y profesionales de Ciencias Agrarias” (2-2021 ARFAGRI):

https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/2_6_2021_443.pdf

Lenguas extranjeras, pandemia y virtualidad: la experiencia de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

MÓNICA SANTILLI *, BELISA MARTINO

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

Roque Saenz Peña 456, Junín, 6000, Argentina

* monica.santilli@nexo.unnoba.edu.ar

RESUMEN

El modelo educativo de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) plantea una oferta académica con anclaje regional y con orientación internacional en su currículum. A Inglés Técnico, transversal a todas las carreras de grado, se suma el Programa de Idiomas, implementando iniciativas gratuitas para desarrollar competencias lingüísticas y multiculturales en inglés como lengua extranjera (ILE) para estudiantes, docentes, graduados e investigadores de la institución, español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes extranjeros, así como francés y portugués como lenguas extranjeras (FLE y PLE) para estudiantes de la UNNOBA.

Paralelamente, a medida que la universidad fue desarrollando su Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED), se crearon aulas virtuales para ampliar la actividad presencial. Por lo tanto, ante el Decreto N° 297/20 que dispuso el Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) frente a la pandemia COVID-19, la UNNOBA pudo migrar inmediatamente a la educación remota de emergencia.

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las acciones que permitieron la continuidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestra institución. Mientras que en el grado la virtualización fue inmediata, el Programa de Idiomas se reanudó en 2021 en modalidad virtual. Dado el resultado positivo, para 2022 se plantea implementar la modalidad híbrida en algunas carreras del grado y continuar con el Programa en forma virtual.

Palabras clave: lenguas extranjeras – pandemia - virtualidad

INTRODUCCIÓN

Como ya es lugar común, el advenimiento de la pandemia COVID-19 significó un desafío para sostener y garantizar el proceso de formación académica de los estudiantes del nivel superior. El paso de la modalidad presencial a una modalidad virtual en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE), como en el resto de las áreas disciplinares, implicó revisar y resignificar las prácticas institucionales a la luz de nuevos modelos y estrategias. El desafío al cual nos enfrentamos, entonces, fue el de poder garantizar la continuidad académica bajo un modelo de enseñanza y aprendizaje significativo, que pudiera llevarse a cabo desde la virtualidad, abrazando todas las ventajas que las herramientas y entornos digitales ofrecen.

En lo que respecta a la educación superior, no todas las universidades ni la totalidad de la comunidad educativa estaba preparada para el abrupto paso de la presencialidad a la virtualidad (Giannini, 2020). Aun así, la comunidad universitaria argentina pudo dar respuesta a esta situación de emergencia con el Plan de Continuidad Pedagógica. En el caso de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), dicho plan se implementó en todos los niveles para garantizar la formación de los y las estudiantes en modalidad virtual desde el comienzo del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) impuesto por el Gobierno Nacional mediante Decreto N° 297/20, lo cual fue posible gracias a la presencia del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la universidad.

En cuanto a las LE, dado su rol central en el desarrollo de un programa de internacionalización integral, su enseñanza en el contexto de pandemia se determinó en el mismo marco que para el resto de las disciplinas. En este sentido, es el objetivo del presente capítulo compartir la respuesta institucional para garantizar la continuidad del dictado en el grado y de los programas complementarios. Con este fin, describiremos brevemente el lugar de las LE en nuestra institución, el Plan de Continuidad Académica y el Sistema Institucional de Educación a Distancia, para finalizar con las acciones resultantes en el marco descrito.

Lenguas Extranjeras e Internacionalización

El modelo educativo de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires plantea una oferta académica con pertinencia regional y un anclaje concreto en el territorio. Asimismo, le imprime una orientación internacional a su currículum a fin de formar universitarios y universitarias que puedan realizarse en un contexto internacional y multicultural. Para lograr dicho objetivo, la universidad impulsa una política de internacionalización integral que expresa el compromiso de contribuir a la mejora de la realidad regional, provincial y nacional y al fortalecimiento de la interrelación con otras instituciones nacionales y extranjeras.

Dicha política encuentra su sustento teórico inicial en las conceptualizaciones tradicionales de Knight (2012) en cuanto que

Entender la internacionalización como un medio para alcanzar un fin, y no como un fin en sí mismo, garantiza que la dimensión internacional se integre de un modo sostenible en las funciones principales de la educación superior: la docencia, la investigación y transferencia, y la extensión. (p.5)

Por otra parte, siguiendo la tendencia mundial y regional, las estrategias inicialmente centradas en acciones para promover la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo y de gestión, fueron dando lugar también a acciones para la internacionalización del currículum (Beneitone, 2022). En este sentido, la internacionalización ya no se focaliza en una minoría móvil, sino que brinda oportunidades para el aprendizaje intercultural e internacional por parte de todos y todas las estudiantes, de modo que toda la comunidad universitaria pueda adquirir competencias internacionales e interculturales.

En esta visión, que impulsa la complementación de las estrategias de internacionalización en casa y cooperación internacional, el rol de las lenguas extranjeras es central, entendidas, entre otras conceptualizaciones, como representaciones culturales y no meras herramientas de comunicación. De esta manera, la universidad cuenta con una política lingüística que se expresa en la inclusión de la asignatura Inglés Técnico en los Planes de Estudio de grado y

pregrado de la UNNOBA, por un lado, y la implementación de un Programa de Idiomas para la Internacionalización, por el otro.

La asignatura Inglés Técnico presenta un abordaje desde lo que se denomina inglés con fines específicos (IFE). Como tal, se enfatiza la enseñanza de esta lengua teniendo en cuenta las necesidades y propósitos de uso de las y los futuros profesionales según su disciplina (Dudley-Evans, 1997; Hutchinson y Waters, 1987). Concebido el espacio curricular de esta manera, la determinación de los objetivos, el diseño de los materiales y de las actividades están orientados a dotar al estudiantado de competencias, valores y actitudes relacionados tanto con aspectos lingüísticos y culturales como con la actuación académica y profesional en el marco de cada disciplina.

El programa complementario, por su parte, es una iniciativa de carácter gratuito que tiene por objetivo el desarrollo de competencias lingüísticas y multiculturales en Francés LE y Portugués LE para estudiantes de la UNNOBA, Inglés LE para estudiantes, docentes, graduados e investigadores de la institución y Español LE para estudiantes extranjeros. Mientras que en el grado se promueve la lectura de géneros típicos de las disciplinas y se organiza el dictado por comisiones para cada carrera, en el programa se desarrollan las cuatro habilidades en niveles que adhieren al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

EL PLAN DE CONTINUIDAD ACADÉMICA Y EL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (SIED)

La irrupción de la pandemia COVID-19 significó un punto de quiebre para las sociedades que impactó en todos los ámbitos, entre ellos la educación. En lo que respecta a la educación superior, no todas las universidades ni la totalidad de la comunidad educativa estaba preparada para el abrupto paso de la presencialidad a la virtualidad (Giannini, 2020). Aun así, la comunidad universitaria argentina pudo dar respuesta a esta situación de emergencia con el Plan de Continuidad Pedagógica. En el caso de la UNNOBA, dicho plan se implementó en todos los niveles para garantizar la formación de los y las estudiantes en modalidad virtual desde el comienzo del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) impuesto por el Gobierno Nacional mediante Decreto N° 297/20, lo cual fue posible gracias a la presencia del Sistema Institucional de Educación a Distancia de la universidad.

En este sentido, vale destacar que un eje prioritario dentro del Plan Estratégico de la UNNOBA ha sido el desarrollo de la educación a distancia y la incorporación de mecanismos de formación. En 2012 se pone en marcha UNNOBA Virtual, una plataforma propia en el marco de un proyecto amplio de desarrollo de la Educación a Distancia que las asignaturas podían utilizar como apoyo a las actividades docentes. En 2017 se crea el Sistema Institucional de Educación a Distancia como “el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia” (Res. 2641/2017 MEyD). Finalmente, luego de la recomendación de CONEAU en noviembre de 2019, la Secretaría de Políticas Universitarias otorga validez al SIED UNNOBA en abril de 2020. Como consecuencia, el desarrollo de este proyecto de Educación Digital sentó las bases para afrontar los desafíos que trajo la pandemia y brindar una rápida respuesta para garantizar la educación en emergencia en todos los niveles y en todas las áreas.

ACCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LE EN LA VIRTUALIDAD

Con el objetivo de sostener y garantizar el proceso de formación académica de los estudiantes, la acción que se tomó en forma inmediata fue pasar de la enseñanza presencial a una enseñanza virtual en tiempo real (Van Rooijen, 2020) utilizando la PlataformaED (ex UNNOBA Virtual), acompañada de tutorías y capacitaciones desde la Dirección de Educación Digital de la universidad. En el área de inglés en el grado, este paso se vio favorecido por el hecho de contar con material digitalizado para las diversas comisiones que integran la asignatura. Sin embargo, en un plazo muy breve, las docentes del área advertimos que el dictado de clases sincrónicas o “docencia remota de emergencia” (Llorens-Largo, 2020) y la sola adaptación del formato de las actividades diseñadas para trabajar en el ámbito presencial no era suficiente para esta nueva modalidad de trabajo, sino que era necesario plantear nuevos modos teniendo en cuenta las características del contexto y los recursos digitales disponibles.

Al respecto, cabe mencionar que a fines de 2019 se había aprobado un proyecto de investigación para indagar sobre el uso de herramientas digitales para la lectocomprensión de textos académicos en inglés, lo que favoreció durante 2020 la toma de decisiones pedagógicas enmarcadas en dicho proyecto. De esta manera, la

investigación y la docencia se desarrollaron de manera simultánea y dialéctica, donde los resultados de una se iban reflejando en la práctica de la otra, y la práctica docente permitía el desarrollo del proceso de investigación.

La incorporación de herramientas disponibles en la Plataforma Ed y en internet nos permitió no solo mantener sino profundizar la práctica planteando desafíos a través de actividades genuinas y colaborativas con el objetivo de promover el desarrollo de competencias y la aplicación de estrategias para el ámbito digital y la creación de un espacio de intercambio fluido entre los alumnos y también con las docentes a lo largo del curso. Las actividades propuestas incluyeron trabajos grupales, resolución de cuestionarios con corrección inmediata, corrección entre pares, participación en distintos tipos de foros, realización de producciones utilizando herramientas externas a la plataforma, como muros colaborativos, búsqueda de información sobre temas de la especialidad, entre otras. Todo ello con el fin de promover en los alumnos el desarrollo de competencias transversales y una mayor autonomía como gestores de su propio conocimiento.

En lo que respecta al Programa de Idiomas para la Internacionalización, en los comienzos de la pandemia no se dictaron los cursos dado que se decidió dar prioridad a las acciones para el grado. No obstante, en el segundo cuatrimestre de 2020, ya con el grado consolidado en la virtualidad y luego de numerosas capacitaciones por parte del equipo, se ofreció un curso virtual de español para Personal no docente de universidades extranjeras, al que asistieron alumnos de Brasil y de Bulgaria. Durante 2021 se retomaron los cursos regulares de inglés, francés y portugués en modalidad virtual, con una asistencia mayor de alumnos en los diferentes niveles. Asimismo, en lo que respecta a Español LE, en el primer cuatrimestre se dictó un curso virtual intensivo para estudiantes y en el segundo cuatrimestre se desdobló la oferta en Español Lengua y Cultura y en Español Lengua y Uso para la preparación para examen CELU.

Finalmente, para este año 2022, teniendo en cuenta que la mayoría de los inscriptos a los cursos de Español LE son de Brasil y el conocimiento de la lengua no alcanza el nivel A1, las docentes diseñaron un curso autoguiado. Es obligatoria su aprobación para poder inscribirse a cualquiera de los otros dos cursos. Además, en este primer cuatrimestre la universidad cuenta con alumnos inscriptos para el curso de Lengua y Cultura, la mayoría de los cuales manifestó la intención de continuar con el de Lengua y Uso en el segundo cuatrimestre. El resto de los cursos

(ILE, FLE y PLE) continúa en modalidad virtual, con un aumento sostenido en la matrícula. En lo que respecta al grado, luego de un 2021 con un regreso escalonado a la presencialidad, a partir de consideraciones en conjunto con las unidades académicas responsables de las carreras, se decidió adoptar la modalidad híbrida para la mayoría de las comisiones de Inglés Técnico e implementar la modalidad presencial en otras.

CONCLUSIÓN

La pandemia COVID-19 obligó a las universidades a redoblar los esfuerzos para mantener sus actividades desde la virtualidad en un contexto más que adverso. En lo que respecta a la UNNOBA, la presencia de un Sistema Institucional de Educación a Distancia fue crucial para que el cambio de modalidad haya sido posible de manera inmediata en el grado, y poco tiempo después en los cursos complementarios. Asimismo, fue una ventaja contar con un desarrollo previo de materiales digitales y de experiencia en educación a distancia del equipo docente del área antes de 2020, así como la concreción de un proyecto de investigación para la inclusión de recursos digitales para la enseñanza de LE.

La experiencia de nuestra institución en la continuidad de la enseñanza de LE durante 2020-2021 es eminentemente positiva. Las acciones implementadas nos permitieron modificar nuestras prácticas docentes para incluir recursos digitales que propician la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas y multiculturales. En lo que respecta a los cursos del Programa de Idiomas para la Internacionalización, la virtualidad permitió darle continuidad a la actividad académica y, además, llegar a una mayor cantidad de estudiantes internacionales. Esto tiene consecuencias positivas no solo para los programas de movilidad virtual, sino especialmente en la conformación de ámbitos para la interacción con otras culturas y lenguas dentro del aula virtual.

Finalmente, coincidimos con quienes sostienen que la presencialidad tiene aspectos irremplazables. Por este motivo, al adoptar la modalidad híbrida en el grado, esperamos integrar 'lo mejor de dos mundos', capitalizando la experiencia en educación a distancia adquirida en este bienio y recuperando las ventajas de la presencialidad para mejorar la calidad del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P.** (2022). Internacionalización del currículo en las universidades argentinas. *Integración y conocimiento*, Vol 1.
- Dudley-Evans, T.** (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Giannini, S.** (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Vol. 11, N° 17, pp. 1-57.
- González-Lloret, M.** (2016). Technology-mediated L2 teaching, *ELIA* 16, pp. 13-34.
- Hutchinson, T. Waters, A.** (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Knight, J.** (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, Vol 7, Núm 1, pp. 20-33.
- Van Rooijen, M.** (2020). Neither online nor on-campus: Against a binary approach.
Disponible en:
<http://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200703141825349>

El Perfil de un CUI y su Alcance en el Sistema Universitario y Extrauniversitario

ANA C. SARACENI, ANDREA F. MARRARI*, MARCOS A. DEGANO

Departamento de Idiomas, Universidad Nacional del Oeste, Calle Belgrano N°369, San Antonio de Padua (1718). Buenos Aires, Argentina.

* amarrari@uno.edu.ar

RESUMEN

Los cursos de idiomas extranjeros brindan conocimientos útiles para desarrollar nuevas competencias altamente valoradas por el mercado laboral actual. Además permiten a muchas personas concretar la aspiración de aprender otras lenguas ampliando su marco cultural. La situación global generada por el COVID-19 forzó la virtualización en todos los niveles educativos del mundo. Anteriormente, la tecnología en el aula era considerada una herramienta motivadora, muy útil como complemento de enseñanza y aprendizaje. Así se la utilizaba en los cursos de idiomas de la UNO, siguiendo una de las metas de la Secretaría de Bienestar y Extensión, la de desarrollar acciones de comunicación y articulación con su comunidad. Para continuar esta misión, el Departamento mantuvo la oferta de cursos ajustándose a las exigencias nacionales y locales implementando una modalidad de instrucción marcadamente híbrida, enfoque que combina la instrucción en persona con una o más formas de educación a distancia.

El propósito de este artículo es compartir nuestra experiencia en el contexto de la pandemia y cómo se utilizaron las plataformas para impartir los cursos y cómo se rediseñó la propuesta metodológica para continuar con el proyecto. Finalmente, se ofrece un resumen de una actividad ejemplificadora llevada a cabo por nuestro equipo docente.

Palabras clave: idiomas - pandemia – virtualidad

INTRODUCCIÓN

En consonancia con los propósitos generales de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la UNO, de la cual depende el Departamento de Idiomas, se desarrollan acciones de comunicación y articulación de la universidad con la comunidad toda, ofreciendo cursos extracurriculares para la aproximación y el aprendizaje de idiomas extranjeros. Estos cursos abiertos a la comunidad generan variadas oportunidades de aprendizaje, formación y capacitación. Su finalidad es, por un lado, brindar conocimientos útiles para atender la demanda de nuevas competencias y habilidades que faciliten la inserción en el exigente mercado laboral actual y, por el otro, ofrecer la posibilidad de alcanzar la aspiración de muchas personas de aprender otros idiomas para ampliar su marco cultural y su conciencia sobre las diferentes lenguas.

El propósito de este artículo es compartir la experiencia llevada a cabo en la Universidad Nacional del Oeste con la creación del Departamento de Idiomas y socializar los cambios que produjo la pandemia ocasionada por el virus Sars-covid 19 sobre la estructura del área, y la relación con toda su comunidad educativa. En principio, se brinda una breve cronología del proceso de creación del Departamento de Idiomas. Luego, se mencionan algunos proyectos implementados junto con los estudiantes para consolidar su naturaleza de extensión antes de la masificación de la enseñanza mediada por la tecnología. Seguidamente, se describe la relación del Departamento de Idiomas con la estructura académica de la universidad. Por último, se mencionan las dificultades más desafiantes afrontadas durante 2020 y 2021 junto a las estrategias que esta casa de altos estudios ha implementado para continuar adelante con su misión.

EL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DE LA UNO

Su historia. Breve cronología

La UNO nació en el año 2009. En el año 2012 el Departamento inició sus actividades con una prueba piloto ofreciendo cursos de inglés ya que es el idioma más utilizado internacionalmente. Se dictaron cursos de Nivel Inicial de Inglés que permitieron explorar el grado de motivación de la comunidad educativa de la universidad para aproximarse a esta lengua extranjera. Una encuesta anónima administrada al finalizar el curso reveló un alto grado de interés en la comunidad

por comenzar un estudio sistemático del idioma inglés. De esa indagación también surgió la inquietud de la comunidad por incorporar otras lenguas extranjeras. Es así que, en el año 2013, el Departamento de Idiomas, decidió implementar una estructura extracurricular de inglés, e incorporar una similar para el idioma francés. El idioma francés es, junto con el inglés, una lengua de comunicación en varios ámbitos laborales y organizaciones internacionales. Además, como comparte el mismo origen latino que nuestra L1, el español, se facilita la comprensión entre ambas.

La estructura de los cursos de idiomas en la UNO

La secuencia de los cursos está organizada según el ‘Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCERL¹²) que es un patrón internacional estándar utilizado para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. La organización de los cursos consta de tres módulos. Cada uno ofrece dos niveles de formación que se cursan de manera cuatrimestral y tienen una carga horaria de 3 horas semanales. Luego, se ofrece un espacio para perfeccionar los conocimientos adquiridos conformados por dos cursos anuales. Estos dos últimos niveles suponen una transición para aquellos aspirantes que deseen complementar sus conocimientos preparándose para rendir exámenes internacionales. (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura curricular y duración

MÓDULO I:	
1.	Nivel A1 (cuatrimestral)
2.	Nivel A1 (cuatrimestral)
MÓDULO II:	
1.	Nivel A2 (cuatrimestral)
2.	Nivel A2 (cuatrimestral)

¹² El **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación** es un documento cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

MÓDULO III	
1.	Nivel B1 (cuatrimestral)
2.	Nivel B1 (cuatrimestral)
MÓDULO DE PERFECCIONAMIENTO	
a.	Nivel 1 B2 (anual)
b.	Nivel 2 C1 (anual)

Cabe mencionar que el Departamento de Idiomas ofrece desde hace varios años otros dos idiomas extranjeros: italiano y portugués, lo cual ha generado nuevos espacios de conocimiento y encuentro con otras culturas. La decisión de incluir el idioma portugués se basó en estadísticas realizadas por la embajada de Portugal en Argentina que sostienen que el idioma portugués es hablado en el mundo por más de 200 millones de personas y se ha convertido en la quinta lengua más utilizada. Además, por ser la lengua oficial de Brasil, país limítrofe con Argentina, se ha convertido en una lengua que muchas personas desean conocer. Asimismo, al ser junto con el español y el guaraní idiomas oficiales del Mercosur, el portugués está ampliamente reconocido por gobiernos, empresas y profesionales. En este sentido, comunicarse efectivamente en portugués representa una fortaleza en el ámbito académico y profesional.

Por otra parte, cuando se pensó en incluir el idioma italiano, se valoró la naturaleza de un fortalecimiento identitario que esta lengua supone para una gran parte de la población en nuestro país, mayormente por la importancia de las inmigraciones de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Vehículo de cultura y conocimiento, el curso de italiano permitió que nuestro estudiantado se encontrara con un patrimonio literario inestimable. Además, permite una vinculación con prestigiosas instituciones italianas con sede en nuestro país, como escuelas, academias consagradas e incluso otras universidades.

Finalmente, dado que la vida es un aprendizaje constante, es indispensable que la educación contemple todas sus etapas. A tal efecto, el Departamento de Idiomas ofrece también cursos para adultos mayores. Esta franja etaria, según López (2012), es una etapa para seguir estudiando y avanzando en pos de lograr una mejor calidad de vida. Dentro de las posibilidades de formación para todos ellos, aprender una

lengua extranjera contribuye, no solo a ampliar el marco cultural de nuestros mayores, sino también a generar un espacio ameno de dispersión y encuentros.

En definitiva, la posibilidad de aprender idiomas extranjeros ha permitido que la comunidad educativa de la UNO interactúe activamente en el contexto de plurilingüismo, multiculturalidad y transculturalidad que caracteriza a la sociedad contemporánea (Welsch, 1999). Gran parte del acceso al conocimiento se realiza mediante las tecnologías de la información y la conectividad, achicando las distancias, lo que facilita el encuentro con otras culturas mientras se refuerza la identidad de los usuarios del lenguaje al permitirles reflexionar sobre la propia lengua

Otros Proyectos de Extensión

El Departamento ha puesto en marcha proyectos que han contribuido a generar espacios de intercambio en los que las lenguas extranjeras han sido un instrumento de comunicación en común.

Encuentros de Alumnos y Profesores de Idiomas de la UNO

El Departamento organizó antes de la pandemia encuentros anuales abiertos a la comunidad los cuales dejaron de realizarse en los últimos dos años. El propósito de estos encuentros es compartir diversas expresiones culturales representativas de los idiomas que en el se enseñan y socializar experiencias de trabajo áulico. Los eventos se organizaron en torno a diferentes modos de participación: presentación en vivo, proyección de videos, y exposición de trabajos (posters y stands interactivos). Los asistentes, no fueron solo los docentes y sus estudiantes, sino también sus familiares y amigos, lo que transformó a estos eventos en jornadas distendidas en las que se compartieron las experiencias de aprendizaje en el marco de una reunión agradable y enriquecedora. Asimismo, significaron una puerta abierta para conocer más aspectos de la cultura de los países en los que se habla el Inglés, Francés, Italiano y Portugués.

Taller de Exploración de Técnicas Teatrales integradas a la Enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés

En la UNO creemos que la exploración de técnicas teatrales en la clase de lengua extranjera es altamente beneficiosa por varias razones. Primeramente, la clase de

teatro está inmersa en un enfoque holístico, donde se trabaja el concepto de comunicación. La construcción de un personaje puede ser una actividad intelectual, emocional e incluso visceral y esta multiplicidad de experiencias da mayor significado al proceso de aprendizaje. En segundo lugar, la actuación fomenta la seguridad y confianza ya que, gracias al aplauso y acompañamiento de los compañeros, la tarea se vuelve una experiencia emocional solidaria y colaborativa. Seguidamente, el marco de la obra y su puesta en escena contextualizan el aspecto lingüístico, lo ponen en evidencia y lo magnifican. Por último, el trabajo terminado se concibe como un logro concreto y tangible que se comparte y, así, se reduce el temor al fracaso. La construcción final articulada de un personaje pone de manifiesto otras realidades, ampliando nuestra visión, desarrollando empatía y nuestra necesidad de comunicación.

DINÁMICA Y ESTRUCTURA PREPANDEMIA

Desde su creación, la implementación de los cursos de idiomas estuvo condicionada por la infraestructura de la universidad. La descentralización que caracteriza la organización de todas las Escuelas de la UNO también se vio reflejada en los niveles de idiomas, ya que las clases se impartían en las diferentes sedes de la universidad que funcionan en varios edificios del distrito de Merlo. La disponibilidad de los lugares físicos para las clases dependía directamente de convenios con otras instituciones locales o a través de leasings-arrendamientos, y los encuentros se hacían en edificios emblemáticos de la comunidad o escuelas secundarias públicas en días y horarios donde no se produjeran intromisiones en las tareas normales propias de cada una de estas instituciones.

Los esfuerzos mancomunados de todas las Escuelas de la UNO proveyeron, entonces, una estructura versátil y descentralizada para la organización institucional que también se replicó en los cursos de idiomas. En ambos casos se trabajaba con la tradicional modalidad de educación presencial con enfoques y metodologías propias de cada disciplina. Esto último, sin embargo, no iba a mantenerse por mucho tiempo.

DEL ASPO AL DISPO LA VIDA UNIVERSITARIA EN JAQUE

Con la cadencia y propiedad que solamente las palabras más profundas pueden traer, se nos aparece mentalmente la dedicatoria que Jorge Luis Borges hiciera en 1946 para un filósofo y educador argentino, evocando lo ineludible en la vida de todos los hombres y condenando el sufrimiento que el destierro acarrea; y dice “...*le tocaron, como a todos los hombres, malos tiempos en que vivir.*” (1946 [1952]).

Los rumores de una inminente pandemia por el virus Sars-Covid 19 fueron el combustible del que se nutrieron los medios de comunicación para alertar a la sociedad argentina sobre una ola de posibles cambios y ajustes; lejanos al comienzo, inevitables luego. Irónicamente, todos observábamos el incierto contexto internacional y sentíamos en nuestro interior crecer la intranquilidad como quien mira a la tormenta que se avecina implacable en el horizonte.

El crecimiento repentino en números de casos confirmados de infección alrededor del mundo puso en alerta al gobierno y se diseñaron políticas de respuesta rápida para intentar dilatar los contagios hasta tanto una vacuna o tratamiento para la enfermedad fuera puesta en disponibilidad y se masificara. Lo cierto es que, aunque se tomaron medidas preventivas, los contagios se sucedieron rápidamente y el peor de los miedos se volvió una realidad. La tormenta estaba ya sobre todos nosotros. Se decidió entonces aislar a la mayor cantidad de gente posible y limitar la circulación de personas, lo que perturbó gravemente el ánimo social y académico. Es en este contexto que las mayores dificultades se nos presentaron a las instituciones educativas, incluyendo, entonces, a la UNO.

En primera instancia, la prohibición para circular libremente vació las aulas e impulsó la necesidad de encontrar vías institucionales de comunicación alternas para sobrellevar los impedimentos del orden nacional y local y así continuar con la finalidad de esta casa de estudios. Es así que nuevos canales de comunicación alternativos que sirvieran a los propósitos académicos irrumpieron en la escena orgánica-funcional de la UNO. En segundo lugar, el personal administrativo, por quienes no debiéramos sentir otra cosa más que agradecimiento, se vio forzado a hacer uso de toda su creatividad y fortaleza interna para llevar a buen puerto una inscripción y matriculación de alumnos como nunca antes se había hecho en la historia de la UNO: completamente virtualizada.

En añadidura, el trabajo institucional y administrativo se incrementó exponencialmente a partir de las decisiones jerárquicas de no exigir pagos en concepto de matriculación y de incluir en nómina a todos los aspirantes que hubieran cumplido con el proceso de preinscripción online puesto que se haría uso del campus virtual de la universidad. Esto último supuso un giro¹³ en la política de admisión y una renovación del compromiso con los preceptos generales que hacen a la Secretaría de Bienestar y Extensión.

La matrícula de los cursos de idiomas, que hasta ese momento había estado limitada a 70 alumnos como máximo por aula-profesor a causa de los condicionamientos edilicios, creció súbitamente a tal punto que tres profesores debieron impartir clases a un número cercano a los 1500 alumnos ingresantes en nivel 1 de idioma inglés solamente¹⁴ en el primer cuatrimestre de 2020. En retrospectiva, se debiera decir que era imposible magnificar adecuadamente el impacto que estas decisiones tendrían en la vida de todos los miembros de la comunidad educativa en varios niveles: organizativo, pedagógico-didáctico y emocional.

Así dado, reuniones virtuales a través de *Zoom*TM o *Meet*TM se volvieron tan necesarias como estresantes, precisamente porque ponían en evidencia lo exiguo de nuestras competencias y habilidades tecnológicas antes de la virtualización de la enseñanza. El cuerpo académico, a través de los coordinadores de áreas, tuvieron a su cargo la tarea de establecer nuevas políticas de instrucción y de evaluación que no debían ser tan diferentes de lo que ya se venía trabajando. En este contexto, cambiar los instrumentos, criterios y métodos de evaluación suponía ensanchar la brecha que separaba a los alumnos que podían acceder a la educación virtual de aquellos que por razones de disponibilidad o conocimiento no podían o no sabían usar herramientas tecnológicas para participar los cursos de idiomas, acceder a los materiales y actividades o dar cuenta de su trabajo y progresión en el proceso de aprendizaje.

¹³ Los cupos hasta 2020 eran limitados por el espacio físico y la matriculación era necesariamente arancelada. Estas limitaciones perdieron vigencia al incluir a todos los nuevos ingresantes como usuarios del campus virtual de la UNO, infraestructura digital con la que ya contaba la universidad pero que hasta ese momento no había sido explotada en su máximo potencial.

¹⁴ El resto de los niveles 1 de los otros idiomas también vieron su matrícula incrementada en cientos, aunque no llegaron a los 1000 alumnos en ningún momento.

Cabe destacar que el trabajo realizado por los docentes con los alumnos que no tenían habilidades tecnológicas requirió de mucha paciencia y esfuerzo. Gran parte del estudiantado ingresó a los cursos de idiomas de la UNO sin contar con los conocimientos mínimos necesarios ni con los dispositivos óptimos para abordar una clase de idiomas virtualizada. Acompañamientos individualizados y tutoriales multiformato caracterizaron los primeros acercamientos al idioma y, otra vez, se aprendió y reflexionó sobre la lengua extranjera mientras se desarrollaban aceptablemente habilidades y competencias digitales de extrema necesidad. Coincidimos filosóficamente con Cortina-Pérez et al (2014), en que son los docentes quienes deben asumir la responsabilidad de alfabetizar tecnológicamente a sus alumnos, especialmente en contextos de instrucción híbrida forzada.

Consecuentemente, un aspecto central trabajado fue implementar estrategias y habilidades que ayudaran a los alumnos a desarrollar habilidades de metacognición a lo largo del proceso. Esta nueva modalidad en los cursos de idiomas sumada a las herramientas estratégicas implementadas empoderó a los estudiantes al darles oportunidades reales para planificar, gestionar y monitorear los avances en sus trayectorias dentro del programa de estudio a la vez que disponían del tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua extranjera con mayor responsabilidad.

Entre las múltiples actividades llevadas adelante se destacan las conversaciones grupales y privadas con los estudiantes que, aunque extenuantes, fortalecieron la comunicación y el intercambio afianzando los vínculos. Esto devino en grupos cohesivos, de actividad constante y altamente motivados, lo que a su vez creó el terreno ideal para el trabajo colaborativo entre los estudiantes que encontraban apoyo y guía en sus pares cuando los tutores del curso demoraban, por obvias razones, en dar asistencia técnico-pedagógica. De esta manera, esta dinámica de cooperación y trabajo horizontal se usó como herramienta canalizadora de la ansiedad que los grupos experimentaron a medida que transcurría el proceso de aislamiento social. Entonces, no resultaba extraño ver cómo una pregunta casual por parte de un estudiante se transformaba en excusa suficiente para continuar con intercambios y feedback hasta muchas horas después de finalizados los encuentros.

En tanto, las producciones finales de los alumnos fueron el fiel reflejo de toda la energía y labor puestas en aprender juntos en la pandemia. Videos tutoriales fueron creados con fines específicos, así como posteos en redes sociales y presentaciones digitales, apoyados principalmente en lo que Giaschi (2000) resumiera como una

marcada tendencia actual a usar productos multimediales para sintetizar las interfaces de comunicación. Sabidamente, la capacidad sincrética de las imágenes para transmitir significados y la facilidad de su interpretación fueron la razón por la cual primaron productos finales de tipo audiovisual, siempre atendiendo al desarrollo competente de la habilidad comunicativa y metalingüística. De todas las experiencias registradas daremos cuenta de una actividad en particular por su relevancia temporal y porque se construyó en base a las restricciones sociales; pero con una perspectiva sistémica acentuadamente motivacional y resiliente.

Resumen de Actividad: *My End-of-Pandemic Trip!*

Allison Rapp (2021) puso en palabras el pensamiento que dio origen a la tarea final de Inglés nivel III en los meses de junio y julio de 2021, al citar al cantante y compositor canadiense Bryan Adams:

"La pandemia y el aislamiento nos mostraron que podíamos perder la espontaneidad [...] ya nadie podía montarse en su auto y salir. La canción '*So Happy It Hurts*' trata sobre la libertad, autonomía, espontaneidad y la emoción de salir a la ruta. El álbum del mismo nombre toca muchas de estas cosas efímeras de la vida que son el secreto para la felicidad y, aún más importante, *la conexión humana.*" (Énfasis añadido)

Los propósitos eran claros: proveer a los alumnos con una tarea final de promoción que, aparte de ser una actividad comunicativa relevante, fuera una herramienta de proyección personal y una forma de apropiarse del futuro. La labor no era para nada sencilla ya que debían planificar un viaje de paseo o negocios a un país de habla inglesa; reservar el boleto de avión, los traslados, los hoteles, las rutas que tomarían para llegar a esos lugares, las salidas nocturnas e incluso los restaurantes donde probarían platos típicos de esa cultura. El formato elegido fue una exposición oral donde se usarían herramientas tecnológicas de soporte, mayormente audio-visuales, para que pudieran explorar diferentes maneras de dar cuenta del desarrollo de sus habilidades digitales, según su criterio, pero que debían mostrar al resto de la clase relatados a viva voz por ellos mientras exponían sus trabajos en una reunión virtual.

Lógicamente, la primera reacción no fue del todo positiva puesto que los estudiantes tienden a concentrarse en sus limitaciones antes que en sus fortalezas. Fue tarea del docente mostrar un modelo de producto final, exponer un viaje de

acercamiento cultural a otro país, mostrar diferentes opciones de formato y aplicaciones para celular y PC que podían usarse con distintos fines. Cuando entraron en contacto con el producto concreto y supieron qué se esperaba de su parte, entonces su inspiración y creatividad se dieron licencias dignas de una recopilación para ser compartidas como experiencia académica. Se usaron aplicaciones web como Google Maps™ para mostrar las rutas, Street View™ para mostrar panoramas completos de lugares de interés, páginas web como Despegar.com® o Booking® para reservar tickets de vuelo o traslados, navegadores web que permitieran hacer capturas de pantalla de aquellos objetos que los alumnos querían utilizar en sus exposiciones, entre otras.

Finalmente, reunido todo el material audiovisual que se usaría como insumo, los estudiantes debían seleccionar una herramienta para materializar las exposiciones. Hubo presentaciones en varios formatos tales como Prezi™ y PowerPoint así como documentos creados en editores de archivos PDF o Word, según la disponibilidad y competencia de cada grupo o pareja de trabajo. El aspecto lingüístico también cumplía una doble finalidad: por un lado, se debían usar las estructuras gramaticales trabajadas en ese nivel, los aspectos fonológicos y las funciones del lenguaje vistas y practicadas en clase; y en segundo lugar, y aún más importante, debían usar el lenguaje en una forma que permitiera proyectar la actividad planeada como algo ya realizado, es decir, apoyándose en los tiempos verbales y morfologías de las palabras que posibiliten reducir la distancia psicológica con esas salidas y paseos, con los lugares de interés y las personas, es decir, con ese futuro posible con que se intentaba conectar.

Necesariamente, el texto incluía formas en tiempo pasado, presente y adjetivaciones, ya que el pasado es lo real, aquello que ya conocemos porque es el resultado de vivir día a día y con lo que podemos conectar simplemente haciendo uso de nuestra memoria. Se esperaba que el tiempo verbal *Past Simple* junto a adjetivos derivados de participios aplicados a describir situaciones ficticias fuera el puente mental entre un presente lleno de angustias y restricciones y ese futuro incierto al que podíamos moldear a nuestra voluntad. En otras palabras, traeríamos el futuro a nuestro haber, dándole forma y adornándolo con experiencias felices como si fuera un recuerdo significativo en nuestras vidas, un viaje de aniversario, una escapada en pareja o con amigos o unas maravillosas vacaciones en familia.

Desde el plano teórico, podemos decir que la perspectiva de futuro aplicada en educación y su íntima relación con la motivación estudiantil fue ampliamente discutida por Lens (1998) y lo señala con datos de diversos estudios llevados a cabo en ámbitos académicos; donde hay una marcada diferencia en el desempeño de aquellos alumnos motivados porque entienden las potenciales aplicaciones del conocimiento que se está adquiriendo de aquellos alumnos que estudian sin conocer las implicancias académicas y profesionales que ese conocimiento puede tener en su futuro. Aquí se apela a la motivación instrumental, necesaria para que los estudiantes se sientan incentivados a hacer la actividad mientras se tienen en cuenta fenómenos psicológicos que pueden tener impactos beneficiosos en la conducta y la estabilidad emocional, ayudando a los alumnos a visualizar una luz al final del túnel o, por lo menos, una visión de ese momento que está por llegar.

Adicionalmente, Cassany (1999) nos marca un horizonte para trabajar elementos lingüísticos que estimulen no solo el contacto con los aspectos fonológicos, semánticos y morfosintácticos del lenguaje sino también las funciones y contextos que se aplican a determinadas formas. Desde su visión, los propósitos, la intención y finalidad del lenguaje son los ejes en que se debieran apoyar los diseños curriculares. En este sentido, la propuesta de trabajo *My End-of-Pandemic Trip* aquí descripta pretendía por un lado acercar a los estudiantes al idioma en cuestión a la vez que ofrecía una experiencia tangible para vivenciar un futuro permitido, libre de restricciones, y que a través de esta actividad se pudieran expresar deseos, tomar contacto con lo que queremos y podemos hacer y reducir la ansiedad. Al igual que Lewin (1942) creemos que la perspectiva de tiempo es concebida al entender que pasado, presente y futuro se fusionan en un todo subjetivo, en un fenómeno psicológico que los profesores de idiomas no deberíamos perder de vista.

“Lo tomé desde su inicio con gran entusiasmo,” relataba Daniel, veterinario de profesión, “porque era como planificar un viaje que haríamos a una región de Inglaterra con mi hijo.” (2022) El alumno Daniel Tenorio, matriculado en nivel 3 en el primer semestre de 2021, compartió su experiencia con nosotros como parte de la preparación de este reporte de experiencias educativas en pandemia. Su tarea final, una presentación de PowerPoint describiendo un viaje a Inglaterra, lo hizo pasear por la ciudad de Bath, Lacock y Stonehenge. Y continuaba:

“En cuanto a la dificultad para hacerlo, fue mínimo porque mi hijo me ayudó con tips para insertar imágenes o textos (de otras fuentes) que me sirvieron muchísimo para la confección del mismo. Luego buscar hojas de ruta fue muy placentero y una vez terminado me dediqué a practicar la correcta pronunciación. Me ayudó muchísimo el Natural Readers (online app). Mi conclusión es que sentí que habíamos realizado ese hermoso viaje [...]; y también quiero decir que lo compartí con mi familia y les encantó. En cada imagen del power me hacían preguntas de dónde quedaba o datos históricos de esos lugares. Obviamente, no lo hubiera podido realizar sin los conocimientos adquiridos en el curso.” (Idem)

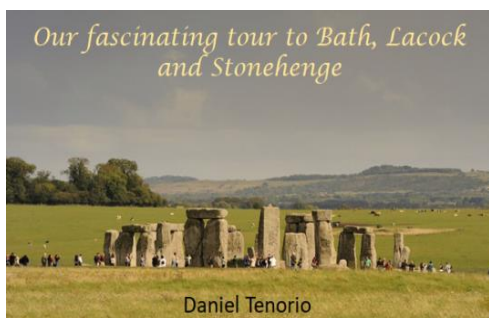


Fig. 1. Primera diapositiva de su trabajo se integra en esta descripción de la imagen.



We stayed at the Royal Eagle Hotel. It is near Kensington Gardens and Hyde Park.

Fig. 2. Past y Present Simple

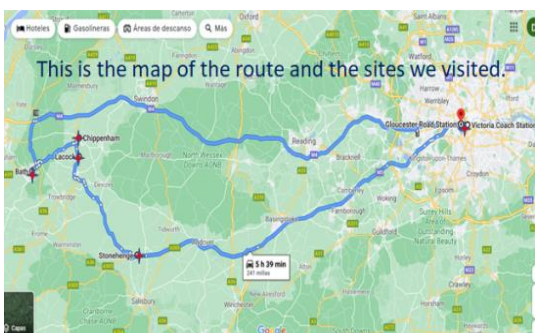


Fig. 3. Captura de pantalla de Google Maps



On the way to Stonehenge, in the medieval village of Lacock, we ate a typical English country lunch at "The George INN Pub", built in 1361.

Fig. 4. Imagen tomada de Street View.

REFLEXIONES FINALES

*“Porque después de todo he comprendido
Que lo que el árbol tiene de florido
Vive de lo que tiene sepultado.”*

Francisco Luis Bernárdez

El Departamento de Idiomas de la UNO nace como una manera concreta de satisfacer necesidades puntuales de la comunidad de Merlo, Buenos Aires, en el año 2012. Desde sus comienzos, el departamento creció sostenidamente en matrícula y

ofertas de formación, afianzando su misión de ofrecer una educación de calidad y dando sentido de pertenencia a sus estudiantes. Como parte de la Secretaría de Bienestar y Extensión, además, expandió su visión, articulando con otras instituciones para llevar más actividades culturales a la comunidad y crear lazos estrechos de trabajo, formación y bienestar que eleven el perfil del alumno miembro de la universidad. En 2020 la pandemia por el virus Covid 19 puso literalmente en jaque esa estructura, amenazando no solo todo lo logrado en términos orgánicos y académicos, sino que además amenazaba con impactar ferozmente en la estabilidad de los vínculos con la comunidad.

Sin embargo, tal como Erich Fromm (1941 [1974]) señalara oportunamente, “la sociedad no ejerce solo una fuerza de represión [...] sino que posee también una función creadora.” El aislamiento social se convirtió en una travesía forzada para recrear los vínculos con la sociedad, replantear las visiones que habían gobernado la vida académica hasta entonces y reivindicar la misión transformadora de la UNO. Esta es, sin lugar a dudas, la oportunidad de cambio que nadie esperaba pero que todos necesitábamos. Con la intranquilidad rugiendo en nuestro interior y los desafíos impuestos por la realidad social, el equipo se armó de coraje para revalidar las metas que nos dieron origen 10 años atrás y, al hacerlo, renovamos nuestro compromiso con la educación y el bienestar de nuestra comunidad.

En conclusión, creemos que emprendimos un proceso de cambios y reajustes forzados pero absolutamente necesarios, y como no podía ser de otra forma, la comunidad nos acompañó en cada paso dado. No quisiéramos dar la impresión de que fuimos infalibles en este proceso, no es soberbia lo que nos caracteriza como institución; todo lo contrario. Cada decisión, cada giro en las políticas, cada propuesta y cada actividad llevada a cabo tuvo reacciones adversas y resultados colaterales imprevistos que debemos nombrar y aceptar para seguir avanzando y creciendo como institución. Este departamento de lenguas extranjeras tiene cicatrices que nos recuerdan que hubo cosas que pudimos hacer mejor y que hubo personas a las que no pudimos llegar. No podemos sino prometernos que vamos a seguir mejorando y replanteando nuestro trabajo diario para llegar a más personas y mejor. Nos define y enorgullece lo hecho y andado.

Referencias bibliográficas

- Allison Rapp**, (2021, octubre 26). "Hear Title Track From Bryan Adams' New 'So Happy It Hurts' Album". Ultimate Classic Rock. Recuperado de:
<https://ultimateclassicrock.com/bryan-adams-so-happy-it-hurts-album/>
- Bernárdez, F. L.**, (2002). En *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, (2002). *Antología poética / Francisco Luis Bernárdez*. Recuperado de
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc862go>
- Borges, J. L.**, (1960, [1952]). *Otras inquisiciones: nueva refutación del tiempo: Borges, Jorge Luis: obras completas*. Emecé. Buenos Aires: Autor.
- Cassany D.** Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 1999; 36-37: 11-33.
- Cortina-Pérez, B.** et al., (2014). *Digital illiteracy: A challenge for 21st century teachers*. *Cultura y Educación*. 26. 17-34. 10.1080/11356405.2014.935108.
- Embajada de Portugal en Argentina**, (s.f.) *Cultura y la lengua portuguesas*. Recuperado de <https://buenosaires.embaixadaportugal.mne.gov.pt/es/acerca-de-portugal/cultura-y-la-lengua-portuguesas>
- Fromm, E.** (1974). *El miedo a la libertad*. (Trad. Germani, G.). Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. (Original en inglés *The fear of freedom* publicado en 1941)
- Giaschi, P.**, (2000). *Gender Positioning in Education: A Critical Image Analysis of ESL Texts*. *TESL Canada Journal*, Vol. 18, No. 1.
- Lens, W.**, (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, (001), 67-94.
- López, A.**, (2012. Abril 11) El mapa del cerebro bilingüe. *El mundo: salud neurociencia*. Recuperado de:
<https://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/03/23/neurociencia/1332521865.html>
- Proyecto Institucional Universidad Nacional del Oeste.**, (2009). Material sin publicar.
- Welsch, W.**, (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. *Spaces of culture: City, nation, world*, 13(7), 194-213.
- “What is Blended Learning?”**, (s.f.). Blended Learning Universe, Clayton Christensen Institute. Recuperado de <https://www.blendedlearning.org/basics>

Reflexiones sobre la pandemia: enseñar y aprender lenguas extranjeras y adicionales

MARINA R. GONZÁLEZ*, CLAUDIO H. JUIN, JULIA BUSTOS

UNPAZ, L. N. Alem 4372, José C. Paz, 1665, Argentina

* magonzalez@unpaz.edu.ar

RESUMEN

La UNPAZ ofrece formación en lenguas extranjeras y adicionales para todo interesado en aprender en un contexto académico, ya sean estudiantes de carreras de grado de nuestra casa de estudios o propuestas dirigidas a la comunidad general a través de extensión universitaria. A fin de llevar a cabo tal cometido, el Plan Integral de Formación en Lenguas respalda dos áreas funcionales: Centro de Idiomas y Profesorado de Inglés.

A través de relatos e impresiones de docentes y estudiantes pretendemos compartir y reflexionar sobre la mirada de los actores educativos en el abordaje de lenguas durante la pandemia y pensar posibles escenarios posvacunación COVID-19. Las voces compartidas de todos los intervinientes podrían de este modo mostrarnos qué aspectos en continuo movimiento son el foco para la mejora de las decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Asimismo, pueden viabilizar las fortalezas y las oportunidades de los espacios ofrecidos en el territorio y su implementación.

Palabras clave: UNPAZ - voces docentes - voces de estudiantes - COVID-19

CONTEXTO

“Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”

PAULO FREIRE (1972, p.104)

La Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ) es una universidad joven, creada en 2009 y que se encuentra en pleno crecimiento. En los primeros años de actividad, el trabajo de idiomas se centró en el dictado de inglés técnico para las carreras que funcionaban en ese momento y el trabajo fue coordinado por los departamentos a los que las carreras correspondían.

Luego, en 2018, de acuerdo con los lineamientos del Plan de desarrollo institucional, la UNPAZ desarrolló una propuesta integral de idiomas. En ese momento, dio inicio al Programa integral de formación en Lenguas, cuya primera acción fue la creación del Centro de Idiomas (CI). El CI ha crecido exponencialmente desde su creación, a pesar de que dos años después de su inicio, la pandemia COVID-19 y las restricciones sanitarias planteadas por las autoridades competentes llevaron a que tanto la oferta de cursos como la gestión del CI se virtualizaran. La primera respuesta fue compleja porque los cursos se habían ofrecido como presenciales y hubo que informar, virtualizar el proceso de inscripción y generar los materiales para una cursada virtual. La recepción por parte del público general fue muy positiva, aunque marcó las desigualdades de acceso a la tecnología de manera muy temprana, lo que luego se podría observar en la sociedad en su conjunto. Lamentablemente, las personas con celulares antiguos o con problemas de acceso a internet conforman el grupo de los que inicialmente decidieron no avanzar con sus estudios de idioma en contexto de aislamiento social preventivo obligatorio. Gracias a que parte del personal docente tenía experiencia en enseñanza virtual y manejo de Moodle, el paso hacia la virtualidad se realizó de manera ordenada y, aunque exigente en aprendizaje para aquellos que poseían menos experiencia en la virtualidad, pudo abordarse sin mayores complejidades. Se pudieron utilizar las aulas virtuales dentro del campus de la universidad, se indicó desde el primer momento que la virtualidad que se aplicaba era una combinación de trabajo

sincrónico y asincrónico de modo que parte de los encuentros eran por videoconferencia y el resto con trabajo autónomo con diferentes configuraciones según la temática abordada (sincrónico-autónomo/ autónomo-sincrónico).

En 2020, en medio de la pandemia, la universidad avanzó en la creación de nuevas carreras. En diálogo con el territorio surgió la necesidad, entre otras, de la creación de un Profesorado Universitario de inglés (PUI). Tanto el diseño de la propuesta, como la planificación, organización y puesta en marcha se realizaron de manera remota. Así, durante 2021 recibimos a los primeros ingresantes, diagnosticamos los niveles de desempeño sociolingüístico y emprendimos el primer cuatrimestre de cursada del primer año de manera completamente virtual. La diversidad de materias que una carrera plantea, además del elemento lingüístico que implica cursar espacios de formación disciplinar específica dictadas en inglés, nos desafió a configurar diferentes formatos de virtualidad. Las materias generales en español se presentaron con una virtualidad primordialmente asincrónica y con algunos encuentros de consulta o refuerzo entre docentes y estudiantes. Por otra parte, las materias dictadas en inglés requirieron de una presencia y obligatoriedad de los encuentros sincrónicos diferente, marcada por la necesidad de desarrollar el lenguaje como objeto de la enseñanza. La interacción entre participantes era necesaria para desarrollar la oralidad y nos demandó una búsqueda de herramientas y diseño de los encuentros para poder abordarla de manera apropiada.

Este artículo aborda diálogos que hemos llevado adelante con docentes de inglés y de Lengua de Señas Argentina del CI como del Ciclo de preparación de inglés (CPI) del PUI para reflexionar y pensar posibles cambios o efectos que la pandemia ha generado en nuestros espacios en la universidad con el espíritu de desarrollar herramientas teóricas para enfrentar esos desafíos en el futuro. Asimismo, recolecta datos de una encuesta realizada a estudiantes de ambos espacios mencionados y recoge comentarios seleccionados de una muestra representativa de la diversidad de espacios de aprendizaje relevados en las entrevistas docentes. Nos guía para esta decisión de estilo una postura teórica. En palabras de Zemelman (2021):

“La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso

constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor, pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o, para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento.” (p. 1)

En esta búsqueda de construir pensamiento propio y apropiado a las circunstancias, hemos decidido organizar el artículo de manera de compartir las voces de los docentes y estudiantes al principio de cada sección y luego presentar las reflexiones del equipo sobre lo dicho. Luego, al final del artículo ponemos en juego las diferentes reflexiones apuntando a señalar aquellas líneas que podemos pensar como posibles elementos que necesitan ser considerados para la realidad de las aulas pospandemia COVID 19.

EXPERIENCIAS

Habiendo realizado un trabajo de indagación mediante entrevistas y encuestas, pudimos recabar reflexiones y datos que compartimos en las siguientes secciones. En primer lugar, tomamos reflexiones de las y los docentes entrevistados.

Reflexiones docentes

Las reflexiones que compartimos están organizadas en ejes que vimos recurrentes y que nos parecen importantes si queremos resignificar lo vivido durante la pandemia como desarrollo profesional docente.

Sobre la tecnología

“Como experiencia, ha sido muy positivo. En la cuarentena aprendimos mucho. Pero ahora falta encontrarnos y ver cómo va a ser ese encuentro” (CI, LSA)

“Al principio de la pandemia tuvimos que plantear muchas pautas de trabajo...e incorporar herramientas ante las necesidades que planteó la pandemia, para acompañar las necesidades de los alumnos...La pandemia nos enseñó que los alumnos deben ser muy responsables. El aprendizaje depende fundamentalmente

de la responsabilidad de los alumnos para comprometerse con el aprendizaje” (CI, LSA)

“En cuanto a la preparación de las clases, como antes no había tecnología en la mayoría de las aulas, era más bien a la antigua: tiza y papel. Ahora esto modificó mis clases también porque fui incluyendo todo lo audiovisual. Así que la planificación también viró, porque fue otro tipo de material. Y a la vez fue conseguir mucho material por internet porque en muchos ámbitos todavía teníamos libros y no daba sacarle foto...lo habré hecho un mes. Pero al tiempo pensé, ¡Qué embole! Si es embole para mí, imagínate para nuestros alumnos” (PUI, CPI)

“En cuanto al material empecé a buscar apps que antes no usaba.” (PUI, CPI)

“Al principio, en una clase me pasó que se metió alguien que no pertenecía al curso, sin cámara, y empezó a putear por el chat. Y lo tuve que sacar. Y ahí empecé a prestar más atención a quién entraba y quién no. A partir de eso, en todos los cursos empecé a exigir que prendan la cámara y se pongan el nombre y apellido.” (PUI, CPI)

Reflexión

Este tiempo generó demandas inusitadas en el uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes y de los mismos docentes al punto que se debieron adoptar y adaptar las prácticas en el sentido de replantear lo que hasta el momento era imbatible: el aula física y el uso ocasional de lo tecnológico.

Estas nuevas formas nos obligaron a pensar maneras diferentes de enfrentar los andamiajes en la enseñanza. Los docentes nos encontramos con una distancia pautada desde la tecnología, que nos obligó a incentivar y guiar a los estudiantes para que alcancen, en forma rápida, grados importantes de autonomía en su proceso de aprendizaje. Todos, estudiantes y docentes, aprendimos a enseñar y aprender con estas nuevas herramientas, desarrollamos nuevas habilidades y hasta ocupamos nuevos o diversos roles simultáneamente.

Hubo de pronto una oferta masiva de cursos, seminarios y talleres sobre recursos tecnológicos. Al mismo tiempo que entre colegas, quizás como nunca antes, circularon materiales, ideas, recomendaciones de herramientas y abundantes consejos.

Recopilamos al mismo tiempo, experiencias que reflejan trabajo solitario y otras que muestran el surgimiento de la idea de equipo, muchas veces gracias a las tecnologías que se fueron implementando. En ambos casos, los docentes debieron aggiornarse, aprender y adaptarse.

Los primeros tiempos de pandemia implicaron asimismo la realidad que se estaba viviendo al salir de casa y la incertidumbre de no conocer con precisión o profundidad qué corolario nos legaría el COVID 19. El refugio de las clases mantenía conectados a todos y a todas. La tecnología ha permitido que los vínculos entre estudiantes, docentes, familia, amigos se sostengan.

Encontrarnos. Las experiencias docentes recolectadas nos dejan ver cómo las pantallas que en algún momento fueron acusadas de alejarnos de los otros, se convirtieron en el instrumento de encuentro por excelencia tan necesario en tiempos duros.

En este sentido, las tecnologías fueron al mismo tiempo un desafío y nexos que acercaron a colegas entre sí como también a docentes con sus estudiantes y con "nuevos" materiales y recursos.

Sobre la percepción del tiempo

“Si bien me encanta estar dentro del aula, en el ámbito universitario la virtualidad me encantó. Siento que gano tiempo de vida. Un escenario ideal sería lo semipresencial.” (PUI, CPI)

“Algo que siento que se modificó, y no me gusta, es el uso de WhatsApp. Antes lo usábamos más para nosotros, y ahora es todo el tiempo para la vida personal y el trabajo, y no hay horarios...Yo me tuve que poner firme y no hacer cosas el fin de semana, y no responder mensajes...Se vuelve todo borroso, ¿cuál es la línea? Me parece que tendríamos que establecer horarios, para nuestra paz mental.” (PUI, CPI)

Reflexión

El tiempo laxo versus el tiempo rígido. Estar absorto en plena pandemia y virtualidad hizo aflorar sentimientos encontrados. Se realizaron ajustes en el quehacer diario de los docentes y miembros de sus familias; los estudiantes, sus

familias y empleos. El tiempo cronológicamente era el mismo, pero físicamente venció barreras que excedieron el alcance que como personas solíamos tener del mismo. Como resultado se generó una demanda de organización en el seno familiar y ámbito laboral que no siempre resultaron estar a la par. Ese tiempo que solía estar compartimentado en espacios de trabajo y recreación, se volvió una fusión involuntaria en donde los distintos ámbitos se fueron superponiendo. Los tiempos para el ocio o distracciones se mezclaban o alternaban con los laborales provocando muchas veces un desgaste mental y físico en todo aquel participante que renegaba de la organización y anticipación de tareas y obligaciones.

Sobre la percepción de los vínculos

“No cambié mucho mi rutina, me levanto temprano igual...cambiaron las preocupaciones. En mi caso no, pero a otros les pasó que estaban trabajando en el mismo lugar con su familia y hay personas que entran, salen, cortan, distraen” (CI, LSA)

“Algo que me acuerdo que me gustó fue que para el encuentro de fin de año del año pasado, el Centro de Idiomas organizó una jornada especial y nos pidieron que armemos un video contando el trabajo de la pandemia. Y nosotros hicimos una presentación llamando a tres alumnos de segundo nivel, para que contaran que la comunidad sorda estaba luchando para tener la Ley de LSA y por qué era importante. Y los tres se comprometieron y trabajaron con los profesores. Fue una experiencia hermosa, todo el trabajo fue por zoom.” (CI, LSA)

“El vínculo con los estudiantes fue muy bueno. Creo que es mucho mejor si nos vemos las caras. Cuando nos vimos en forma presencial fue como si ya nos conociéramos.” (PUI, CPI)

“El trabajo con otros profes, al menos en la escuela, me pareció mucho más productivo en la virtualidad porque pudimos tener reuniones estuviéramos donde estuviéramos, 20 minutos, para chequear como veníamos con el trabajo.” (PUI, CPI)

“Con compañeros del profesorado, me tocó trabajar con gente que no conocía y nos reunimos mientras armábamos la materia y fluyó espectacular. Porque me da la impresión que aprovechas mejor el tiempo en la virtualidad. Creo que la pandemia nos hizo repensar el tiempo, para aprovecharlo mejor.” (PUI, CPI)

“En la pandemia aprendí a ser más concisa, porque había que optimizar el tiempo. Aprendí a ser más puntual. Aprendí de recursos tecnológicos, a buscar material online, hubo mucho más diseño de materiales porque hubo que adaptar los materiales que había. Y aprendí a hacer muchas cosas a la vez porque estoy con mi hijo en casa. Al principio era todo nuevo, llevaba tiempo...En el 2020, en el colegio, no paraban de pedir cosas, mucha exigencia. Después fluyó mejor, fue más relajado...Quizás una habilidad que desarrolle fue a que las cosas me resbalen un poco más, porque no podía emocionalmente con todo. Y además entretener al nene, estando todo el día en casa, subiendo material, cocinar todo el día...De repente me convertí en ama de casa.” (PUI, CPI)

Reflexión

Los vínculos cobraron una importancia superlativa en las relaciones humanas. Los grupos de estudiantes o docentes que lograron llevar adelante satisfactoriamente la cursada fueron aquellos conducidos bajo los principios del trabajo en equipos, mancomunado y colaborativo, con metas de aprendizaje y seguimiento claras. Sin ir más lejos, cuando en las clases sincrónicas virtuales se lograba trabajar de este modo, el agradecimiento de los participantes era constante. Se pudo seguir al docente desde otro ángulo, con clases incluso grabadas pensadas como refuerzo o complemento para fijar ideas o recurrir para estudiar. En este sentido, las relaciones se extendieron más allá de los encuentros sincrónicos. Los testimonios reflejan cómo las herramientas tecnológicas permitieron tanto un acompañamiento continuo como ese trabajo conjunto que se mencionó anteriormente, generando niveles de satisfacción dentro del difícil contexto.

También podemos ver lo admirable de la capacidad de respuesta de las y los docentes pese al nivel de demanda que sufrieron y el desgaste que esto generó en ellos con el transcurrir del tiempo.

Reflexiones de estudiantes

Realizamos una encuesta y la información que compartimos en esta sección corresponde a una muestra representativa, conformada por 132 respuestas, de la diversidad de actividades realizadas.

Resumen de la encuesta

Soy estudiante de:
132 respuestas

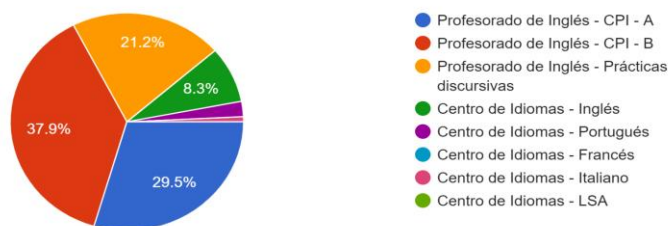


Figura 1. Desgranamiento de los participantes

Si sos del Centro de Idiomas, comenzaste a cursar:
15 respuestas

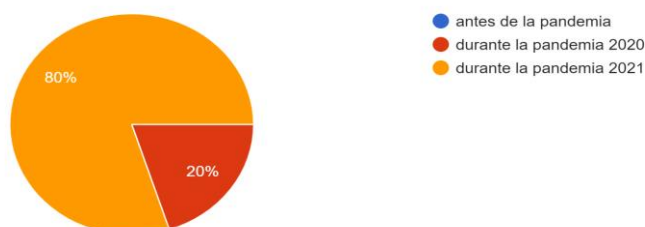


Figura 2. Diferenciación de experiencia en el CI

¿Cómo te sentiste respecto de las herramientas necesarias para aprender al inicio de la pandemia?

131 respuestas



Figura 3. Dificultad encontrada con tecnología (1 difícil-5 fácil)

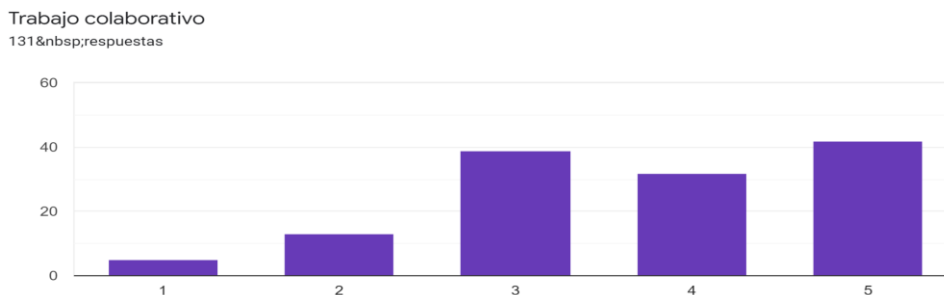


Figura 4. Trabajo colaborativo

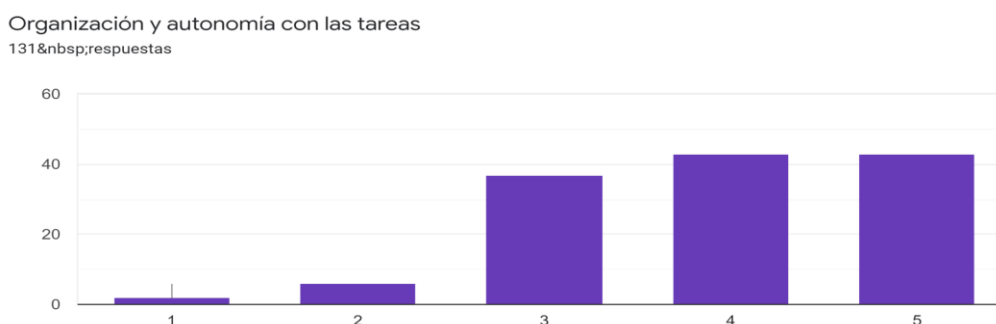


Figura 5. Organización y autonomía en las tareas

Sobre el tiempo

“Estudiar en la pandemia me favoreció porque las clases se hicieron virtualmente y me ayudó a poder estudiar y trabajar.” (PUI)

Sobre la tecnología

“Sí, al comienzo de la cursada es difícil adaptarme a la pantalla del aula virtual porque para mí visión es tener mucha información enfrente de mí, palabras, columnas, colores, etc. Y eso algunas veces me hace ir retrasada con las consignas. Luego a medida que transcurre la cursada logré ir avanzando.”(PUI)

“Durante la pandemia me tocó hacer el CPI trayecto b pero ya lo había incorporado cuando estaba en el centro de idioma no tuve ningún problema con las conexiones, la profesora una genia enseñando y valoro mucho su paciencia (...) la verdad espero volver a tenerla en otra cursada.” (PUI)

“... empecé el CIU con 16 años, el profesorado lo empecé a los 17 aún en el secundario, al principio creí que iba a poder hacer ambas cosas juntas pero luego me rendí, iba a dejar el profesorado pero con los ánimos de profesores pude seguir adelante, no tenía computadora y mi escuela de primaria me dio una para poder acceder a las clases, a pesar de los esfuerzos tuve que dejar por problemas personales pero este año ya estoy con todas las ganas de continuar.” (PUI)

Clases virtuales

“La pandemia, permitió las clases virtuales y esa oportunidad me permitió cursar varias materias, ya que con dos hijos cursar varios días presencial sería más difícil.” (PUI)

“No logré concentrarme lo suficiente estando en mi hogar, en mi caso la presencialidad es la mejor forma de aprender.” (PUI)

Conectividad

“Fue complicado porque el sistema gratuito de Internet de la universidad no era eficiente.” (PUI)

“Sin lugar a dudas cursar desde la sala de recuperación en un hospital, gracias a Zoom pude seguir cursando. Valoro la conectividad y la virtualidad.” (PUI)

“Gracias a la virtualidad pude estudiar durante el 2021. Estoy haciendo quimioterapia. No puedo cursar en presencialidad porque vivo en CABA.” (PUI)

Reflexión

La tecnología y el acceso a la misma fueron factores determinantes para nuestra población. Al escuchar a los estudiantes vemos claramente las limitaciones marcadas ante todo por la conectividad. Fue de enorme importancia el trabajo de las universidades públicas para lograr acceso sin costo a los campus universitarios por medio de acuerdos con las empresas de telefonía celular. En poblaciones como las de nuestro territorio, donde no es común tener computadoras en la casa, sino que los celulares cumplen todas las funciones de acceso tecnológico, todas las desigualdades y necesidades salieron a la luz. Los casos de estudiantes con problemas de visión que tuvieron que cursar usando un celular nos conmueven y comprometen con su trayectoria. Las estudiantes que se conectaban y a la vez

cuidaban a sus hijos, o aquellas que entregaron un parcial desde un hospital nos comprometen a trabajar sin descanso por su futuro.

Reflexionar a partir de la voz de los estudiantes es un compromiso pedagógico amoroso porque nos dirige directamente al sentido del ser docente y formador de futuros colegas. La posibilidad de ser a partir de lo que vemos y recibimos en el diálogo de la formación docente.

CONSIDERACIONES FUTURAS

Nos parece apropiado iniciar esta última parte nuevamente desde la voz de una profesora que combina la percepción docente sobre sí misma y los estudiantes ya que representa el tipo de desafíos enfrentados y las primeras conclusiones de algunos docentes:

“En este momento, que estamos teniendo clases presenciales nuevamente, me di cuenta de que muchas de las actividades que hicimos en el aula, se podrían haber hecho de manera virtual, y la clase podría haber sido más corta. Y de hecho, algunos chicas y chicos, más que nada los que tenían hijos, me preguntaron si íbamos a tener alguna clase virtual porque eso implicaba que no tengan que dejarle los hijos a nadie, o pagarle a una niñera y puedo estar en casa, haciendo la misma actividad. Por eso es que me parece que la semipresencialidad sería como lo ideal. Porque te juro que los vínculos están, se construyeron igual. Y creo que suma, porque de vuelta, tiene que ver con el tiempo y me parece que, al menos los adultos, aprendimos a optimizarlo.”

Dentro de lo difícil que es plantear posibles futuros cuando estamos recién saliendo de las restricciones planteadas por las necesidades de la salud pública para enfrentar la pandemia, nos parece posible pensar algunos elementos que la realidad vivida ha puesto en el actuar de las personas.

En primer lugar, podemos observar lo fundamental del vínculo pedagógico. Uno de los conceptos básicos de la labor docente. Tanto estudiantes como docentes buscaron que esa relación pedagógica fuera significativa, que contuviese y orientase. Pero si esto no tiene soporte institucional por detrás para que las y los docentes no se sientan abrumados por las realidades que las situaciones críticas traen a la luz, se transforman en causas de desgaste extremo docente. Observamos entonces, como

primera consideración a futuro en situaciones de normalidad y excepcionalidad, la importancia de que la estructura de gestión de las instituciones funcione en formato de soporte de la actividad docente y no de exigencia dissociada con ella (White, Hockley et al, 2008, p. 28). Contar con coordinaciones y direcciones que lleven adelante un diálogo fluido y que estén preparadas para prever y contener posibles escenarios divergentes de lo esperable es una orientación interesante para reforzar a futuro. Otra faceta interesante que los equipos de conducción podrían desarrollar es la de mentorazgo (González, 2010). Por medio de esta práctica, la conducción apoya a las y los docentes en su práctica y orienta las acciones y diálogos con las y los estudiantes de manera que el accionar frente a situaciones problemáticas pueda ser integral y no limitada al esfuerzo personal.

En segundo lugar, la percepción sobre la tecnología como algo externo, lejano y posible de aislar del trabajo docente cuando se trabaja de manera presencial comienza a verse como una limitación difícil de sostener. La decisión personal de una/un docente siempre será libre, pero debe justificarse, sobre todo si la decisión implicase un límite también al derecho de acceso de las o los estudiantes. No es nuestra área de especialidad, pero se puede percibir que no hay un diálogo posible si las percepciones de las partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no logran comunicarse. No es que abonemos al concepto de “nativo digital”. Nuestro planteo reside en lo crucial del vínculo pedagógico y éste no puede ignorar una necesidad que las y los estudiantes plantean. Ahora bien, esto nos trae un riesgo muy importante en el que incurre la mayoría de los adoptantes de la tecnología: van de lo particular a lo general en vez de lo general a lo particular. Como surge en varias de las voces citadas en el texto, se hace mención a apps o recursos en vez de referirse a qué desean hacer. Cuando las y los docentes se concentran en el qué y no en el por qué y para qué, la selección de tecnología es más de un carácter decorativo o de efecto, que de criterio pedagógico. Lamentablemente, esta práctica abunda. En virtud de esta consideración, podríamos señalar que otro desafío futuro va a ser formar a las y los docentes en criterios de aplicación de los recursos tecnológicos de modo que a posteriori ellos hagan un uso con base teórica de los elementos a su alcance y que de esa manera eduquen a las y los estudiantes tanto desde el contenido como desde el formato elegido para esos contenidos.

En tercer lugar, y como concepto que da marco a cualquier discusión desde nuestra universidad, es el reconocimiento de quienes son nuestras y nuestros estudiantes y el esfuerzo que realizan para estudiar. No podemos ser sin ellos y nuestro trabajo está pensado para garantizar su derecho a la educación. De esta manera, se nos abren múltiples desafíos y cada uno tiene su especificidad. Considerar la inclusión, por ejemplo, nos abre las puertas a pensar diferentes necesidades y decisiones. Estudiantes con problemas de visión requieren soluciones diferentes que estudiantes con limitaciones motrices. Frente a nosotros hay definiciones profesionales que hay que revisar y tal vez repensar con la ayuda de especialistas. Por otra parte, las necesidades materiales de nuestro estudiantado en general marcan decisiones organizativas para asegurar que la universidad sea lugar de estudio, no solo de enseñanza, que les permita acceder a un espacio tranquilo donde poder concentrarse y estudiar para lograr su deseo de aprender lenguas con un propósito profesional o no.

Las necesidades de las y los estudiantes nos llevan también a un eje que no hemos desarrollado aún y que es las limitaciones que plantea el tiempo. La pandemia trajo a la conciencia de muchos esta cuestión y, en consecuencia, una búsqueda de aprovechar y maximizar el uso de ese tiempo. Organizaciones de la magnitud de las universidades nacionales tienen frente a sí esta discusión que es esperable que tanto estudiantes como docentes traigan a la mesa y esto conllevará reconsiderar prácticas y procesos instituidos que tal vez ahora se empiecen a percibir como más imperfectos de lo deseado y cada institución dará la respuesta que pueda o decida dar. Pero cuando las partes toman conciencia de algo, el camino hacia el cambio inicia su marcha inexorablemente.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González, M. (2010) Communication issues in mentoring Relationships. *Mentoring in a Mint*, ANEP, Montevideo.

White, R., White, R. V., Hockley, A., Laughner, M. S., & van der Horst Jansen, J. (2008). *From teacher to manager: Managing language teaching organizations*. Cambridge University Press.

Zemelman M., Hugo (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.[fecha de Consulta 10 de Abril de 2022]. ISSN: 1315-0006. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12268654011>

Enseñar idiomas en entornos virtuales. La experiencia de los cursos de la secretaría de extensión universitaria de la UNQ

CARLA A. ROLDÁN*

Universidad Nacional de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352, Bernal Buenos Aires, (B1876BXD) Argentina

* cartraducciones@gmail.com

RESUMEN

Se reflexionará sobre una experiencia concreta, ubicable espacial y temporalmente en el conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires, respecto de la virtualización de cursos de idiomas llevada a cabo en el año 2020 por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes como propuesta ante el impacto de la pandemia en nuestra comunidad educativa.

Para ello, se describirán los desafíos pedagógicos y las características particulares que asumió este proceso de virtualización como respuesta inmediata ante las necesidades y demandas educativas de estudiantes y profesores comprometidos en contribuir a la continuidad pedagógica. Específicamente, se resaltarán tres ejes transversales: la interrupción espacio-temporal del nuevo entorno pedagógico, la tecnología al servicio de la realidad áulica, y la comunicación educativa como medio restrictivo de lo que el ensayista inglés Michael G. Moore denominó *distancia transaccional*.

Finalmente, se hará referencia a los retos que presenta este escenario en la actualidad y de cara al futuro.

Palabras clave: Idiomas – UNQ - virtualización

UNIVERSIDAD - EXTENSIÓN - SOCIEDAD

Enmarcada en una sociedad de la información y contextualizada bajo los pilares de la globalización y la mercantilización como configuradores políticos, económicos y culturales, la educación superior de finales del siglo XX y principios de siglo XXI tiene como desafío acompañar al desarrollo de la sociedad e integrarse a sus cambios en beneficio de la democratización del saber, con el compromiso social y la visión crítica como guías.

En este proceso de transformaciones culturales que han influido en el rumbo de la educación, las actividades de extensión se vuelven cruciales como puentes entre universidad y sociedad; concretamente, a través de políticas de capacitación extracurricular destinadas a transferir a la sociedad los conocimientos científicos, tecnológicos, culturales, y humanísticos que se producen y transmiten dentro del claustro universitario.

El camino de la enseñanza en idiomas se configura como parte de esta dinámica. Como objeto de estudio o como instrumento formativo para estudiantes, ha ido incorporando, dentro de sus prácticas, propuestas de educación a distancia ante las necesidades de participación y aprendizaje en red, de acceso a recursos materiales y culturales, y de adaptación a escenarios cambiantes que surgen en el telón global.

El área de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes ha sido un caso representativo de este espacio de cooperación y conexión con otros actores de la comunidad de la que forma parte.

Desde la década del 1990, Idiomas SEU ha dictado cursos en diversas lenguas¹⁵ con el propósito de contribuir al fin extensionista de la universidad en pos del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad. La adquisición de un dominio adecuado y apropiado de competencias lingüística, sociolingüística, comunicativa e intercultural garantiza un aporte significativo no solo para el desarrollo personal sino también para la inserción en el ámbito social, cultural y laboral.

¹⁵ Sobre el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes, ver **Garófalo, S., y Delayel, S.** (s/f) *Las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia*. (SPU Proyectos I+D inédito, N°827-1331/19). Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

INICIOS DEL RECORRIDO

Área Moreira (2002) describe la conexión entre pueblos y sus tecnologías como una “relación simbiótica [en la que] las tecnologías existentes, en un determinado momento histórico, son un factor relevante que estructura, re define y configura las relaciones sociales, económicas y culturales, y, en consecuencia, la dirección del cambio social” (p.2). La llegada del COVID-19 a Idiomas SEU puso de manifiesto este vínculo a partir de una realidad que venía buscando su lugar: propuestas educativas en entornos virtuales.

La situación sanitaria de aquel marzo de 2020 aquejaba a gran parte de la población mundial, y la Universidad Nacional de Quilmes no fue la excepción. En menos de una semana, los cursos de idiomas bimodales y presenciales, organizados por la SEU para ese primer cuatrimestre, se desvanecían con la suspensión de sus inscripciones debido a causas de fuerza mayor, y afectando así las necesidades educativas de la comunidad.

Por tal motivo y en virtud de la decisión de garantizar la cursada del primer cuatrimestre de 2020, Idiomas SEU se propuso llevar a cabo la virtualización de sus cursos con el fin de contribuir a la continuidad pedagógica para la formación en lenguas extranjeras.

En relación con ello, Idiomas SEU contaba con dos ventajas. Por un lado, la Universidad Nacional de Quilmes era reconocida por su trayectoria en esta modalidad desde 1999 ya que ha sido “la primera institución de educación superior en proponer carreras a distancia utilizando Internet, convirtiéndose así en la primera universidad virtual de Argentina.” (Campi y Gutierrez Esteban, 2018, p.27).

Esta situación allanó el camino de desarrollo e implementación de un campus dado que disponíamos de la experiencia de la universidad en la transformación de la plataforma de código abierto Moodle en Qoodle¹⁶. Por otro lado, Idiomas SEU no solo se encontraba proyectando cursos completamente a distancia, sino dictando cursos bimodales y capacitando a sus docentes en el uso de entornos virtuales.

¹⁶ Más información sobre esta experiencia, ver Baumann, P. (2009). Seis apostillas y una conclusión sobre el proceso de desarrollo de Qoodle. En S. Perez, y A. Imperatore, *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas* (págs. 254-273). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Por lo tanto, con el ASPO en marzo de 2020, con un campus a nuestro alcance, y con docentes preparados e interesados en la enseñanza a distancia, tuvo lugar una conjunción de proyectos internos y necesidades externas que hizo que la virtualización de cursos fuese la respuesta inmediata a las necesidades y demandas de estudiantes y profesores comprometidos en contribuir a los procesos educativos en idiomas.

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

No obstante, ¿qué ha evidenciado realmente este proceso? Desde lo académico y lo pedagógico, la virtualización supuso una serie de etapas que se fueron construyendo y conformando a medida que las condiciones sanitarias circunscriben la cotidianeidad de la comunidad. Podríamos retratar estas instancias como un continuo “aprender y desaprender de la universidad” (Zabalza, 2002, p.102).

Cada día la coyuntura social y educativa se transformaba, y cada cuatrimestre requería resignificar nuestras prácticas en relación a las exigencias y a los cambios a los que nos exponía la realidad circundante. Al respecto, Zabalza afirma:

Aprender es ir recorriendo una serie de fases que comienza por un momento de «reconocimiento» de la situación a través de los procedimientos de recogida de información que se estimen oportunos (una evaluación, reuniones de análisis, informes o memorias de las diversas instancias, etc.). Y complementando ese momento (a veces en simultáneo) otro en el cual se plantean las expectativas, demandas o necesidades que se desea afrontar. Por eso se dice que las instituciones no deben reducirse a responder a los problemas sino que deben construir un proyecto capaz de afrontar simultáneamente los ajustes a incorporar para adaptarse mejor a los cambios del entorno junto a las nuevas expectativas e ideas que reflejen el sentir de los diversos sectores participantes. Las instituciones aprenden así en la doble dirección de adaptarse a las nuevas demandas y de generar ellas mismas nuevas líneas de actuación. (2002, p.104)

De esta manera, el primer cuatrimestre de 2020 se caracterizó por ser un período de proyección, planificación e implementación de propuestas de enseñanza de idiomas en entornos virtuales. Ante la incertidumbre generada por el aislamiento y por las primeras y escasas informaciones que se recibían sobre el COVID-19, se

requirió de planes de trabajo flexibles y plausibles de ser actualizados conforme a las necesidades del medio circundante, pero con estructuras que a su vez considerarán tanto contenidos mínimos como aquellos que respondieran a iniciativas o inquietudes puntuales.

Asimismo, estas propuestas debían actuar como guías orientadoras al trayecto de los docentes comprometidos en este proceso pedagógico, en función de los objetivos y contenidos vigentes, y en consonancia con las circunstancias que surgieran de la dinámica áulica.

Para ello se trabajó conjuntamente -personal administrativo, docentes, áreas técnicas- para la implementación de cursos en modalidad virtual a pesar de que el contexto universitario se modificaba según lo hacía el marco sanitario. Si bien estaba presente la expectativa de una posible y pronta vuelta a la presencialidad sumado a la resistencia al aprendizaje mediado, Idiomas SEU pudo dar continuidad a diversos cursos en línea en 6 idiomas a través de la plataforma digital Qoodle. ¿De qué forma?

A partir de los modelos pedagógicos que expone García Arieto, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007) como “prototipos o esquemas que guían y dan estructura al pensamiento y a la acción de todos los implicados en los procesos educativos.” (p.16), Idiomas SEU adoptó, desde el “modelo organizativo” que este autor propone, una modalidad sincrónica y asincrónica respecto a “la configuración de las relaciones entre los docentes y los estudiantes en programas o cursos a distancia.” (p.19). A su vez, desde el “modelo pedagógico”, la metodología de enseñanza y aprendizaje se focalizó en una perspectiva constructivista y en base a la función del profesor como guía, a la interacción de todos los miembros de la clase, y a un modelo integrador que considerase los modos de aprender de los estudiantes. En palabras del autor,

Este modelo supone una propuesta equilibrada y ecléctica que apuesta por los aspectos más positivos de cada enfoque educativo y que los integra adecuadamente. Propone una enseñanza que, sin ser el centro de interés, se base en un buen diseño pedagógico y que prime la explotación de las mejores cualidades del buen docente. A la vez, aporta contenidos elaborados expresamente para ese curso o programa, integrados en torno a una buena guía didáctica, en la que se presenta la búsqueda, análisis, selección y procesamiento de la información que se ofrece. Los contenidos no como centro, pero sí como

base de los aprendizajes que el alumno habrá de construir, respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno. (p.21)

Adicionalmente, los cursos de idiomas partieron desde un enfoque comunicativo que recorrió las cuatro destrezas principales -comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita-; no obstante, los encuentros sincrónicos se orientaron, principalmente, al desarrollo de las habilidades orales mediante recursos didácticos hipermediales y TIC conforme lo requerían no solo los objetivos pedagógicos, sino el perfil de los miembros del aula y la realidad que ésta presentaba cotidianamente. Esto se debió a que la comunicación oral ha sido una de las mayores demandas del estudiantado de Idiomas SEU, de modo que la combinación de clases sincrónicas y asincrónicas supuso una oportunidad para el desarrollo de esta competencia.

Por otra parte, en aquel primer período, muchos de nuestros estudiantes se enfrentaban a su primera experiencia de aprendizaje en línea; con lo cual, la contención y alfabetización digital precisaba no solo de la preparación de los estudiantes en el uso de ciertas herramientas digitales, sino de algo que trascendía este aspecto: el uso de TIC como medio y soporte para la construcción de aprendizajes significativos.

El segundo cuatrimestre de 2020 nos enfrentó a un nuevo panorama. La pandemia había llegado para quedarse por un tiempo más extenso de lo esperado y lo deseado; la idea de convivir con este virus comenzaba a aceptarse, e Internet se transformaba en el medio más requerido para realizar actividades habituales: trabajar, hacer deportes, celebrar cumpleaños, casarse y estudiar, entre otros. En este contexto, la resistencia a estudiar idiomas virtualmente no solo se redujo, sino que esta actividad se transformó en uno de los quehaceres con mayor demanda.

Para la comunidad de Idiomas SEU, la alfabetización digital dejó de simbolizar un obstáculo en el aprendizaje de las lenguas; más bien, fue una de las habilidades que el estudiantado pudo adoptar y desarrollar satisfactoriamente. Tan positiva fue la respuesta obtenida, que en aquella segunda parte del 2020 debimos agregar cursos a la oferta inicial, junto con la introducción de pruebas de nivel en línea a través de instancias escritas y entrevistas orales mediante el campus universitario Qoodle.

De este modo, las semillas que se habían comenzado a sembrar como respuesta pedagógica al aislamiento, cosechaban sus primeros frutos en estos nuevos entornos educativos; no solo en términos de contenidos u objetivos sino en la constitución de un estudiante cuyo perfil iniciaba su deconstrucción. Las rutinas del aula física dejaban de añorarse y se incorporaba una actitud diferente frente a un espacio virtual en el que el aprendizaje buscaba procesos más que resultados.

ACCIÓN, REFLEXIÓN, ACCIÓN

Con este primer recorrido en la enseñanza virtual, el 2021 exigió una profundización del ejercicio pedagógico pero también un análisis respecto a ella; es decir, una *reflexión sobre la acción y una reflexión en la acción* (Schön, 1992). Informes, reuniones y diálogo permanente con colegas, personal administrativo, autoridades y estudiantes, así como también análisis y reformulaciones continuas de nuestras prácticas cotidianas, han sido algunas de las herramientas empleadas para observar vivencias, identificar debilidades, reconocer fortalezas, corregir errores y buscar mejoras en la actividad pedagógica.

De esta manera, la revisión de la experiencia permitió distinguir particularidades sobre los diferentes períodos de la virtualización de cursos de idiomas; pero, sobre todas las cosas, otorgó la posibilidad de identificar y estructurar tres ejes que atravesaron estas instancias, cobraron visibilidad y se tornaron ineludibles a la hora de teorizar acerca de la propia práctica en la enseñanza de lenguas en entornos virtuales: la disrupción espaciotemporal del nuevo contexto pedagógico, la comunicación educativa como medio restrictivo de lo que el ensayista inglés Michael G. Moore denominó *distancia transaccional* y la tecnología al servicio de la realidad áulica.

Nuevo espacio, nuevos tiempos

El primero de estos ejes ha sido el quiebre espacio temporal que presenta el cambio de una modalidad presencial a una virtual. Concretamente, se produce un desdoblamiento del marco pedagógico en términos geográficos ya que el contexto físico deja de ser compartido por docentes y estudiantes, y cada uno de ellos estudia

en y desde cualquier lugar que cuente con un dispositivo electrónico con conexión a internet.

Por otra parte, el sitio a través del cual se accede al conocimiento también se transforma: el aula física *tradicional* se reformula, y se enseña y se aprende por medio de la tecnología digital: una plataforma o un campus ahora funcionan como intermediarios del proceso educativo.

Además de esta deslocalización, se produce una destemporalización en la acción de enseñar y aprender; los miembros del curso no solo llegan al conocimiento en forma sincrónica mediante las videoconferencias, sino asincrónicamente en horarios en los que el estudiante estima conveniente.

¿Por qué la importancia de analizar esta sensación de distancia en tiempo y espacio?

Fundamentalmente, para evitar la tentación de interpretar el paso de un aula física a una virtual como una mera traslación o calco de escenarios. Al considerarlo desde esta perspectiva –frecuente en el imaginario colectivo anterior a la pandemia– el nuevo entorno sería un factor pedagógico negativo. Sin embargo, si se lo contemplara como una nueva construcción educativa, con características y necesidades propias, las restricciones de espacio y tiempo presenciales no solo desaparecerían en un contexto virtual, sino que se transformarían en ventajas: el estudiante tiene la posibilidad de decidir desde dónde y cuándo ingresar a las clases, o realizar las tareas conforme a su ritmo, entre otros beneficios.

Este entorno (campus/videoconferencia) nos ha presentado otra forma de organizarnos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas; con un funcionamiento más horizontal que ha requerido otros roles en los que “la centralidad del docente disminuye sustancialmente (pasa a tener un papel de guía y de apoyo), y aumentan la centralidad, la implicación y la autonomía del estudiante” (Sancho y Borges, 2011, p.43).

Los docentes precisamos otra distribución de la clase y otros modos de estructurar a los estudiantes en el nuevo espacio-tiempo: guiarlos en cómo y en qué momento entrar al aula, orientarlos en su estructura virtual, en cómo navegar en ella, informarles sobre su dinámica, etc. Respecto a esto, Bautista (2011) nos recuerda que:

[...] las nuevas formas de aprender solo podrán tener lugar si el profesor tiene esa voluntad de cambiar, las piensa y las diseña y planifica para finalmente implementarlas, enseñando a los estudiantes a llevarlas a cabo y disponiendo los máximos elementos para que así ocurra. (p.62)

Por su parte, también se necesita de la voluntad del estudiante; este debe ser consciente del rol a adoptar en función de “una implicación y una responsabilidad [...] traducida en acciones y actitudes” (Borges Saiz, 2007, p.5). Por ejemplo, preparar su lugar de estudio, contemplar sus condiciones respecto de ruidos y el funcionamiento de la tecnología, poseer la iniciativa de ingresar al aula frecuentemente, colaborar con sus pares, estructurar sus tiempos de estudio, participar de las clases a través de foros, wikis, blogs o de cualquier tipo de actividad propuesta por el docente.

Comunicación educativa

Con el docente como guía y acompañante en estos nuevos escenarios virtuales, la comunicación ha sido el segundo eje sobre el que nos hemos focalizado, desde lo pedagógico, con el fin de evitar lo que Michael G. Moore (2005) denominó como *distancia transaccional*; es decir, aquel espacio psicológico y comunicativo que se produce entre quien aprende y quien enseña, y que puede generarse en cualquier proceso educativo debido a diversas razones: el entorno, la personalidad del docente o del estudiante, y el contenido propuesto, entre otras.

En un proceso de virtualización, este intersticio puede llegar a ser aún mayor dado que la falta del aula física y el contacto *cara a cara* podrían ser considerados íconos irremplazables para el desarrollo de vínculos educativos. De hecho, tradicionalmente la educación a distancia ha sido criticada por la carencia de tiempos y espacios que permitiesen dinamismo e interacción comunicativa.

No obstante, si algo ha demostrado la educación a distancia en tiempos de pandemia, es que el encuentro social entre los miembros de un curso es posible no solo si se cuenta con herramientas tecnológicas, sino si ellas se configuran al servicio de la realidad pedagógica.

Si contemplamos a la comunicación como un evento de mera transmisión de información, resulta una obviedad que ésta deba ser clara y precisa, pero en un

entorno virtual, además, requiere ser *amigable* y ubicable en ese nuevo ambiente. El modo en el que se anuncian las consignas de tareas, los plazos de entregas o las netiquetas esenciales para los encuentros asincrónicos y sincrónicos, deben ser comunicados al estudiantado con suficiente antelación y precisión para que éste tenga la posibilidad de autogestionar sus tiempos y su modo de aprender.

Ahora bien, en esta transformación de modalidad, y como en todo proceso educativo, la comunicación no solo supone un hecho de transferencia de mensajes en el que el docente se comporta sencillamente como transmisor de información; sino que la comunicación asume un carácter interactivo, “que promueve integración, coparticipación, pertenencia y co-creación [y]es la que da las bases para pensar redimensionar la socialización y el aprendizaje mediado por tecnologías.” (López, 2014, p.24). Es decir, es imperativo que los nuevos espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje de idiomas admitan el diálogo como variable metodológica de modo tal que puedan

[...] dar lugar a la expresión personal de los sujetos educandos, desarrollar su competencia lingüística, propiciar el ejercicio social mediante el cual se apropiarán de esa herramienta indispensable para su elaboración conceptual; y, en lugar de confinarlos a un mero papel de receptores, crear las condiciones para que ellos mismos generen sus mensajes pertinentes en relación al tema que están aprendiendo. (Kaplun, 1998, p.167)

Para que esto suceda, el material necesita ser elaborado desde un enfoque comunicativo y constructivista: el diseño de las clases, el tipo de ejercitación, y cómo la presentamos deben pretender la interacción y la participación del estudiante en el aprendizaje de la lengua, así como también “una actividad [por parte del docente] dinamizadora muy activa que oriente, guíe y motive al estudiante” (Barberá y Badía, 2004, p.5).

Nuestro espacio virtual deberá configurarse como un entorno narrativo que se “caracteriza por la flexibilidad y la interactividad, y hace posible diálogo y relación entre los estudiantes y con los profesores a través de distintos recursos herramientas y materiales.” López, 2014, p.29), como por ejemplo, el uso de secuencias didácticas, el lenguaje audiovisual, multimodal e hipermedial, entre otros.

Asimismo, la evaluación, deberá ser consecuente con la modalidad del dictado del curso. En nuestra experiencia, la integración de instancias evaluativas diagnósticas, sumativas -aunque principalmente- formativas nos ha permitido una búsqueda del progreso y el proceso, pero también del modo de aprender de los alumnos. No hemos buscado solo una etapa final de certificación de resultados, sino una transición y un complemento de ella que den lugar al intercambio social.

De ahí que consideramos relevante proporcionar al estudiante un sistema dialógico, continuo y flexible que le permita observar globalmente sus propios progresos y el modo en el que ha adquirido y desarrollado su competencia lingüística, y así tener la posibilidad de identificar sus errores y volver sobre ellos para corregirlos a tiempo. Por lo tanto, “el feedback inmediato es fundamental. El estudiante necesita saber si progresa de forma adecuada, precisa sentir que sus dudas tienen respuestas inmediatas y tiene que saber que el profesor está haciendo un seguimiento constante de sus actividades.” (Bautista, 2011, p.62)

De esta manera, el aula como un todo -su contenido, material didáctico, estructura, clases, mensajes, plazos, tiempos, evaluación- debe expresar carácter comunicante a fin de permitirle al docente y al estudiante estar cerca en su rendimiento, en su evolución, en sus faltas, y en sus fortalezas.

Tecnología pedagógica

El uso de las TIC también fue un punto de inflexión en la virtualización de idiomas; sobre todo, porque las relaciones comenzaron a ser mediadas por las tecnologías. No por correo, por televisión o por un pizarrón, sino por las nuevas herramientas digitales. Con lo cual, la alfabetización en este campo se ha convertido en un proceso necesario y de permanente actualización para docentes y estudiantes dado el constante surgimiento y la continua renovación de ellas.

Sin embargo, estas tecnologías necesitan entenderse a partir de su fin pedagógico concreto y no en términos de sus ventajas ideales, o abstractas o por el solo hecho de seguir modas. Juárez de Petrona propone que:

Las tecnologías deben constituirse en apoyos a la enseñanza y al aprendizaje, ser un sistema interactivo que permita tomar distintas direcciones. Por sí mismas no son el gran motor de la educación ni la solución a los problemas,

son simplemente un medio que responde a las distintas formas de aprender de los educandos. (s/f, p. 5)

Aún a sabiendas de la necesidad de un mayor perfeccionamiento en esta área, desde Idiomas SEU nos focalizamos en que toda tecnología requiere ser entendida como un medio para cumplir con nuestros objetivos pedagógicos; en pos de un aprendizaje significativo y a merced de las estrategias didácticas, del diseño y la presentación de los contenidos, y de los sistemas de comunicación y de evaluación. Por ejemplo, en el caso del uso de un chat académico, este “requiere la debida preparación por parte del profesorado, al igual que lo requiere la clase presencial. Es necesario realizar una cuidadosa planificación de los objetivos, los contenidos, la estructura o grandes bloques temáticos, la evaluación y las normas a seguir.” (Osuna, 2007, p.24).

Es decir, que herramientas como videollamadas, blogs, chat, mensajes de texto o de voz, foros y wikis pueden resultar recursos valiosos para el intercambio social y el fomento del aspecto conversacional en entornos virtuales; siempre y cuando los pensemos como agentes de aprendizaje y a partir de una metodología constructivista, un enfoque comunicativo, un marco pedagógico acorde y un docente como acompañante. De lo contrario,

A pesar de las potencialidades expuestas, el mal uso o desuso de las tecnologías en las aulas puede acarrear consecuencias negativas a nivel educativo. En este sentido, cobra un papel fundamental la figura del docente, su formación y su criterio a la hora de implementar los servicios 2.0 en su quehacer profesional. (Roderá Bermúdez, 2012, p.80)

Idiomas SEU busca permanentemente un equilibrio entre el uso de las tecnologías, las necesidades pedagógicas y la realidad contextual y situacional que nuestra comunidad nos presenta. Sancho nos recuerda que,

Sin una perspectiva histórica-social, cultural y política de la Tecnología, parece difícil que los formadores de final de siglo entiendan la sociedad en la que viven, puedan tomar decisiones, con conocimiento de causa, sobre su actuación profesional y los recursos organizativos, simbólicos y artefactuales que va a necesitar para llevarla a la práctica. (Sancho Gil, 1998, p.15)

El uso de las tecnologías debe estar al servicio de las circunstancias que el aula le presenta al docente cada día, y deben otorgarle la posibilidad de construir un proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas con intercambio permanente; que de origen a relaciones más horizontales, colaborativas, con un rol activo y autónomo por parte del estudiante y un docente como acompañante continuamente presente.

DESAFÍOS DE LA NUEVA NORMALIDAD

Hace más de veinte años, Brunner hacía referencia al modo en el que los cambios de la sociedad globalizada y tecnológica estaban modificando la educación, y expresaba que:

Tanto el entorno en el que opera la escuela, como los propios fines de la educación, están siendo transformados drásticamente y rápidamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera del control de la comunidad educativa pero cuyos efectos sobre ésta serán inevitables. (2000, p.9)

Si bien pasaron muchos años de la aparición de estas líneas, nunca se tornaron tan concretas como a partir de marzo de 2020, ya que definen en tres palabras la manera en la que la pandemia ha afectado los procesos de enseñanza en Idiomas SEU-UNQ: inevitable, drástica y rápida.

El 2022 nos presenta una realidad diferente con una vuelta a la presencialidad plena, sin aforo y con gran parte de su población vacunada. No obstante, el recorrido de virtualización que Idiomas SEU inició hace dos años continúa su rumbo. Así como el período 2020-2021 estuvo marcado con especificidades que distinguieron a los diferentes cuatrimestres, esta nueva “normalidad” de 2022 mantiene en su agenda pedagógica los tres ejes transversales que aquí abordamos: la disrupción espacio-temporal del nuevo entorno pedagógico, la tecnología al servicio del medio áulico, y la comunicación educativa como medio restrictivo de la *distancia transaccional*.

Junto con el retorno al aula física, Idiomas SEU incorpora nuevos proyectos en diversas lenguas que marcan nuestros procesos de enseñanza y se presentan como un desafío constante con otras necesidades: programas flexibles, revisión de

contenidos mínimos y material didáctico para el aula virtual ilustran el escenario actual; un contexto en el que los estudiantes continúan siendo la prioridad.

Ellos han ido configurando y reconfigurando nuestra comunidad como tal. Si hasta el 2020 ésta presentaba características locales situadas en el sur del conurbano bonaerense -estudiantes de carreras, empleados de la universidad, vecinos, sus familiares o amigos-, hoy, con la virtualización de cursos, aquellas peculiaridades territoriales se difuminan en una geografía sin límites a partir de la constitución de un nuevo perfil estudiantil que se redefine diariamente, y con el cual nos transformamos nosotros como docentes y también las instituciones. Borges Said manifestaba que:

Desde esta perspectiva de la sociedad del aprendizaje, el ciudadano del siglo xxi es el resultado de unas condiciones históricas y económicas determinadas. Estas condiciones dibujan un tipo de educación, de formación, y de protagonistas que tienden a actuar de forma diferente a las figuras equivalentes de sociedades anteriores. (2007, p.2).

Quienes abogamos por un modelo de extensión transformador, necesitamos enfrentar los cambios actuales; asumir que el vínculo sociedad/universidad está en permanente deconstrucción con y para con su entorno en la lucha por procesos dialógicos, situados, participativos, multidireccionales y pragmáticos respecto a las problemáticas que urgen.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira M.** (2002). Sociedad de la información, tecnologías digitales y Educación. Universidad de la Laguna [Internet]. [Consultado nov 18]1-14. Disponible en: <https://posgrado.uvq.edu.ar/file.php/2824/Biblio/228490076-Area-Moreira-Globalizacion-Nuevas-Tecnologias-y-Educacion.pdf>
- Barberá, E., y Badía, A.** (2004). De los materiales didácticos a las unidades temáticas virtuales. En E. Barberá, y A. Badía, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (págs. 123-156). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Baumann, P. (2009).** Seis apostillas y una conclusión sobre el proceso de desarrollo de Moodle. En S. Perez, y A. Imperatore, *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas* (págs. 254-273). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Bautista, G. (2011).** El acompañamiento del estudiante: profesorado para una nueva forma de aprender. En B. Gros Salvat, *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (págs. 51-71). Barcelona: UOC.
- Borges Sáiz, F. (2007).** El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum. Les humanitast en l'era digital* (9), 1-7.
- Brunner, J. J.** (Enero de 2000). *Educación: escenarios del futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Obtenido de PREAL - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe: <https://www.preal.online/documentos>
- Campi, W., y Gutierrez Esteban, P.** (2018). La educación a distancia en la Argentina a través de sus normas: de la ley 1897/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. En N. Dari, y P. (. Baumann, *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la virtualización de la Educación Superior en el Mercosur*. (págs. 25-57). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Garófalo, S., y Delayel, S.** (s/f) *Las Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas en sus treinta años de historia*. (SPU Proyectos I+D inédito, N°827-1331/19). Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Juarez de Petrona, G. H.** (s.f.). *Aprender y enseñar a distancia*. Recuperado el agosto de 2021, de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/EAD-AprenderyEnsenaraDistancia.PDF>
- Kaplún, M.** (1998). Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 158-165.
- López, S. (2014).** *Estrategias de enseñanza: hacia la narrativa digital transmedia en el aula virtual*. Trabajo final de maestría no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, desde: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Sregina/Documento.pdf>
- Moore, M. G.** (2005). Theory of transactional distance. En D. Keegan, *Theoretical principles of distance education* (págs. 20-35). Nueva York: Routledge.
- Osuna Acedo, S.** (2007). *Configuración y gestión de plataformas digitales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodera Bermúdez, A.M.** (2012). *Profesores 2.0 en la universidad del siglo xxi. Criterios para la integración educativa de la web social en la universidad*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España. Recuperado en mayo de 2020, desde https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83342/Tesis_Ana_Rodera.pdf
- García Aretio, L. (comp), Ruiz Corbella, M., y Domínguez Figaredo, D.** (2007). Educación a distancia-educación virtual: claves de un nuevo paradigma. En L. García Aretio (comp), M. Ruiz Corbella, y D. Domínguez Figaredo, *De la educación a distancia a la educación virtual* (págs. 5-28). Barcelona: Ariel S.A.

- Sancho Gil, J. M. (1998).** La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En J. M. Sancho Gil, *Para una tecnología educativa* (págs. 13-38). Barcelona: Horsori.
- Sancho, T., y Borges, F. (2011).** El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros Salvat, *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (págs. 27-49). Barcelona: UOC.
- Schön, D. A. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. Á. (2002).** Estructuras organizativas de las instituciones universitarias. En M. Á. Zabalza, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (págs. 67-104). Madrid: Narcea S.A Ediciones.

La enseñanza de lenguas en contexto de pandemia: desafíos y oportunidades en la Universidad Nacional de Rosario

FLORENCIA MIRANDA*

Escuela de Lenguas, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
Entre Ríos 758, Rosario, 2000, Argentina

* florenciamiranda71@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo propone reflexionar sobre las decisiones y las acciones asumidas en los ciclos lectivos 2020 y 2021 en la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, a raíz de la declaración del contexto de pandemia por la expansión de la Covid-19 en el que nos vimos inmersos, especialmente desde marzo del 2020. En particular, se observan aspectos académicos que fueron objeto de reformulaciones importantes como resultado del proceso de virtualización que fue necesario emprender al declararse un contexto novedoso e imprevisible. En este trabajo, se presenta una síntesis de los cambios que se fueron realizando y se analizan las consecuencias que se presentan para el futuro institucional. El capítulo inicia con una breve presentación institucional, para luego avanzar sobre la reflexión propuesta, orientándola hacia la identificación de los desafíos a enfrentar y las oportunidades que la nueva situación aportó para la institución y para las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: lenguas extranjeras - enseñanza universitaria - pandemia

INTRODUCCIÓN

El 20 de marzo de 2020, la Argentina inició una etapa nunca conocida en su historia, a la que se denominó oficialmente “Aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO)¹. El decreto que dio lugar a esta medida explicitaba entre sus considerandos la declaración por parte de la Organización Mundial de la Salud del brote de COVID-19 (“el nuevo Coronavirus”) ya como una pandemia. Ese primer decreto fijaría una etapa de aislamiento social prevista hasta el 31 de marzo del mismo año. Aunque los rumores en las calles, en las familias, en los grupos de amigos y de compañeros de trabajo hablaran de algo que podía ser más extenso que esa primera medida, la recepción inicial fue casi inocente. En la ciudad de Rosario, Argentina, el virus resultaba todavía algo demasiado lejano y esos días parecían unas vacaciones obligadas que habría que tomarse.

En la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (FHyA-UNR), sin embargo, no fue ese decreto la primera acción que irrumpió en el inicio de las actividades académicas. No solo la UNR, sino todo el sistema universitario argentino, ya veía muestras de lo que venía sucediendo en otros países – en particular europeos – como para ir previendo que podría llegarse a la suspensión de actividades presenciales. El domingo 15 de marzo de 2020, el Rector convoca a una mesa de Decanos/as y Directores/as, en el marco de un Comité de Contingencia (Res. N° 759/2020 del 6 de marzo) constituido por autoridades y representantes gremiales. Allí se decide suspender transitoriamente las actividades académicas hasta fin de mes y se dispone la implementación de aulas virtuales para realizar lo que inicialmente se llamó “acompañamiento pedagógico” a los estudiantes². La suspensión fue mucho más prolongada de lo que se preveía en ese momento y el impacto sobre el funcionamiento institucional resultó más contundente de lo que se podía imaginar en esa semana.

En la Escuela de Lenguas los cambios fueron notables. Hoy, dos años más tarde, y con la mirada de quien recorrió un camino inesperado, proponemos una reflexión,

¹ Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020. Del 20/03/20. Presidencia de la Nación Argentina. Disponible en <https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/227042/20200320>

² La discusión sobre el rol de los docentes y las acciones que se debían/podían realizar fue extremadamente compleja desde el inicio del ciclo lectivo 2020. Como ejemplo, puede verse el acta de la paritaria particular de los docentes de la UNR, del 24 de abril de 2020, disponible en <http://www.coad.org.ar/pdf/3541Acta%20Paritaria%20Particular%20-%2024%20de%20abril%20de%202020.pdf>.

para finalmente identificar los desafíos principales que fue preciso enfrentar sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto de pandemia, a partir de la experiencia vivida en el ámbito de la Escuela de Lenguas. Iniciamos con una presentación institucional, para luego avanzar con un relato de las acciones emprendidas y las oportunidades que se han ido presentando en la nueva situación, tanto para la institución, como para las prácticas de enseñanza.

LA ESCUELA DE LENGUAS DE LA UNR: ALGUNOS DATOS PREVIOS

Para iniciar esta reflexión, vale presentar cómo se conformó el espacio que hoy llamamos “Escuela de Lenguas”³ de la FHyA-UNR. Además, cabe describir algunas de las características principales de este espacio institucional tal como se presentaba en el año 2019 y a comienzos de 2020.

Origen y primer desarrollo de la Escuela de Lenguas

La Escuela de Lenguas nació en el año 1999, a partir de la existencia de dos espacios institucionales previos. En la década del 70, fue creado el *Departamento de Idiomas Modernos* (DIM), que funciona en la FHyA desde su creación y atiende a estudiantes de toda la Universidad. Como extensión de ese Departamento, en 1995 se crearon los *Cursos de Lenguas Extranjeras para la Comunidad* (CLEC). En el año 1991, se creó el *Profesorado en Portugués*, que comenzó a funcionar en el año 1992. Con esos antecedentes (el DIM, los CLEC y el Profesorado), la creación de la Escuela de Lenguas fue una necesidad organizativa institucional ineludible. Así, la creación formal de este espacio posibilitó un desarrollo articulado y sostenido de enseñanza de lenguas extranjeras.

En el año 1999, se creó la Licenciatura en Portugués. Y, más tarde, la carrera de Traductor Público de Portugués, que comenzó sus actividades en el año 2007. Por otra parte, desde 2017, la Escuela asumió el dictado de seminarios de idiomas para carreras de posgrado. Vale comentar que ya antes de la organización de estos seminarios, la Escuela tomaba exámenes libres a estudiantes de posgrado para acreditar conocimientos en sus carreras. También, la Escuela ofrece desde 2016 un

³ La Facultad de Humanidades y Artes de la UNR incluye ocho Escuelas: Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Lenguas, Letras y Música. La Escuela de Lenguas, creada en marzo de 1999, es la más joven de las Escuelas de la Facultad. Para más informaciones sobre esta Escuela, consultar <https://ffhumyar.unr.edu.ar/institucional/37/escuelas/75/lenguas>.

Curso de Inglés Académico para docentes e investigadores de la UNR. Además, la Escuela estuvo en el origen de otros espacios de la Facultad, con los que aun hoy mantiene vínculos estrechos, en particular, el Centro de Estudios Comparativos y el Doctorado en Lingüística y Lenguas.

Como señalamos en una publicación anterior (Miranda et al. 2018), la Escuela es un espacio en permanente desarrollo. Sin embargo, la irrupción del contexto de pandemia tuvo impacto en aspectos que podemos considerar, al menos en parte, imprevistos.

La Escuela de Lenguas en 2019 y a comienzos de 2020

En 2019, la Escuela contaba con tres áreas bajo su dependencia⁴: el DIM, las Carreras de Portugués y los CLEC. Además del curso de inglés para docentes e investigadores y seminarios para carreras de posgrado. Estas actividades se realizaban de manera presencial, en el centro de la ciudad de Rosario.

El DIM ofrecía hasta 2019: alemán, catalán, croata, francés, guaraní, inglés, italiano, portugués, ruso y vasco (euskera). La inscripción al cursado de estos idiomas es gratuita y, en general, está restringida a estudiantes de carreras de la UNR. Algunos idiomas se ofrecen también para estudiantes externos a la Universidad (guaraní, croata, vasco y catalán⁵). Además, DIM contaba con el curso de inglés académico y con comisiones orientadas a carreras específicas (italiano para Arquitectura, inglés para Gestión Cultural, francés e italiano para las Carreras de Música). En el año 2019, el DIM atendía a unos 850 estudiantes.

En el inicio de 2020, se incorporaron árabe y hebreo, cuando ya se estaba trabajando en la virtualización de la enseñanza. Asimismo, desde finales de 2019, se había trabajado en la incorporación de: qom, quechua y chino. Estas lenguas ingresaron a la oferta del DIM directamente en aulas virtuales.

Por su parte, las Carreras de Portugués funcionaban desde las 15 hs y hasta las 22 hs., en la Facultad, y contaban en ese momento con una matrícula de unos 220 estudiantes activos (aunque en 2019 no todos estuvieran cursando). Finalmente,

⁴ Para una presentación más detallada de cada área de la Escuela antes del contexto de pandemia, ver Miranda et al. (2018).

⁵ La apertura de estos idiomas a la comunidad se justifica por objetivos estratégicos de difusión de estas lenguas. En el caso de guaraní, por tratarse de una lengua regional que nos interesa dar a conocer y reconocer su relevancia en la región. En el caso de las demás lenguas, porque el dictado se realiza gracias a acuerdos con instituciones de difusión de las lenguas y las culturas en cuestión, con docentes que provienen de esas instituciones (embajada de Croacia, Centre Català de Rosario y Centro Vasco de Rosario).

los CLEC ofrecían cursos para la comunidad desde las 8 hs. hasta las 22hs. Hasta diciembre de 2019, los idiomas eran: alemán, árabe, chino, croata, francés, inglés, italiano, japonés y portugués. Había unos 1100 estudiantes.

La semana del 16 de marzo de 2020, la Escuela estaba en pleno período de organización del inicio de clases. Para las Carreras de Portugués y el DIM, estaba previsto iniciar el 30 de marzo. En los CLEC, el inicio sería el 23 de marzo. Ya se habían realizado reuniones y organizado acciones concretas para el funcionamiento de la Escuela. Durante esa semana, se tomaban exámenes.

La noticia de la suspensión de actividades no fue una sorpresa. Sin embargo, la incertidumbre en la que se entraría a partir de ese momento fue, sin dudas, una situación imprevista para la cual nadie en la Escuela se sentía realmente preparado. Mediante un comunicado de las autoridades de la Facultad, las mesas de examen quedaron suspendidas a partir del 18 de marzo. Esas mesas, que debían reprogramarse, así como también otras actividades académicas que ya estaban organizadas para el año 2020 (p.ej., algunas charlas o encuentros), nunca se recuperaron. A pesar de eso, la etapa que se iniciaría oficialmente la semana del 16 de marzo de 2020 traería un conjunto de decisiones y acciones cuyo impacto todavía no se puede evaluar de manera definitiva.

EL IMPACTO DEL CONTEXTO DE PANDEMIA: DECISIONES Y ACCIONES

Primeras acciones: El año en que virtualizamos la enseñanza

Si observamos aquella semana de marzo de 2020 desde la mirada de marzo de 2022, puede decirse que la reacción de las autoridades universitarias no fue tan lenta ni desorganizada como podía pensarse en aquel momento. De esos días recordamos la incertidumbre, la dificultad para comprender la realidad que nos rodeaba, la memoria de la experiencia previa (en el año 2009) de suspensión de actividades durante un mes por la Gripe A (H1N1). Lo rumores hablaban de la suspensión de actividades presenciales hasta el receso de invierno (en julio) y eso ya parecía, en aquel momento, una eternidad.

Para comprender la primera decisión (y, por ende, la primera acción) significativa de la Universidad, luego de que se informara que las actividades quedarían suspendidas por dos semanas, cabe mencionar que la UNR contaba ya en

2020 (y desde hacía muchos años⁶) con un Campus Virtual con Plataforma Moodle (“Comunidades”). Algunas cátedras de la Escuela utilizaban ese espacio desde antes, aunque solo para alojar materiales para los estudiantes (bibliografía, fichas de trabajo, textos para analizar, etc.). El uso de esa plataforma no era obligatorio, ni estaba difundido entre todos los profesores, y actuaba casi como un reemplazo de la tradicional fotocopiadora⁷.

Iniciando el primer período de aislamiento y ya previendo que tal vez la prolongación de la medida sería inevitable, las autoridades agilizaron la puesta en marcha de un sistema para la incorporación de aulas virtuales y una capacitación para docentes. El documento que explica cómo proceder para poder utilizar las aulas virtuales lleva como título la siguiente frase: “*Campus Virtual UNR – Servicio especial ante posible suspensión de las actividades académicas presenciales por Coronavirus*”. Si observamos la información del documento en su versión PDF, veremos que había sido creado el 12 de marzo. Otro de los datos importantes es que esas aulas virtuales permanecerían “*en línea en Comunidades por un lapso de 4 meses desde su apertura*”, y la siguiente advertencia: “*pasado este lapso serán eliminados de la plataforma (excepto que el docente responsable manifieste que desea continuar con su utilización)*”. Dos años más tarde, estas aulas virtuales permanecen activas, sin que ningún docente haya tenido que solicitar su prórroga. De hecho, al cumplirse los 4 meses, la pandemia estaba en franca expansión. Incluso, en Rosario, el primer pico de contagios sucedió durante la primavera del 2020⁸.

La medida de crear aulas virtuales – acompañada por otra que solicitaba a los docentes que ya tenían aulas desde antes, que las reactivaran – alcanzó a dos de las

⁶ La plataforma institucional “Comunidades” de la UNR fue puesta en funcionamiento en el año 2008, tal como consta en la noticia publicada por la propia Universidad en su sitio web: <https://unr.edu.ar/noticia/82/comunidades-un-nuevo-espacio-para-interactuar>.

El Campus Virtual de la UNR tiene orígenes, en realidad, en una experiencia iniciada en 2000 (llamada Puntoedu), como se puede ver en Alberdi et al. (2018). Sin embargo, para la Facultad de Humanidades y Artes, podríamos decir que las primeras tentativas concretas de virtualización parcial de la enseñanza se inician con la creación de Comunidades.

⁷ El uso de Comunidades no estaba generalizado, tal como se señala en un pasaje de una obra dedicada a las experiencias de la enseñanza virtual en la UNR. En concreto: “de acuerdo a los datos relevados al momento, podemos afirmar que en general las Facultades de la UNR utilizan el espacio de Comunidades del Campus Virtual de la UNR. Aunque no es generalizado, en las unidades académicas existen cátedras o departamentos que lo emplean sin que necesariamente esté generalizado a toda la institución”, Sgreccia (2018: 89). Sobre este aspecto, ver también Copertari (2018).

⁸ Para consultar la evolución de contagios y fallecidos por COVID-19 en la ciudad de Rosario desde el inicio de la pandemia, ver <https://www.rosario.gob.ar/web/coronavirus/coronavirus-informes-de-situacion-y-tableros>.

tres áreas de la Escuela: las Carreras de Portugués y el DIM. A los CLEC, por el contrario, esta medida no los alcanzó, dado que constituyen un ámbito autofinanciado (a partir de las cuotas pagadas por los estudiantes).

El clima de incertidumbre desde el comienzo fue notorio y, por eso, no sorprende que el 23 de marzo de 2020, un Comunicado⁹ de la Facultad pidiera tranquilidad a los docentes, afirmando que se arbitrarían *“todos los medios para que esta difícil y excepcional situación tenga el menor impacto negativo posible para todos los miembros de la comunidad educativa y en todas las instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje”*. Este comunicado había surgido, como se indica en su primera frase, *“en respuesta a la numerosa cantidad de consultas e inquietudes recibidas”*.

Quizá uno de los aspectos más complejos en esa etapa fue el hecho de no contar con una estructura administrativa informatizada. De hecho, y cuando ya se preveía un inicio de clases virtuales, uno de los primeros problemas con los que se encontraron los docentes fue con la imposibilidad de saber quiénes serían sus estudiantes y cómo establecer contacto para que se matricularan en las aulas virtuales. Desde la dirección de la Escuela se trabajó intensamente durante las últimas semanas de marzo y las primeras semanas de abril para recopilar y organizar esta información. Además, en el caso de los CLEC, el caos era todavía mayor por ser cursos arancelados y porque los docentes firman contratos para cada curso dictado. Con estudiantes inscriptos mediante un sistema al que no se podía acceder desde fuera de las oficinas (y recordemos que en la etapa de ASPO no se podía ir a la institución), y con una inscripción que había quedado trunca, parecía imposible reorganizar el funcionamiento. Los estudiantes reclamaban; los docentes temían perder su fuente de trabajo.

Como es evidente, el panorama inicial era bastante oscuro: docentes con poca o ninguna preparación para dictar clases de manera virtual, estudiantes a quienes no se podía contactar; pero, además, gran parte de docentes y estudiantes contaban con poca o nula tecnología como para afrontar una virtualización repentina del proceso de enseñanza-aprendizaje. El inicio de clases se demoró, como era previsible, pero no tanto como el panorama inicial podía hacer prever. En el DIM y en las Carreras, las clases comenzaron a dictarse a distancia y de manera virtual durante el mes de

⁹ Ver Comunicado completo en <https://fhumyar.unr.edu.ar/noticias-institucionales/96/a-la-comunidad-educativa-de-la-facultad-de-humanidades-y-artes>

abril. En los CLEC, después de un complejo momento de adaptación del sistema de inscripción de estudiantes, las clases virtuales iniciaron a comienzos de mayo.

Reorganizaciones de la Escuela de Lenguas: de las resistencias a las innovaciones

Retomando los términos de Maggio (2020), el proceso que se vivió en la Escuela durante los años 2020 y 2021 implicó un camino de la “conmoción” a la “mutación”. Este camino que aún hoy recorremos tuvo un comienzo abrupto e impuesto: si no podíamos asistir a la Facultad, debíamos garantizar de alguna manera el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia y de manera virtual.

Es cierto que hubo resistencias. Algunos docentes se negaron de forma rotunda a virtualizar intempestivamente una práctica que desde siempre se venía realizando de manera presencial. Otros docentes aceptaron el desafío, aunque no sin reparos y con muchas dudas. En nuestra Escuela, registramos todo tipo de reacciones. El mes de abril de 2020 podría ser recordado como el mes en que los docentes más nos replanteamos nuestra propia práctica: ¿Qué hacemos? ¿Qué sabemos hacer? ¿Qué van a hacer otros? ¿Qué deberíamos hacer?

La Universidad había tomado una decisión clara: teníamos a disposición un espacio y una oportunidad para virtualizar nuestras prácticas. No se planteó en términos obligatorios, pero se solicitaba a los docentes que virtualizaran sus prácticas de enseñanza. En cada espacio de la Escuela se realizaron reuniones de docentes y se discutieron posibilidades. El Campus Virtual de la UNR ofreció tutoriales y cursos de capacitación. A mediados de mayo de 2020, la FHyA puso a disposición cuentas de Google Meet para el dictado de clases sincrónicas. La gran mayoría de los docentes nunca había participado en una videoconferencia antes del inicio de la etapa de ASPO; pero en el mes de abril, todos podíamos hablar sobre Meet, Jitsi o Zoom, de sus ventajas y desventajas, eligiendo cuál considerábamos más apropiado. La entrada a la virtualidad fue abrupta, sin planificación, sin preparación; pero la mayoría de los docentes rápidamente aceptó las nuevas condiciones y buscó nuevas modalidades de trabajo. En la Escuela de Lenguas comenzó a discutirse cómo enseñamos idiomas y cómo formamos docentes, investigadores y traductores en estas nuevas condiciones.

En el DIM, hacía algunos años que veníamos discutiendo la necesidad de modificar la práctica de la enseñanza centrada casi exclusivamente en la lecto-

comprensión (ver Miranda et al. 2018: 209). La mayoría de los idiomas había incorporado en el período previo a 2019 el abordaje de prácticas de comprensión oral y de producción oral y escrita. Esto había sido posible, entre otras razones, por el hecho de contar con comisiones que en la presencialidad no eran muy numerosas (salvo algunas excepciones de comisiones de inglés o italiano con cerca de 100 alumnos). Con la virtualización de la oferta de idiomas gratuitos para todos los estudiantes de la UNR, la inscripción alcanzó dimensiones nunca vistas. Surgieron, p.ej., comisiones de 300 alumnos y la inscripción total rápidamente superó el doble de los años anteriores. La posibilidad de cursar a distancia y de manera virtual había abierto una puerta a la inclusión de estudiantes que años anteriores – en sistema presencial – no habían podido cursar los idiomas (tanto los exigidos por sus carreras, como los que deseaban incorporar por voluntad propia).

Con respecto a las modificaciones en las prácticas de enseñanza en el DIM, cabe señalar como primer impacto la necesidad de replantearse las formas de interacción con los estudiantes (sobre todo en las comisiones más numerosas) y los contenidos a desarrollar (p. ej. en muchos casos, ya no parecía posible abordar las capacidades de producción oral o, incluso, escrita). En este sentido, se observó un regreso a la preponderancia de la lecto-comprensión. En algunos casos se optó por dividir los horarios de clase, con momentos sincrónicos y con actividades asincrónicas. La organización de estas últimas actividades exigió, además, que los docentes elaboraran nuevos materiales de enseñanza (p. ej. guías para el trabajo autónomo). Además de las adaptaciones que fue necesario realizar para la enseñanza de los idiomas, un debate acalorado surgió en el momento de resolver las situaciones de evaluación. Para algunos docentes, el temor a la deshonestidad de estudiantes que podían “copiarse” resultaba un argumento suficiente como para negarse a evaluar por medios electrónicos.

Las preocupaciones de los docentes sobre la enseñanza y la evaluación fueron compartidas por todas las áreas de la Escuela de Lenguas, por lo tanto, fue necesario crear espacios institucionales de reflexión y discusión sobre aspectos vinculados a la enseñanza y a la evaluación de los saberes, lo que se tradujo en reuniones de claustro docente y acciones de capacitación. Desde la propia FUyA surgió en el mes de julio de 2020, un Protocolo de Exámenes Virtuales específico para adoptar en el período de pandemia.

Tal como sucedió en el DIM, también en las Carreras de Portugués, el proceso de virtualización tuvo un momento inicial de desconcierto, en el que algunos docentes prepararon materiales para que los estudiantes trabajaran de manera autónoma (guías, presentaciones en PowerPoint con agregados de audio, foros, pequeños videos o audios con carácter explicativo, etc.). Para poder preparar estos materiales, los docentes debieron rápidamente estudiar (aprovechando los tutoriales y charlas ofrecidas por la UNR, o explorando por sus propios medios). Pero hacia finales del mes de abril, la gran mayoría de los docentes coincidía en que era necesario incorporar, además, encuentros sincrónicos. Incluso, los propios estudiantes comenzaron a solicitarlo en el caso de las materias que demoraron más en introducir esta modalidad. La necesidad de encontrarse, aunque fuera un encuentro mediado por una tecnología poco conocida y con características invasivas de la privacidad, se manifestó desde el primer momento. No bastaba con dejar materiales (por más elaborados e interesantes que fueran) para que los estudiantes trabajaran solos. La posibilidad de utilizar medios para, de alguna manera, emular las formas de interacción propias de la presencialidad facilitó, sin dudas, un proceso que resultaba social y humanamente difícil.

En las Carreras de Portugués, que por sus dimensiones permite conocer la realidad particular de los estudiantes, se verificó una situación altamente valorada por todos los actores: la posibilidad de que los estudiantes que residen lejos de la ciudad pudieran cursar materias que en años anteriores no habían podido cursar o que quizá no habrían podido cursar en el mismo 2020. En este sentido, hubo estudiantes de Rosario, pero también de localidades vecinas, o, incluso, que se encontraban en ciudades más lejanas (como Bahía Blanca o Posadas) o en otros países (como Brasil o, incluso, Rusia).

Por otra parte, en las reuniones de profesores que se realizaron durante el año, hubo quienes manifestaron las ventajas notables que presentaba esta nueva modalidad virtual de trabajo: la posibilidad de acceso a internet durante las clases (permitiendo trabajar con materiales en línea sin dificultades), una menor ausencia de los estudiantes (comparado a la modalidad presencial), una mejor organización del tiempo de la clase (que comenzaba y terminaba puntualmente), la posibilidad de realizar actividades colaborativas en línea de manera sincrónica, etc. Pero no dejaron de notarse algunas dificultades, p. ej. los problemas de conectividad y la falta de dispositivos adecuados.

En el caso de los CLEC, el proceso de virtualización fue diferente. En primer lugar, porque era necesario reorganizar todo el sistema de inscripción de estudiantes y de funcionamiento administrativo. En segundo lugar, porque era preciso contar con docentes que tuvieran alguna experiencia previa en enseñanza virtual y/o que se sintieran capaces de hacerlo en lo inmediato. Por eso, el comienzo de clases solo se pudo concretar en el mes de mayo de 2020. No se virtualizaron todos los idiomas, porque no todos los docentes se manifestaron a favor de pasar a esta nueva modalidad. Entre 2020 y 2021, en los CLEC se dejó de dictar alemán, árabe y croata. Temporalmente se suspendió el dictado de francés (en 2020, pero se reincorporó en 2021).

Para el dictado de las clases se optó por utilizar aulas en Moodle del Campus Virtual de la UNR. La idea de utilizar esas aulas partió de la necesidad de mantener alguna identidad institucional concreta. Ya que no había un edificio físico al que ir a cursar las lenguas, era necesario crear un “edificio virtual” que permitiera mantener cierta identidad institucional. Para los encuentros sincrónicos, durante 2020, se decidió dejar libertad a los docentes para elegir la plataforma de videoconferencias que manejaran con mayor comodidad para el dictado de sus clases. La mayoría de los docentes optó por Zoom y, en menor medida, por Google Meet. Sin embargo, como los profesores utilizaban la versión gratuita de Zoom, la comunicación se cortaba a los 40 minutos. Siendo que las clases eran de 1:30 h, 2 horas o 3 horas de duración, según el curso, se hacía necesario volver a conectarse cada vez y este ejercicio no siempre era exitoso. En reuniones de docentes se discutieron las ventajas y desventajas de cada plataforma. Como consecuencia de eso, en el año 2021, y ya sabiendo que se mantendría la virtualidad, los CLEC contrataron un Zoom institucional (todavía vigente en 2022) que permitía dar clases sin la limitación del tiempo y con capacidad para albergar hasta 300 personas por reunión. El uso de este Zoom fue extendido, más tarde, a los demás espacios de la Escuela.

Otra de las líneas de acción de la Escuela que sufrió modificaciones notables fue la oferta de Seminarios de Lenguas Extranjeras Acreditables para Carreras de Posgrado de la UNR. Estos seminarios también pasaron a funcionar completamente de manera virtual y a distancia, contando con aulas Moodle y con la utilización de Zoom para los encuentros sincrónicos. La virtualización de estos seminarios fue ventajosa en varios aspectos, replicando cuestiones que observamos también en las

demás áreas de la Escuela. Por un lado, fue posible inscribir a estudiantes de posgrado, argentinos o extranjeros, que se encontraban fuera de la ciudad de Rosario. Incluso, fue posible organizar directamente grupos de estudiantes por países (argentinos, uruguayos, ecuatorianos, etc.), lo que permitía conformar algún grado de homogeneidad en las comisiones para tratar problemáticas específicas. En efecto, la enseñanza de portugués o inglés a grupos de orígenes diferentes requirió pensar problemáticas diferenciadas, según los intereses y trayectorias previas de esos grupos, no siempre similares. Además, gracias a la posibilidad de ofrecer seminarios para mayor cantidad de interesados, fue posible organizar grupos que compartían la misma Carrera de Posgrado. Así, en 2020 y 2021 se organizaron seminarios específicos de inglés y portugués, p.ej., para el Doctorado en Educación de la UNR¹⁰.

Por otro lado, la virtualización de estos seminarios permitió aprovechar todas las potencialidades de la conexión permanente a internet en la elaboración de materiales didácticos y en la organización de los contenidos, siendo que los seminarios de idiomas para posgrado abordan específicamente contenidos relacionados con las prácticas académicas y científicas, vinculadas a las áreas de conocimiento de los estudiantes (p. ej., Educación o Lingüística). Este acceso constante a internet durante las clases sincrónicas permitió elaborar materiales (escritos, orales y audiovisuales) que se podían utilizar directamente en línea, así como ingresar a sitios web diversificados y actuales (sitios de universidades, eventos, revistas y otras publicaciones científicas, etc.).

El crecimiento de la Escuela en período de pandemia

En el período 2020-2021 la Escuela de Lenguas tuvo un crecimiento significativo. Creció en cantidad de estudiantes (ya que se inscribieron personas que no habrían podido asistir en condiciones de presencialidad), en cantidad de docentes (mediante concursos que pudieron sustanciarse virtualmente), en desarrollo de estrategias de enseñanza (dado que se incorporaron nuevos recursos tecnológicos y enfoques en las prácticas áulicas) y, también, en la oferta académica. Sobre esto último, podemos destacar dos novedades importantes: por un lado, la presencia de más lenguas en la oferta del DIM y, por otro lado, la incorporación de

¹⁰ Para conocer un poco más de la experiencia de dictado de los seminarios de portugués, p.ej., puede consultarse Miranda & Arman (2020).

los llamados Ciclos de Complementación Curricular (CCC) en lenguas extranjeras al ámbito de la Escuela.

Con respecto a la oferta de nuevos idiomas, desde 2021 se crearon las cátedras de armenio, japonés y mocoví; contabilizando en el período 2021-2022 una oferta de 18 lenguas en el Departamento que atiende a toda la Universidad. Algunas de esas lenguas se ofrecen, además, de manera abierta a la comunidad y siempre de forma gratuita.

El caso de los CCC es particularmente interesante. Hasta el año 2020, el Área de Capacitación Continua de la FHyA-UNR ofrecía entre su menú de CCC de Licenciaturas en diferentes campos – que constituyen trayectos de formación autofinanciados, es decir, pagos por los estudiantes –, cuatro Ciclos con orientación específica en Lenguas Extranjeras. Estos cuatro CCC, mediante una resolución del Decano de la Facultad que atendía a un reclamo histórico de nuestra Escuela, pasaron a depender de la Escuela de Lenguas desde el año 2021 y, al cambiar de espacio, se conformaron como parte de la oferta de grado gratuita de la FHyA-UNR. Estos cuatro CCC otorgan títulos de Licenciado a quienes poseen títulos terciarios de Profesor de Francés, Inglés e Italiano, o de Traductor de Inglés. Se trata de 4 trayectos académicos que se cursan en un total de 3 años (1800 horas reloj, incluyendo seminarios, talleres y redacción de un trabajo final) y que permiten obtener el título de Licenciado en Francés, Licenciado en Inglés, Licenciado en Italiano o Licenciado en Traducción en Inglés. Este último CCC, el de traducción, participa, además de un convenio de doble titulación con la Universidad de Bolonia (Italia).

La llegada de los CCC a la Escuela fue posible en 2021 por el contexto de virtualización de la enseñanza. En efecto, la posibilidad de ofrecer estas carreras sin necesidad de contar con un espacio físico facilitó la planificación de la grilla de horarios para el dictado de las clases. Al pasar a ofrecerse en modalidad virtual y a distancia (aunque fuera temporariamente) y, además, por el carácter gratuito de la formación, la inscripción de estudiantes creció significativamente si se compara con las cohortes de años anteriores.

Más allá de estas muestras de crecimiento cuantitativo de los espacios de la Escuela, lo que interesa destacar aquí es el crecimiento cualitativo, en lo que respecta a la posibilidad de ofrecer formaciones variadas, que atienden a distintas necesidades sociales.

Por otra parte, 2020 y 2021, la Escuela mantuvo y reforzó los vínculos con el Centro de Estudios Comparativos y el Doctorado en Lingüística y Lenguas. Además, docentes de la Escuela que participaban en el Núcleo Disciplinario de Enseñanza de Portugués y Español (PELSE) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), asumieron la Coordinación del Núcleo en septiembre de 2020 y por un período de dos años. Finalmente, por inquietud de docentes de la Escuela fue creada en octubre de 2021 la Cátedra Libre Bilingüe Paulo Freire. En síntesis, los espacios y las acciones de la Escuela mantuvieron el ritmo de crecimiento que se venía desarrollando desde años anteriores.

CONSECUENCIAS DE LA VIRTUALIZACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

A partir de este relato, puede verse que en todos los ámbitos de la Escuela se verificaron desafíos y oportunidades. Entre los desafíos más evidentes, encontramos la dificultad de afrontar una organización administrativa que no estaba preparada para la virtualidad. Pero, además, la entrada en la virtualidad puso en un primer plano la escasa o nula formación docente con respecto al uso pedagógico de las tecnologías (aunque también mostró la enorme capacidad de adaptación de muchos docentes). Ya varios años antes, investigadoras de la UNR en materia de educación a distancia y virtual habían señalado los desafíos que necesitaba enfrentar la Universidad para virtualizar la enseñanza (p.ej., Copertari et al, 2010: 81). Años más tarde, el cuerpo docente todavía no estaba preparado y la institución estaba dando pasos asistemáticos y fragmentarios. Como señalaba Alucin (2018: 221) un par de años antes de la llegada de la pandemia, la UNR todavía no contaba con “políticas académicas sólidas en materia de Formación Docente en la modalidad a distancia”, aunque ya había avanzado en iniciativas concretas con respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La existencia del Campus Virtual, la creación rápida de tutoriales y capacitaciones por parte de la Universidad, la experiencia previa de parte del cuerpo docente (ya que algunos docentes de la Escuela venían utilizando el Campus) y la buena predisposición de otra parte del cuerpo docente fueron algunos de los factores que permitieron afrontar este desafío desde el primer momento en que se planteó.

Pero, también, el cambio de modalidad puso en cuestión para los docentes desde un primer momento no solo como reorganizar las estrategias y los medios de enseñanza, sino además cómo interactuar con los estudiantes. Aunque la posibilidad de encuentros sincrónicos parecía recrear un espacio de “aula”, al poco tiempo de entrar en la virtualidad los docentes fueron descubriendo las enormes diferencias que existen en estas “aulas virtuales” con respecto a las “aulas físicas”: los estudiantes muchas veces no prenden sus cámaras (algo incrementado por los problemas técnicos de conectividad y de acceso a la tecnología), lo que termina creando una sensación de monólogo del docente y un predominio de clases expositivas. Ligado a esto, el beneficio que implica grabar las clases fue mostrando en ciertos casos una cara negativa: poca interacción entre estudiantes y docentes, una aparente (o posible) falta de compromiso de los estudiantes en el momento de la clase y la exigencia de que el docente subiera al campus o compartiera inmediatamente las clases grabadas.

En la modalidad de una clase mediante un sistema virtual de videoconferencia, es fácil perder ciertos rasgos del ritual de interacción de una clase presencial. La mirada no se dirige directamente a un interlocutor, el que habla puede estar mirándose a sí mismo como en un espejo permanente, los problemas técnicos de audio y video interfieren en el diálogo aun en las conexiones más exitosas. En la enseñanza/aprendizaje de idiomas, la pérdida del ritual propio de interacción en clase tiene consecuencias negativas en el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas de los estudiantes. El gran desafío, entonces, es cómo transponer un ritual de interacción que se ha venido construyendo históricamente a este nuevo medio que sin dudas exige otras modalidades de relación.

Por otro lado, el crecimiento de la matrícula en los diferentes sectores de la Escuela trajo aparejada la conformación de algunas comisiones muy numerosas, lo que para enseñar/aprender idiomas resulta claramente una situación como mínimo desafiante. Además, si al problema de la cantidad de estudiantes, le agregamos, como decíamos, la incertidumbre frente a las nuevas formas de interacción mediadas por una tecnología (muchas veces deficiente) que apenas se está conociendo, el desafío es obviamente mayor. En función de estas novedades, no sorprende que docentes y estudiantes pudieran sentir (y manifestar en reuniones de claustro o de comisión asesora) cierta pérdida de algún grado de proximidad o afectividad de las relaciones sociales. Las clases se tornaron en muchos casos más

eficientes en el tratamiento de algunos contenidos, pero más frías en el contacto humano.

Esta última observación nos lleva a retomar la metáfora del “edificio virtual” mencionada más arriba. Si bien es cierto que “la idea de una Universidad sin fronteras, sin ladrillos”, como precisa Sgreccia (2018: 91), resulta estimulante y positiva, la ausencia de un espacio físico institucional al cual asistir crea la pérdida de otros encuentros socialmente necesarios: el espacio del aula, los pasillos de la Facultad, el patio, la biblioteca, los bares, etc. El desafío es cómo crear un sentimiento de “comunidad” sin las interacciones que se producen no solo en el aula física sino también en esos otros espacios que rodean al aula física. La universidad sin fronteras tiene el lado positivo de la inclusión y la democratización, como veremos más adelante, pero también el lado negativo del riesgo de la impersonalización y de la dificultad para construir una identidad institucional. ¿Cómo sentirse parte de una facultad cuando no se accede físicamente a ella y cuando “la Facultad” es una reunión de Meet o de Zoom? El Campus Virtual funciona simbólicamente como una entrada a una institución, pero ¿es suficiente? La falta de contacto físico, de pasillos y café, parece tener consecuencias en los modos de relacionarse entre las personas y con la institución. Prueba de eso es la felicidad que manifestaban estudiantes y docentes en los primeros (re)encuentros presenciales hacia fines de 2021 y comienzos de 2022.

Ahora bien, la intempestiva necesidad de virtualizar la enseñanza trajo no solo desafíos, sino también numerosas oportunidades. De hecho, la continuidad de las actividades de la Escuela de Lenguas pudo garantizarse – e incluso, como vimos, expandirse – gracias al proceso de virtualización emprendido. En este sentido, la primera cuestión que se pone de relieve es la oportunidad de llegar (y, por lo tanto, incluir) a un gran número de personas interesadas en estudiar en nuestra institución. En efecto, desde muchos años antes, ya veníamos recibiendo consultas de personas de diferentes lugares fuera de Rosario que querían cursar las Carreras de Portugués a distancia y solo podíamos ofrecer la opción de rendir las materias en carácter de estudiante libre. En 2020 y 2021, ingresaron (o regresaron) a las Carreras estudiantes que, aprovechando la modalidad a distancia y virtual, podían cursar materias que en presencialidad no hubieran podido. Prueba de ello es que, en 2022 y con el regreso de gran parte de las materias a la presencialidad, hay

estudiantes que debieron abandonar la Carrera¹¹. La democratización del acceso a las propuestas de enseñanza que muchos autores han señalado durante años para argumentar a favor de las tecnologías (Chiroleu, 2017; Copertari, 2018; Fantasía, 2018) pudo vivirse con claridad en este período histórico.

Por otra parte, y en lo que respecta específicamente al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, notamos el beneficio de acceder a materiales e incorporar estrategias de enseñanza digitales y en línea, que resultan difíciles de utilizar sin una buena conexión a internet (como ha sido el caso de nuestra Facultad) y sin dispositivos adecuados en la presencialidad. En el caso de la Escuela de Lenguas, el beneficio rotundo del acceso permanente a internet desde dispositivos singulares para cada persona en la clase se mostró de manera notable en el caso particular de la formación de traductores, de investigadores y de profesores. En este siglo XXI, la práctica y la formación de traductores, investigadores y profesores ya no puede realizarse sin tecnologías y, por eso, las materias de formación específica en estos campos resultaron ampliamente favorecidas por el uso constante de la mediatización tecnológica. El desafío ahora es cómo mantener en la presencialidad – y en condiciones precarias de acceso a internet y a dispositivos individuales¹² – las estrategias de enseñanza adoptadas en el contexto de pandemia a raíz de la posibilidad de que cada estudiante estuviera conectado a un dispositivo propio.

Además, entre otras ventajas que trajo la virtualización de las clases, los docentes en reuniones de claustro y otros espacios de encuentro fueron mencionando el ahorro de tiempo (en el inicio y fin de clases, y en el hecho de evitarse el traslado hacia la Facultad) y una menor dispersión de temas en las clases (comparadas con las clases presenciales, en las que se producirían más “distracciones”).

Institucionalmente, también destacamos que fue posible incorporar docentes que no residen en Rosario o que temporariamente deben estar fuera de la ciudad, por lo que resultó más fácil el armado de propuestas académicas que antes no se podían organizar por falta de profesores.

¹¹ Actualmente, en 2022, la Escuela está regresando a la presencialidad. En el caso de las Carreras de Portugués, las materias de primero a tercer año se cursan de manera presencial y, temporalmente, las materias del cuarto año se dictan de manera virtual.

¹² En este sentido, pensemos que la Facultad no dispone de computadoras para todos los estudiantes, y los estudiantes no pueden (porque no tienen) o no quieren (por razones de seguridad) llevar sus propias computadoras a la Facultad.

Al iniciar 2022 notamos cierto agotamiento de docentes y estudiantes por el exceso de clases virtuales. En el caso del DIM y de las Carreras de Portugués, el regreso paulatino a la presencialidad, manteniendo todavía algunas clases virtuales, pone de manifiesto la complejidad de mantener un sistema mixto. Sin embargo, también se presentan ventajas significativas que aún habrá que explorar y sistematizar. En el caso de los cursos de extensión (CLEC), la posibilidad de mantener una oferta de cursos virtual y a distancia no impide cumplir el deseo manifestado por muchos estudiantes y docentes de volver a contar con clases presenciales. En esta etapa de transición será necesario definir criterios claros para la articulación entre la virtualidad y la presencialidad. La experiencia ganada en el terreno virtual puede integrarse en este regreso a la presencialidad que estamos viviendo. Esto permitirá configurar nuevas modalidades de enseñanza que aun es necesario definir en nuestra Escuela, pero que se presentan como una oportunidad de desarrollo académico insoslayable.

Referencias bibliográficas

- Alberdi, M.C.; Medina, L. y Welti, M.E.** (2018). Primeras experiencias de virtualización de los estudios universitarios: Los inicios del campus virtual Puntoedu de la Universidad Nacional de Rosario. En Copertari, S.; Sgreccia, N. (comp.) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde.
- Alucin, S.** (2018). Políticas públicas de educación virtual: Un estado del arte sobre su desarrollo en la UNR. En Copertari, S.; Sgreccia, N. (comp.) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde.
- Chiroleu, A.** (2017). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (Comp.). *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Copertari S.; Sgreccia, N. y Fatansía, Y.** (2010). Educación a distancia y formación docente. Retos y desafíos en los postgrados de la UNR. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6(5), 69-88.
- Copertari, S.** (2018). Comunidades virtuales universitarias. Políticas públicas y desafíos para la formación docente. En Copertari, S.; Sgreccia, N. (comp.) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde.
- Fantasia, Y.** (2018). El cambio tecnológico en la universidad. En Copertari, S.; Sgreccia, N. (comp.) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde.

- Maggio, M.** (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Miranda, F.; Arman, J.** (2020). Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, Brasil, v. 18, n. 17.
- Miranda, F.; Vallejos, M.L y Magnani, S.** (2018). La Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario: un espacio plurilingüe e intercultural en constante desarrollo. En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Las lenguas extranjeras en la educación superior de la región: 1er Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sgreccia, N.** (2018). Comunidades virtuales en educación a distancia: Narrativas desde la Universidad Nacional de Rosario. En Copertari, S.; Sgreccia, N. (comp.) *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras*. Rosario: Laborde.

Una experiencia de reinención de clases a la modalidad virtual

GABRIELA ALEMANI*, MÓNICA BOLOGNA

Programa de Lenguas, Lectura Mundi, Universidad Nacional de San Martín
Campus Miguelete, 25 de Mayo y Francia (1650)
San Martín, provincia de Buenos Aires, Argentina
* galemani@unsam.edu.ar

RESUMEN

Este artículo se propone compartir una experiencia del Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU) durante la pandemia de COVID-19, a raíz de la cual se realizó un proceso de reinención tecno-pedagógica que adecuó a la modalidad no presencial la oferta de cursos dictados tanto en español como en las trece lenguas que se enseñan.

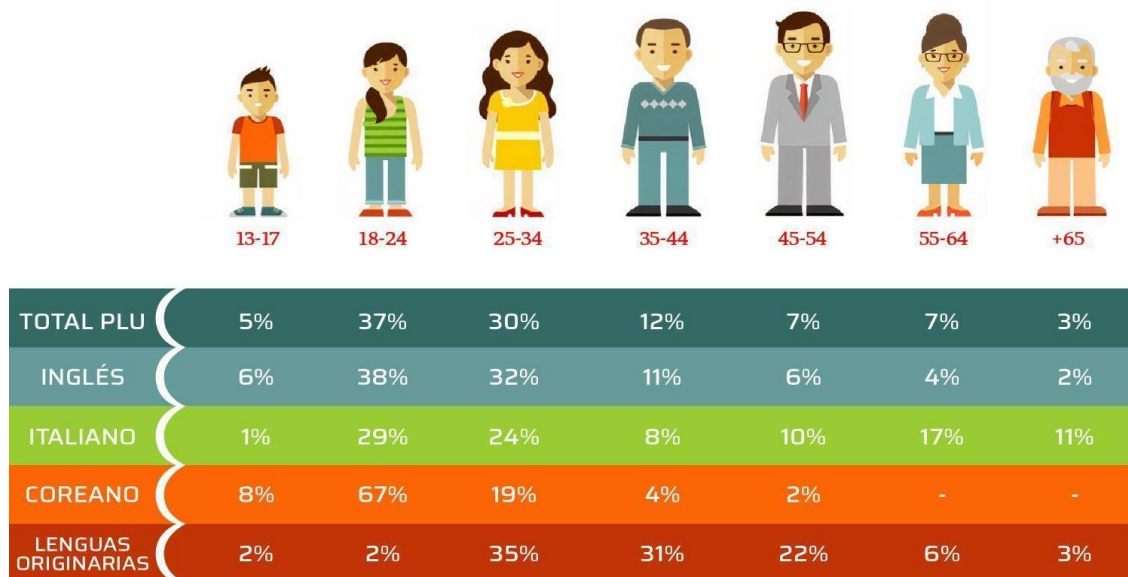
Palabras clave: enseñanza de lenguas - COVID-19 - reinención tecno-pedagógica.

PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL, ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS IDENTITARIAS DEL PLU

El Programa de Lenguas se creó en el año 2002 para dar respuesta a una necesidad de formación en lenguas de la comunidad universitaria y de vecinos del partido de San Martín y alrededores. En un primer momento, solo se ofrecía la enseñanza de inglés y portugués, pero hoy existe una propuesta expandida de cursos y talleres en trece lenguas, incluido el coreano, una reciente incorporación durante el primer cuatrimestre de la pandemia.

El rango etario es variado y oscila entre los trece y los sesenta y cinco años o más. Es interesante observar las diferencias de edades de acuerdo a las lenguas que se estudian. El contraste más significativo se da entre los y las estudiantes que optan por una lengua como la coreana y quienes lo hacen por el idioma italiano, por ejemplo. Ver **TABLA 1** a continuación.

TABLA 1. Cantidad de estudiantes por grupo de edad



Los y las estudiantes que concurren al PLU se caracterizan, en una gran mayoría, por acercarse por primera vez al estudio de una lengua extranjera fuera del ámbito escolar. El Programa también suele ser la puerta de ingreso de muchos y muchas estudiantes al contexto universitario.

Además de satisfacer las demandas de formación en lenguas en forma de cursos y talleres abiertos a la comunidad, el PLU también ofrece otras alternativas curriculares y extracurriculares a la mayoría de las unidades académicas de la UNSAM. De esta manera, contamos con más de dos mil estudiantes por cuatrimestre, además de los y las docentes e investigadores de grado y posgrado de la Universidad que realizan formación en idiomas en el Programa. Desde 2017 existe un incremento sostenido en la cantidad de estudiantes, tal como se indica en el **gráfico 1** a continuación.

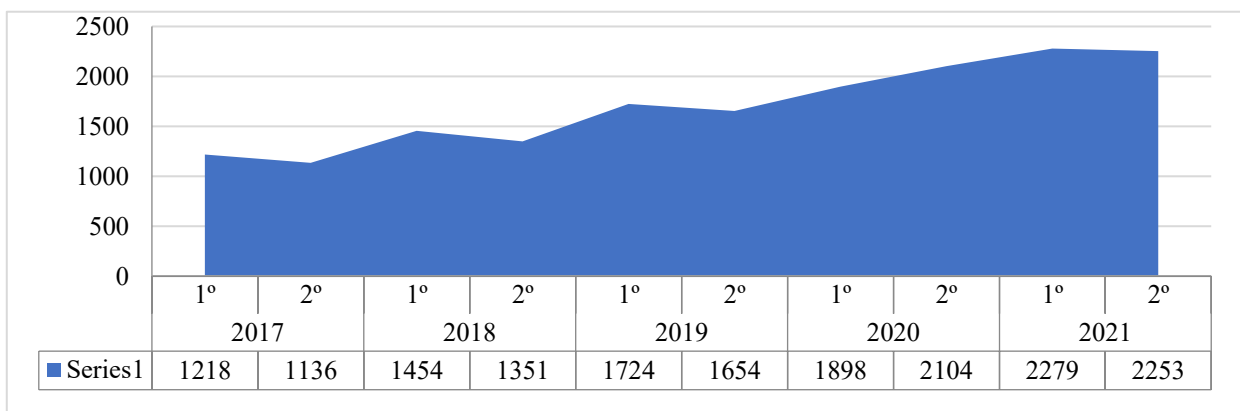


Gráfico 1. Evolución de la cantidad de estudiantes 2017-2021

Del mismo modo, se nota un aumento en la oferta de cursos durante el mismo período, tal cual se observa en el **gráfico 2**.

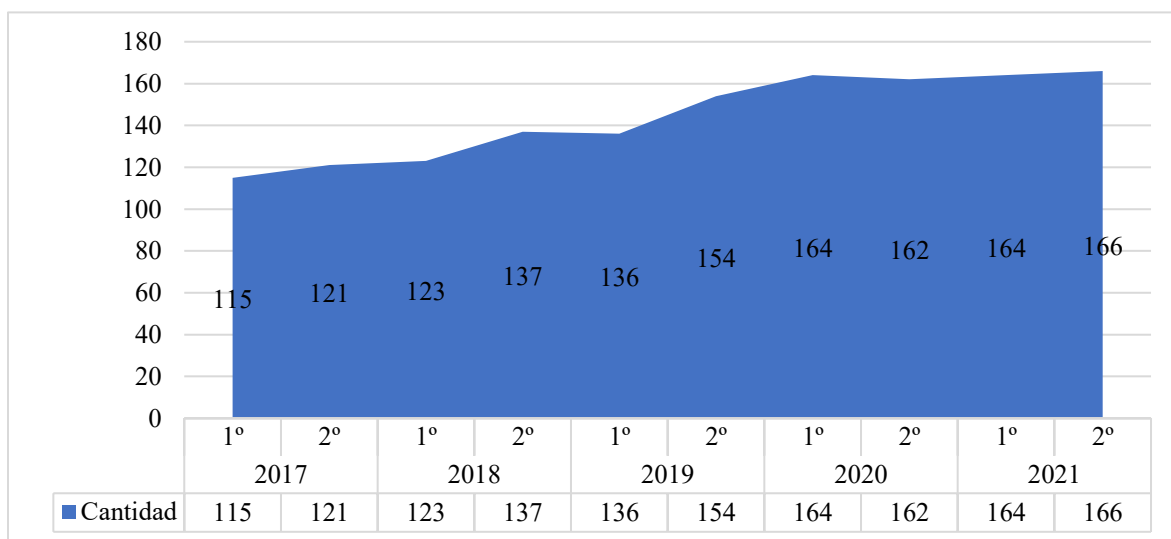


Gráfico 2. Cantidad de cursos 2017-2021

Con este público como objetivo, el Programa se fue proponiendo diferentes desafíos para acercar el estudio de idiomas a nuestra comunidad desde distintos enfoques. Así surgió en 2018 el proyecto de tutorías para anclar algunos conocimientos o reformular prácticas de detección temprana y de inmediata intervención pedagógica posterior para acompañar a los y las estudiantes que no encontraban el modo de acercarse y superar sus dificultades de aprendizaje de una lengua otra.

Durante la pandemia, se profundizaron aún más los dispositivos de soporte académico para estudiantes con dificultades de aprendizaje, con el objetivo de dar una respuesta inclusiva frente a la situación de emergencia y la desigualdad de oportunidades. Consideramos que esta respuesta pedagógica es un rasgo identitario del PLU, ya que, si bien estas prácticas se incluyen a menudo en los sistemas educativos, no es frecuente pensarlas e implementarlas en un programa de estas características.

La metodología distintiva del Programa se basa en la enseñanza de las cuatro macro habilidades simultáneamente a través de ejes temáticos, apoyados por diferentes manifestaciones artísticas y culturales de las lenguas, como, por ejemplo, la literatura auténtica y el cine, entre otras. El enfoque es común a todos los idiomas, pero, al mismo tiempo, se respetan los distintos marcos teóricos y prácticas discursivas de cada uno de ellos. Otro signo distintivo es la oferta de cursos de contenido, que acercan aspectos culturales de la lengua extranjera, sin necesariamente dictarse en la lengua meta, y que se articulan en forma transversal a los cursos generales de idiomas.

Partiendo de la base de que el aprendizaje de una lengua cultura extranjera implica un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social, planteamos el desafío de armar propuestas de corta duración, para todo tipo de público, donde se difunden aspectos culturales, acortando las distancias entre la lengua propia y la lengua otra, facilitando los procesos de reflexión sobre similitudes y diferencias y revalorizando así la cultura propia y la ajena.

EL 2020 Y EL INICIO DE LA PANDEMIA

Como respuesta a la situación de emergencia sanitaria mundial, en marzo de 2020 el PLU convirtió a la modalidad remota la totalidad de la oferta académica en

todos los idiomas mencionados, con excepción de los cursos de lenguas originarias y español para extranjeros, que durante el primer cuatrimestre de ese año no se pudieron dictar.

Un equipo conformado por la dirección académica, la coordinación y la plantilla docente adecuó rápidamente los cursos a la modalidad virtual. De esta manera, se rediseñaron los objetivos para adaptar los contenidos a esta nueva modalidad, teniendo en cuenta una progresión espiralada de secuenciación de los mismos e incorporando diferentes herramientas y soportes audiovisuales y de lectura extensiva. Se digitalizaron los materiales pedagógicos en su totalidad y se los subió a un Drive de acceso general, junto con otros materiales de lectura, audios y videos opcionales por lengua.

Paulatinamente, se implementaron cursos y tutoriales y se publicaron instructivos para docentes y coordinadores, en los que se exploraron diferentes plataformas para uso sincrónico y asincrónico.

Durante el primer cuatrimestre de 2020, no se usó el Moodle Institucional, ya que la plataforma de la UNSAM no pudo albergar en tiempo y forma el gran volumen de estudiantes del PLU. La totalidad de los cursos ofrecidos se incorporó al Campus Virtual de la Universidad en el segundo cuatrimestre. No obstante, la preparación, formación y organización de los contenidos de los cursos para su inserción final en las aulas virtuales se llevó a cabo durante todo el primer cuatrimestre en forma progresiva. Este proceso requirió el trabajo de equipos tecno-pedagógicos y una estrecha colaboración con el equipo técnico de UNSAM Digital y de la Gerencia de Sistemas.

Las plataformas que se usaron durante el primer cuatrimestre fueron Google Classroom para la organización de contenidos, mientras que para los encuentros sincrónicos se utilizaron las plataformas Zoom, Meet, Hangouts y, en menor medida, Kahoot y Jitsi Meet.

En el segundo cuatrimestre de 2020, el objetivo del PLU fue profundizar y acompañar la creciente demanda de cursos y talleres en lenguas extranjeras con una oferta acorde a las necesidades relevadas en las distintas encuestas. Se incorporó la totalidad de los cursos y talleres a las aulas virtuales del Campus de la Universidad y se acompañaron las acciones con encuentros y formación docente continua.

PROCESO DE REINVENCIÓN DE CLASES EN MODALIDAD VIRTUAL

En este proceso el PLU se fijó como objetivo garantizar la continuidad de la oferta de enseñanza de idiomas en modo remoto desde un comienzo.

De esta manera, las clases comenzaron el 16 de marzo del 2020 en forma remota, con una oferta de 154 cursos regulares de idiomas, además de seis talleres sobre algún recorte temático relacionado con algún aspecto de la lengua extranjera. Así, la oferta total constó de 160 cursos en modalidad virtual. En el punto **3.1** detallamos este proceso.

Acciones específicas durante 2020

- Se sostuvieron tres reuniones virtuales semanales con todo el equipo de docentes y de conducción, en las que se discutieron las problemáticas que iban surgiendo respecto de la nueva modalidad. A su vez, se redistribuyeron las tareas relacionadas con la instrumentación de contenidos virtuales, se reorganizaron las tareas administrativas según requerimiento de la implementación de la nueva modalidad y se realizó un seguimiento exhaustivo y permanente para minimizar y solucionar inconvenientes.
- Se generó una reunión semanal virtual con los equipos de coordinación de todos los idiomas para trazar lineamientos y redefinir los calendarios de trabajo, las entregas de informes, los ajustes de materiales didácticos y el diseño de tutorías, cursos y talleres.
- Se realizó un relevamiento semanal de datos relacionados con: la cantidad de inscriptos por idioma, curso y comisión; la cantidad de estudiantes activos; los contenidos cubiertos y las plataformas utilizadas relevadas en las encuestas, lo que permitió el monitoreo constante de inconvenientes de implementación de la modalidad.

Cada coordinador/a centralizó la información recogida y la compartió en un Drive²⁹.

²⁹ Cabe destacar que el proceso de inscripción y de seguimiento académico es manual y laborioso, considerando el volumen de estudiantes, la cantidad de cursos ofrecidos y que no existe todavía la posibilidad de cruce de datos administrativos y académicos. Esta situación dificulta la tarea de registro de datos para su posterior análisis. No obstante, a requerimiento de la dirección del PLU, se pueden obtener determinados datos específicos para realizar alguna intervención informada o alguna investigación en la acción de casos puntuales. Durante el 2022, se está trabajando para la migración de datos al sistema SIU Guaraní para agilizar y hacer más efectivos todos estos procesos.

- Se hicieron circular varios tutoriales con información pertinente entre docentes y estudiantes sobre las diferentes herramientas y plataformas virtuales y se brindó la información recabada por los y las docentes de la encuesta realizada el 26 de marzo del 2020, así como las devoluciones recogidas en las distintas reuniones virtuales.
- Se efectuaron, además, encuentros virtuales semanales por idioma con docentes y coordinadores de cada departamento y con el equipo de conducción para ajustar, modificar, adaptar y/o adoptar diferentes estrategias y herramientas. Se trazaron objetivos y evaluaron nuevamente contenidos para adaptarlos a la nueva modalidad y se cancelaron, durante el primer cuatrimestre, todas las evaluaciones formales, que fueron reemplazadas por portafolios de evidencia y otras herramientas para obtener una retroalimentación más adecuada a la modalidad.
- Se publicaron y difundieron dos encuestas a docentes y a estudiantes, y los docentes completaron cuatro informes de avance por cada curso. Los resultados de las encuestas de estudiantes se difundieron entre los docentes para su evaluación.
- El 8 de julio del 2020 se dictó un webinar dirigido a docentes del PLU sobre los efectos del COVID-19 desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro Programa. De esta manera, se subieron materiales a la plataforma Moodle Institucional, donde se trabajó en distintos foros con narrativas sobre las experiencias de traspaso de cursos al modo remoto. El webinar tuvo como objetivo aunar criterios, esfuerzos e información sobre las herramientas tecnológicas utilizadas, experimentadas por el equipo y con diferentes resultados, desde la perspectiva tecnológica y desde la implicancia metodológica de la enseñanza virtual. Como consecuencia de la participación y las conclusiones recogidas en los foros de participación, se creó un equipo interdisciplinario de docentes que participó del 3 al 6 de noviembre del 2020 de las Jornadas CITEP UBATIC+, en las que se compartieron diferentes prácticas creativas en escenarios virtuales.

Caracterización comparativa del marco contextual del PLU 2020 en tres perspectivas

En la siguiente Tabla graficamos las modificaciones de encuadre, las problemáticas y las acciones del Programa de Lenguas durante los dos cuatrimestres de 2020, en comparación con 2019.

TABLA 2. Marco contextual 2020 en tres perspectivas

CURSOS PRESENCIALES	CURSOS COVID-19 PRIMERAS SEMANAS DEL 1er CUATRIMESTRE 2020	CURSOS VIRTUALES SEGUNDO CUATRIMESTRE 2020
Encuadre conocido.	Ruptura del encuadre, disrupción/desborde y ansiedad. Necesidad de dar un marco de continencia adecuado.	Intervención de encuadre institucional y pautas a seguir en la virtualidad.
Docentes con formación en lenguas extranjeras y didáctica aplicada. Heterogeneidad en el conocimiento y utilización de herramientas tecnológicas adaptadas a la enseñanza.	Carencia de una plataforma institucional determinada. Necesidad urgente de búsqueda y exploración de plataformas y herramientas tecnológicas como requisito indispensable para poder enseñar. Sentimientos de frustración e impotencia. Necesidad de capacitación en el uso de enseñanza de idiomas mediado por la tecnología. Creación de equipos de trabajo con docentes con mayores recursos tecnológicos y disposición de incorporación de nuevas herramientas para sistematizar, explorar, intercambiar y compartir sitios, links y plataformas entre colegas.	Adopción de una plataforma institucional. Talleres de capacitación en la instrumentalidad de la plataforma, con diferentes niveles de profundización y especificidad. Propuestas de webinarios y espacios de reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la virtualidad y el uso de diferentes herramientas.

	Circulación de tutoriales y acompañamiento de equipos de trabajo	
Tiempo calendario.	Diferencias entre los tiempos programáticos y remotos de docentes y estudiantes.	Necesidad de percibir e incluir diversidad de temporalidades.
Planificación sucesiva y lineal.	Dificultad en la extrapolación de la planificación como bloques superpuestos. Etapa ensayo y error.	Necesidad de incorporar planificación espiralada.
Cobertura secuencial de contenidos.	Dificultad de abordar contenidos inadecuados a un contexto remoto y caótico.	Resignificar contenidos, dejando de lado lo repetitivo, lo mecánico y lo no significativo.
Consignas establecidas.	Dificultad en la comprensión y en el sentido de las consignas propuestas.	Resignificación del sentido de consignas y procesos de retroalimentación.
Libros de texto y ejercitación en diferentes formatos e incorporaciones heterogéneas de algunas actividades de video o audio por fuera del esquema del manual. Incorporación de textos de literatura auténtica, con distintos niveles de extensión y dificultad.	Primer momento de digitalización de textos en un Drive. Exploración de recursos online para acceder a sitios de textos de ficción en diferentes formatos narrativos y medios.	Creación de reservorios de actividades, sitios y materiales digitalizados y auténticos. Oportunidad de incorporación de material auténtico en diferentes textos transmedia como material complementario y substitutivo de otros textos.

Sala de profesores como usina de generación de actividades y buenas prácticas.	Establecimiento de circuitos de recuperación de actividades compartidos y establecer reuniones de trabajo virtuales periódicas de acompañamiento docente.	Uso sistemático de salas virtuales de profesores para trabajo colaborativo.
Motivación y atención en clase.	Dificultad en la comunicación con estudiantes. Generación de circuitos de comunicación y refuerzo de canales.	Mantenimiento sostenido de canales de comunicación en espacios de acceso sincrónico junto con otros espacios de trabajo colaborativo.
Contacto físico con los estudiantes.	Exploración de diversos canales de comunicación para vincularnos con los estudiantes.	Mantenimiento y mejora del contacto con los estudiantes mediante diversos canales.
Evaluación formal en niveles pares como instancia final.	Evaluaciones formativas y portfolios u otras instancias informales, frente a la dificultad de garantizar atributos de confiabilidad, validez y factibilidad en modalidad remota.	Formación de un espacio donde repensar la evaluación formal según criterios de enseñanza aprendizaje virtual y las tecnologías disponibles.

Algunas conclusiones preliminares del ciclo 2020

El mayor inconveniente relevado durante el primer cuatrimestre refiere a la necesidad de ajuste de herramientas por cantidad de estudiantes. Durante el segundo cuatrimestre, se trabajó en la división de clases en grupos más reducidos. Así, se redistribuyeron los tiempos sincrónicos, se grabaron las clases y se incorporó una mayor cantidad de textos multimediales que se subieron a las aulas.

En los datos surgidos de la encuesta que se realizó a estudiantes en junio, y en comparación con la encuesta llevada a cabo en marzo, se observó una marcada

mejora tanto de estudiantes como de docentes, en cuanto a la adopción de nuevas estrategias tecnológicas y en la adaptación a esta modalidad remota de enseñanza.

PROFUNDIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN 2021 E INCREMENTO DE LA OFERTA DE CURSOS Y TALLERES DE CONTENIDO EN MODALIDAD VIRTUAL

El objetivo principal del PLU durante 2021 fue consolidar las clases en la modalidad virtual e incrementar la oferta y difusión de cursos y talleres de contenido.

De esta manera, se diseñaron y ofrecieron veintisiete talleres temáticos, entre los que podemos mencionar los siguientes: escritura china; música y poesía en francés y portugués; animé y producciones del Estudio Ghibli en japonés; música contemporánea, literatura y arte en inglés; cultura y arte en alemán; cultura coreana, entre otros.

Durante el primer cuatrimestre de 2022, se continúa con la oferta de cursos virtuales y se abren cuatro cursos presenciales de inglés, alemán, portugués y quechua.

Proyectamos para el segundo cuatrimestre de 2022 continuar con la oferta de cursos virtuales y comenzar una nueva oferta presencial de cursos y talleres de nivel uno en todos los idiomas ofrecidos en el Programa de Lenguas.

Del mismo modo, se profundizarán los espacios de reflexión virtuales y presenciales en 2022. Se está trabajando en un Ateneo Pedagógico, con un formato de espacio interdisciplinario y abierto a todos los docentes del PLU para analizar, compartir experiencias y exponer las problemáticas de la enseñanza de lenguas extranjeras en estos dos años de pandemia, así como delinear nuevos objetivos y proyectar nuevos desafíos desde una perspectiva compartida. Estos encuentros serán virtuales, con una frecuencia mensual y de una hora de duración. El primero fue acordado para el 12 de abril de 2022.

A continuación, se menciona una serie de consideraciones sobre el ciclo lectivo 2021.

Deserción en niveles uno

Durante el inicio de la pandemia, notamos que los niveles uno eran los que tenían mayor deserción. Pensamos, en una primera instancia, que podría corresponderse con el volumen de estudiantes por aula en los niveles iniciales. Por este motivo, en el segundo cuatrimestre de 2020, optamos por ofrecer un apoyo pedagógico a todos los niveles uno de las lenguas que así lo requerían. Sin embargo, no observamos una reducción significativa de los porcentajes de deserción al finalizar el segundo cuatrimestre de 2020.

En 2021, decidimos entonces abrir niveles iniciales con una ratio menor de estudiantes, por lo que se desdoblaron los cursos que superaban los veinte estudiantes. Nuevamente, al finalizar la cursada observamos que estas acciones tampoco ofrecían cambios significativos en la permanencia de estudiantes, lo que nos llevó a concluir que en estos niveles existe una sumatoria de factores que podrían explicar el alto grado de abandono estudiantil. Algunos de los datos que arrojaron las primeras encuestas de deserción refieren a temas de enfermedad personal y/o de familiares, falta de motivación, dificultad en la adaptación a las nuevas tecnologías, cambios de horarios laborales o de cronogramas de estudios, entre otros factores.

En el primer cuatrimestre de 2022, comenzamos a ofrecer algunos cursos de niveles uno presenciales para luego, y como precedente para el segundo cuatrimestre, observar algunos factores como el interés por esos cursos en comparación con los virtuales, la permanencia de los y las estudiantes en unos y otros, el presentismo y los resultados de las evaluaciones. Los cursos presenciales tendrán una parte asincrónica que utilizará la plataforma del Campus y todo el material multimedia diseñado y subido a las aulas virtuales durante estos dos años.

Evaluación

En el PLU, la evaluación siempre ha sido una instancia formal, pero al mismo tiempo una oportunidad de reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Del mismo modo, siempre se ha mantenido el concepto de que las actividades de evaluación deben ser claras y familiares para los y las estudiantes.

Como ya mencionamos en apartados anteriores, durante el primer cuatrimestre de 2020 no se evaluó formalmente, ya que el encuadre no permitió cumplir con los requisitos mencionados.

En el transcurso de 2021, se realizaron evaluaciones formales en ambos cuatrimestres. Los exámenes escritos finales se tomaron el último día de clase y luego se evaluó oralmente a los y las estudiantes en una fecha especial. Dependiendo del volumen de estudiantes de cada lengua, se implementaron diferentes modalidades para la evaluación oral.

Para las lenguas con menor caudal de estudiantes, se organizaron las evaluaciones orales con una mesa virtual de docentes pares, y los y las estudiantes trabajaron en las breakout rooms con diferentes actividades grupales y trabajos de roles en grupos reducidos.

Para las lenguas con mayor cantidad de estudiantes, especialmente inglés, se formaron pares de docentes con el mismo nivel y día de cursada, y se citó a los y las estudiantes en el horario de su clase habitual, quienes trabajaron en las breakout rooms con las diferentes actividades propuestas.

Toda esta tarea estuvo bajo la supervisión del coordinador/a de cada departamento de lengua, quien estaba en contacto en caso de ser requerido durante ese período de evaluación.

Tutorías y parejas tecno-pedagógicas

Hasta el 2019, adoptamos un modelo de intervención de tutorías como apoyo pedagógico a estudiantes, con encuentros presenciales de una hora de duración acordados o encuentros en pequeños grupos heterogéneos en los que la tutoría proponía realizar actividades conjuntas o personalizadas.

En el segundo cuatrimestre de 2020 y a lo largo de 2021, como respuesta a la virtualización de las clases, surgieron nuevos obstáculos y nuevos desafíos de intervención tutorial, por lo cual adoptamos progresivamente un modelo de intervención de la tutoría como pareja tecno-pedagógica, implementado según el criterio de cada departamento.

En el caso del departamento de italiano, la tutoría principalmente intervino en: 1) la resolución de dudas de estudiantes respecto a la utilización de recursos digitales (Campus virtual, Zoom); 2) apoyo a docentes en la evaluación y retroalimentación de producciones de estudiantes.

En el departamento de inglés, se optó por una intervención de tutoría en los niveles uno, principalmente con un docente designado durante todo el cuatrimestre para soporte tanto de docentes como de estudiantes. En los niveles cuatro, por

ejemplo, se observó al finalizar el cuatrimestre una dificultad generalizada en la oralidad durante las instancias de evaluación. Esta información se evaluó en la coordinación y se diseñó y dictó un taller gratuito para el nivel en cuestión, de refuerzo de estrategias de oralidad, que constó de cuatro encuentros de dos horas cada uno. Finalizado el taller se evaluaron índices como asistencia y nivel de participación, resultados de los portafolios y permanencia de esos estudiantes.

En el departamento de coreano, se organizó un mes antes de la fecha de evaluación de fin de cursada, un taller gratuito de refuerzo de la macro habilidad de producción oral al que asistieron estudiantes de niveles tres y cuatro y se trabajaron diferentes herramientas de la oralidad.

En el departamento de portugués, un tutor trabajó durante todo el cuatrimestre junto a los profesores para facilitar las estrategias de comprensión y maximizar el uso de la plataforma institucional en foros y otras actividades asincrónicas.

CONCLUSIONES

La transformación de la enseñanza del PLU al modo virtual durante 2020 y 2021 y el crecimiento demostrado se produjo no solo por el ajuste y la incorporación de las nuevas herramientas tecnológicas, sino y principalmente, por el trazado de objetivos sostenidos y transversales a todas las lenguas, que redefinió la forma de vincularnos y permitió reconocer nuestras propias fortalezas y debilidades, reformular objetivos y afianzar los distintos equipos de trabajo.

Durante el 2022 el foco será consolidar todo el trabajo en equipo desde los espacios de encuentro y reflexión, sostener la totalidad de la oferta de nuestros cursos en la modalidad virtual, así como también comenzar a desarrollar cursos presenciales adaptados al nuevo contexto.

Nuestro propósito es además crecer tanto dentro como fuera de la universidad, construyendo nuevas redes con otros centros de idiomas universitarios, como ya lo hemos venido realizando durante 2020 y 2021. Consideramos que el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín cuenta con una sólida experiencia, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el conurbano bonaerense y puede realizar aportes substanciales en la discusión sobre la importancia de la internalización de la educación superior.

De lo presencial a lo remoto: enseñanza de lenguas, evaluación de competencia lectora y formación docente en el Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidad de São Paulo en tiempos de aislamiento social

MÔNICA FERREIRA MAYRINK*

Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Av. Prof. Luciano Gualberto, 403. Cidade Universitária, São Paulo - SP, Brasil. CEP 05508-010.

* momayrink@usp.br

JUNKO OTA

Departamento de Letras Orientais, FFLCH, USP.

HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA

Departamento de Letras Modernas, FFLCH, USP.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es relatar y discutir la experiencia del Centro Interdepartamental de Lenguas (CIL) de la Universidad de São Paulo (USP), Brasil, durante la transposición de sus actividades a la modalidad remota a partir de marzo 2020, cuando se declaró la necesidad de aislamiento social debido a la crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID-19. La reflexión se organizará en torno a dos ejes principales: 1) ofrecimiento de cursos y talleres de idiomas a la comunidad interna y externa de la Universidad; 2) aplicación de exámenes sobre competencia lectora en lengua extranjera en nivel de posgrado. Asimismo, destacaremos el importante papel de estas actividades para la formación pedagógica del estudiante de grado y posgrado en Letras. Partiremos de una breve presentación del contexto prepandémico en el que se desarrollaban estas acciones para luego presentar y discutir los ajustes y replanteamientos que se hicieron necesarios al momento de redefinir las actividades de acuerdo con las posibilidades abiertas por la modalidad remota. Finalmente, reflexionaremos sobre las contribuciones de todo este proceso para pensar alternativas de nuevas propuestas pedagógicas para la pospandemia.

Palabras clave: enseñanza de lenguas y formación docente - evaluación de competencia lectora - pandemia COVID-19

INTRODUCCIÓN

El Centro Interdepartamental de Lenguas (CIL) de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH) de la Universidad de São Paulo (USP) nace en agosto de 1991 y desde el 2008 cuenta con una sede propia en el Campus de la Ciudad Universitaria, São Paulo³⁰.

Apoyándose en una política de enseñanza plurilingüe, el CIL tiene el compromiso de ofrecer cursos, talleres, conferencias y eventos que fomenten las relaciones entre la enseñanza y la investigación. Asimismo, atiende a la demanda de diferentes programas de posgrado de la universidad con la aplicación de exámenes de competencia lectora en español, francés, inglés, italiano, japonés y portugués para extranjeros. Estas actividades se articulan con su objetivo mayor de apoyar la formación académica de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes de pregrado y posgrado y funcionarios), tanto desde el punto de vista de la enseñanza de idiomas como de la formación del docente de lenguas extranjeras.

Conforme ya se ha descrito en Mayrink, Albuquerque-Costa y Nascimento (2018), el CIL cuenta con un equipo permanente compuesto de dos funcionarios de secretaría y siete educadoras³¹ (05 de inglés, 01 de portugués y 01 de japonés). Un grupo de estudiantes de grado y/o posgrado contratados como monitores y pasantes actúa también en la secretaría y en el equipo de elaboración y aplicación de pruebas de competencia lingüística.

Además de las actividades permanentes del Centro (aplicación de exámenes en diferentes idiomas y cursos en las áreas de inglés, portugués y japonés, bajo la responsabilidad de las educadoras con vínculo contractual), se realizan allí también otras (cursos, talleres y charlas) que se ofrecen con la participación de profesores invitados o estudiantes de grado y posgrado que, supervisados por docentes, encuentran en el CIL un espacio de formación pedagógica.

³⁰ Para más información, consultar la página <http://clinguas.fflch.usp.br/>.

³¹ En la USP, la categoría de educador se encuadra entre la de los funcionarios de contrato permanente y regular. La carga horaria de las siete educadoras del CIL varía entre un total de 30 a 40 horas de trabajo semanales y sus actividades se dividen entre la docencia en cursos de idiomas, elaboración de exámenes y materiales didácticos, ofrecimiento de conferencias, talleres, entre otras. Con relación a la titulación, el grado de formación de las educadoras varía entre especialista, magíster y doctorado.

A lo largo de más de 30 años de funcionamiento, el Centro siempre había realizado sus actividades en la modalidad presencial, aunque contara con algunos proyectos de cursos a distancia en desarrollo. De hecho, el interés por ampliar su actuación en el contexto digital se observa ya desde hace algunos años, cuando el CIL empezó a apoyar la realización anual de la JEALAV (Jornada de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Ambientes Virtuales). El evento, organizado por dos docentes que integran el equipo del Centro³², ya se es conocido nacionalmente por ser un importante locus de reflexión sobre el impacto de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC) en la enseñanza de idiomas.

Es indudable que la tradición de pensar la relación entre enseñanza de lenguas y tecnología representó un punto de partida importante para definir los caminos alternativos al trabajo presencial cuando en marzo de 2020 irrumpió la crisis sanitaria global que impuso la necesidad de aislamiento social y, consecuentemente, el trabajo remoto. En este capítulo, nos proponemos reflexionar sobre las maneras encontradas por este Centro para superar las limitaciones impuestas por la pandemia del COVID-19 y así dar continuidad a sus actividades en la modalidad remota. En la primera parte del texto, hablaremos de los retos y soluciones encontradas para acomodar las actividades pedagógicas del Centro acerca de los cursos relacionados a la enseñanza de lenguas. Enseguida, nos remitiremos a los esfuerzos emprendidos para que los exámenes de competencia lectora - tradicionalmente realizados de forma presencial- se adaptaran al formato virtual y garantizaran así mantener su rigor evaluativo. En la tercera parte de este capítulo, nos abrimos a una reflexión acerca de las posibilidades que se abren para el período pospandémico, en el que se proyecta el reinicio de actividades tal cual se desarrollaban anteriormente y también la incorporación de otras –en la modalidad a distancia- que se establecen de manera permanente como una herencia positiva de lo que se vivió anteriormente como desafío.

³² Las profesoras Mônica Ferreira Mayrink y Heloisa Albuquerque-Costa organizan el evento desde 2010. En el presente momento, ambas componen el cuadro directivo del Centro Interdepartamental de Lenguas de la USP (Directora y Vice-Directora, respectivamente).

LA TRANSPOSICIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LO PRESENCIAL A LO REMOTO

Con el anuncio de la necesidad de adoptar medidas extremas de aislamiento social en el estado de São Paulo, a mediados de marzo de 2020, la Universidad de São Paulo sorprendió a sus funcionarios, docentes y estudiantes con el eslogan “La USP no puede parar”. Sin tiempo para adaptarse a la modalidad remota, todas estas instancias se vieron obligadas a buscar alternativas de trabajo que se mostraran factibles dentro de un escenario de incertidumbre y desafíos. En el Centro Interdepartamental de Lenguas la situación no fue diferente. En ese momento se inició un movimiento intenso de esfuerzo colectivo y apoyo mutuo para que las actividades administrativas y didácticas tuvieran continuidad con el uso de las estructuras mínimas ya disponibles para el trabajo remoto.

Desde el punto de vista tecnológico, se puede decir que antes de la pandemia la universidad ya había ingresado en la era digital, principalmente en lo que se refiere a las plataformas utilizadas en el contexto administrativo. Conforme ya se relató en Mayrink, Ferraz y Albuquerque-Costa (2021), en <https://uspdigital.usp.br> se encuentran más de 25 dominios digitales que facilitan la realización de las matrículas en línea, el registro de notas y frecuencia, el acompañamiento de trámites relacionados con Recursos Humanos, etcétera. En lo pedagógico, la universidad dispone de diversos canales que permiten el acceso a cursos, eventos y grabaciones de clases como por ejemplo el Canal USP y el e-Aulas (plataforma Moodle). Sin embargo, en el período prepandémico aún no había una tradición de uso amplio de los medios digitales como soporte para las actividades de enseñanza. La plataforma Moodle, por ejemplo, aunque haya estado disponible para uso pedagógico en el contexto de los cursos de grado, posgrado y extensión desde hace ya varios años, solía utilizarse mayoritariamente como repositorio de materiales y canal de comunicación entre docentes y estudiantes. La urgencia de redefinir las actividades tanto presenciales como remotas ayudó a que, en ese momento, dicha plataforma ganara más proyección y se tornara uno de los recursos más utilizados para minimizar el impacto del distanciamiento social entre alumnos y profesores. A continuación, presentamos un relato de cómo se desarrollaron las actividades

didácticas en el Centro, considerando dos contextos específicos: el de los cursos y el de los talleres.

Los cursos de idiomas

En el contexto específico del CIL, la definición de las nuevas dinámicas administrativas y pedagógicas partió, inicialmente, de un análisis de las afinidades reales que funcionarios y educadoras ya demostraban con relación a los recursos tecnológicos. En este sentido, fue fundamental el apoyo mutuo que los funcionarios y el equipo pedagógico brindaban a los colegas, al compartir en el grupo las experiencias previas que se habían mostrado exitosas con el uso de tecnologías. Con el tiempo, el Departamento de Tecnología e Información de la universidad empezó a mostrarse más presente y efectivo al ofrecer talleres para el entrenamiento básico de docentes y funcionarios para el uso de recursos como Google Meet, Zoom y Moodle.

Dicho apoyo y el intercambio de experiencias previas en el uso de plataformas (Google Classroom, Moodle y otras) fue esencial para que las educadoras - responsables de los cursos de idiomas en el CIL- pudieran definir su forma de trabajo, considerando los recursos disponibles en sus residencias (computador de uso personal, cámara, micrófono etcétera).

Dada la especificidad que caracteriza la enseñanza de lenguas, que se apoya en la construcción de oportunidades de interacción entre el docente y los estudiantes, era necesario definir estrategias y recursos que permitieran un intercambio lingüístico consistente. En este contexto, diferentes herramientas fueron utilizadas de forma complementaria con el fin de llenar las lagunas abiertas por la enseñanza remota en cursos que no estaban originalmente previstos para dicho modelo.

El WhatsApp, junto con el correo electrónico, herramientas de Google y ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) han sido algunos de los recursos más utilizados desde el inicio de la migración de las clases a lo remoto. En lo institucional, se organizaron encuentros pedagógicos virtuales a fin de discutir colectivamente algunos de los desafíos enfrentados desde los primeros momentos, que se plantearon con cuestionamientos como: ¿Es posible mantener los contenidos propuestos en el programa original de los cursos?; ¿Qué herramientas se pueden utilizar para promover actividades de práctica oral e interacción entre el

profesor y los estudiantes y los estudiantes entre sí?; ¿Cómo acompañar el desempeño de los alumnos?; ¿Es necesario adaptar las formas de evaluación?; ¿Cómo enfrentarse a las diferentes realidades de los alumnos y profesores (restricciones de conexión a internet, falta de recursos tecnológicos, problemas de ansiedad y depresión causados por la grave crisis sanitaria y aislamiento social, etcétera)? La complejidad y la novedad de la situación vivida ciertamente contribuyeron a que el proceso de adaptación a lo remoto fuera lento, de modo que muchas de las respuestas a estas preguntas no se han alcanzado de forma inmediata.

Los testimonios³³ de las educadoras ilustran los desafíos que encontraron a lo largo del período de casi dos años de trabajo remoto. Aline, por ejemplo, indica las dificultades que enfrentó en sus clases:

- *Falta de dominio de la tecnología; la transposición a lo remoto se tuvo que hacer sin el debido entrenamiento docente; el aprendizaje se dio sobre la marcha.*
- *Dificultad en la organización del material y evaluación de los alumnos.*
- *Las clases se mostraban cansadoras y monótonas, sin mucha interacción, en comparación con la forma como ocurría en lo presencial.*
- *Dificultad en mantener la concentración de los alumnos, que se dispersaban fácilmente por diferentes motivos (por ejemplo: ruido externo y ejecución de otras actividades simultáneas).*
- *Dificultad para responder a las demandas de alumnos que creían que el profesor estaba disponible las 24 horas todos los días, inclusive los fines de semana.*

Por su parte, Lidia comentó sus dificultades personales con el uso de las tecnologías y con la modalidad de enseñanza a distancia:

Como no soy partidaria de la computadora y soy totalmente lega en el formato EAD (sinceramente, no me he dedicado a conocer más sobre esto porque no soy favorable a la EAD), los alumnos solo escuchaban que yo reclamaba de algo que no funcionaba en el momento en que estaba en la

³³ La directora del CIL solicitó que las educadoras hicieran un breve registro reflexivo de la experiencia docente vivida en el período de marzo de 2020 a febrero de 2022. Los textos fueron escritos originalmente en portugués. Los nombres son ficticios a fin de preservar la identidad de las educadoras.

clase. Ellos, al contrario, trataban de ayudarme, comprendían y colaboraban frente a mi manera lenta y torpe de trabajar con la tecnología.

El testimonio de Amanda muestra cómo se organizó en un primer momento para migrar sus clases a la modalidad remota:

Cuando iniciamos las clases en lo remoto, yo no disponía de ningún contenido publicado en la plataforma Google Classroom. Aunque algunos recursos eran conocidos, sabía que debería aprender a digitalizar o adaptar el contenido de mis materiales para la plataforma. (...) Para agilizar el proceso y no interrumpir el ritmo de las clases, opté por interactuar con ellos a través de las videoconferencias de Google Meet y por enviarles los materiales digitalizados por WhatsApp o email.

El relato de Amanda demuestra también la importancia de la reflexión del profesor sobre su propia acción (Schön, 1983; 1987; 1991; 1992), lo que posibilita la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos a partir de la práctica y su consecuente transformación:

En el primer semestre de 2020 e inicio del segundo me comunicaba con los alumnos por Google Meet. En teoría, sería [una interacción] de “muchos para muchos”, ya que todos tendrían acceso a micrófonos y cámaras conectadas. Pero lo que predominó fue mi exposición para el grupo (“de uno para muchos”), con algunas intervenciones de dudas u observaciones de los estudiantes. En la mitad del segundo semestre, pasé a usar el recurso de pequeños grupos de Google Meet para que ellos interactuasen entre sí en las correcciones o lectura de textos en conjunto.

Es importante observar que la transformación de la práctica de las educadoras también ocurrió gracias a las nuevas herramientas digitales de apoyo que surgieron en respuesta a las necesidades de los usuarios en medio de la pandemia. Amanda presenta su testimonio con relación a la ampliación de las herramientas disponibles en Google Meet:

(...) con el tiempo, los recursos de Google Meet se ampliaron, lo que facilitó la organización del aula para trabajos en pequeños grupos. En el primer semestre, separaba los pequeños grupos manualmente en la aplicación. Aprendí a agrupar a los alumnos, pasé a decidir quién trabajaría con quién, aprendí a conectar y a apagar mi micrófono para no molestar al grupo. En el segundo semestre de 2021, la herramienta ya estaba programada para colocar a los estudiantes automáticamente en grupos separados. Yo debería solamente decidir el número de grupos, el tiempo que tendrían para hacer las tareas. Al final, los alumnos eran automáticamente transferidos para la sala principal.

Las educadoras también registraron en sus relatos los desafíos encontrados por los estudiantes. De acuerdo con Amanda, “los alumnos se esforzaban por acompañar y hacer las tareas”, pero tuvieron dificultades debido a factores externos, como “problemas en la conexión, que fallaba cuando abrían las cámaras junto con el micrófono, o cuando otra persona en la casa también estaba en línea”, ya que “el servicio de internet no resistía la conexión para más de una computadora”.

Por su parte, la educadora Lidia relató que la falta de energía también era uno de los elementos que presentaban dificultad para los estudiantes, y que ella misma pasaba por esa situación en su ambiente de *home office*. De hecho, la restricción impuesta por las condiciones precarias de internet y la falta de recursos tecnológicos llevó a que algunos alumnos desistieran de los cursos. En muchas ocasiones, los estudiantes tenían que compartir una misma computadora con otros miembros de la familia y darles prioridad a aquellos que tenían que estudiar o trabajar en *home office*, modalidad que experimentó un inmenso aumento en el período pandémico.

Además de los factores externos, los estudiantes también relataron obstáculos relacionados con su adaptación a la nueva realidad: la falta de dominio de las tecnologías, dificultades para acceder a la plataforma Moodle, poca familiaridad con Google Classroom, sobre todo en lo que se refiere a los estudiantes mayores, de tercera edad.

Otro de los problemas enfrentados por los estudiantes, según la educadora Amanda, se refiere a la dificultad de concentrarse por estar en el mismo ambiente

que otros miembros de la familia, o incluso factores psicológicos, como la timidez por sentirse expuesto en el video. Asimismo, como señala la educadora Aline, la interacción entre los alumnos extraclase y la realización de ejercicios orales se vieron afectadas. Este problema específico también lo detectaron los estudiantes: una alumna llegó a sugerir que los compañeros activaran la cámara en el momento de las interacciones a fin de propiciar una relación más directa entre el grupo. Esto demuestra que los propios alumnos extrañaban el contacto directo con los demás en el ambiente virtual de aprendizaje.

Sin embargo, pese a todas estas dificultades, los estudiantes pudieron señalar algunas ventajas en las clases remotas: ahorro en los gastos con el transporte y una considerable reducción en el tiempo de desplazamiento. Algunos también reconocieron que las clases grabadas eran un elemento facilitador para los que no lograban participar en las clases sincrónicas.

Los talleres

El Centro Interdepartamental de Lenguas de la USP tiene una larga tradición en el ofrecimiento de talleres de formación inicial y continuada de profesores. En general, los responsables de los talleres atienden a dos perfiles: pueden ser docentes especialistas en un idioma específico (categoría en la cual se incluyen los estudiantes de posgrado) o estudiantes de grado que desarrollan una propuesta didáctica bajo la supervisión de un docente de la universidad.

Durante la pandemia todas las propuestas se realizaron de forma remota y con el apoyo de la plataforma Moodle o Zoom, principalmente. En el contexto específico de la formación de profesores de idiomas, el CIL propuso talleres pedagógicos de lengua, literatura y traducción pensados, principalmente, para los estudiantes del curso de Letras de la USP, pero también abiertos para la comunidad externa. Esta modalidad de formación se mostró muy importante en el momento de la pandemia porque nos permitió mantener el contacto con los estudiantes de grado e involucrarlos en actividades complementarias que pudieran contribuir con su formación docente para una futura actuación en contextos de enseñanza a distancia. Para organizar su participación como docentes responsables de los talleres, se determinó que los estudiantes deberían:

- estar regularmente inscriptos en el Curso de Letras de la USP o de una universidad colaboradora³⁴;
- haber cursado 4 semestres de la lengua de estudio como mínimo;
- conocer las herramientas y los recursos necesarios para el trabajo en la modalidad virtual;
- tener disponibilidad de tiempo para las reuniones con la coordinación para la preparación de los talleres pedagógicos y su evaluación;
- tener disponibilidad para el ofrecimiento de talleres con una carga horaria de un mínimo de 4 horas y un máximo de 24 horas;
- concordar con la supervisión de la coordinación;
- presentar propuestas de temáticas que fueran relevantes para la formación del futuro profesional del área y que también atendieran a un interés personal de formación.

El siguiente cuadro presenta algunos ejemplos de talleres ofrecidos en las áreas de francés, español, japonés, italiano y portugués durante el periodo de la pandemia (2020-2021), en la modalidad remota y sincrónica, con el apoyo de diferentes herramientas y recursos (por ejemplo: Google Meet, Zoom, Moodle, Google Classroom, power point, videos y otros). Nos interesa, inicialmente, destacar los talleres ofrecidos por los estudiantes de grado³⁵ debido a la importancia que esta oportunidad representa para que desarrollen competencias pedagógicas bajo la supervisión de un docente de la universidad:

³⁴ Este fue el caso, por ejemplo, del curso de Profesorado de Español, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que estableció, con el curso de Letras Español de la Universidade de São Paulo, una dinámica conjunta de trabajo de formación de profesores de español lengua extranjera.

³⁵ A excepción de dos talleres, todos los demás fueron ofrecidos por estudiantes de grado de los cursos de Letras de la Universidade de São Paulo, de acuerdo con sus áreas específicas. Los talleres "De hablas y culturas: una aproximación al lunfardo y al refranero popular argentino" y "Me contaron que..." Leyendas populares de Córdoba" fueron ofrecidos por estudiantes de grado del curso de Profesorado de Español de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

Cuadro 1: Talleres ofrecidos en el CIL por estudiantes de grado

Título	Carga horaria	Objetivos
Los sonidos del francés: introducción a las vocales	10 Horas	Perfeccionar la producción oral con énfasis en las vocales.
Aspectos (inter)culturales en lengua francesa	10 Horas	Reflexionar sobre los aspectos interculturales presentes en documentos usados en la clase de francés.
Francés jurídico	8 horas	Desarrollar competencias para la interacción en contexto profesional.
¿Vamos a perfeccionar nuestro francés? Reflexiones y prácticas lingüísticas y didácticas	8 horas	Reflexionar sobre los aspectos gramaticales del subjuntivo, de los pronombres "en/y" y de los articuladores lógicos en situaciones de comunicación orales y escritas; reflexionar sobre cómo desarrollar la enseñanza de estos aspectos.
De hablas y culturas: una aproximación al lunfardo y al refranero popular argentino	6 horas	Conocer las nociones básicas del lunfardo y su impacto en el español rioplatense. Reflexionar en torno al refranero popular argentino y en las implicancias culturales desde la ilustración con ejemplos de equivalencias entre L1 y L2.
"Me contaron que..." Leyendas populares de Córdoba	4 horas	Acercar a los estudiantes a la cultura de la provincia de Córdoba manifestada en sus leyendas populares.
Pasaporte para el Español: Lengua y Cultura	24 Horas	Promover el aprendizaje de funciones básicas de comunicación, posibilitando la interacción sociocultural en contexto de movilidad académica. Mejorar el uso de la lengua española, en sus manifestaciones oral y escrita, con foco en la recepción y producción de textos narrativos. Establecer una relación entre aspectos de la cultura brasileña y la de países de lengua española.
Pasaporte al Español: primeros pasos	24 Horas	Construir conocimientos básicos de la lengua española, con foco en la comprensión auditiva y en la comunicación oral en situaciones cotidianas. Contribuir con la preparación del estudiante para la movilidad académica.
Taller de Conversación y Escritura en Portugués para Extranjeros – nivel C1	16 Horas	Ampliar las estructuras y el léxico para la comunicación y propiciar la comprensión y la expresión sobre temas complejos de forma

		clara. Construir conocimiento sobre la sociedad y la cultura brasileña.
Italiano para Modalidad Académica I	16 Horas	Capacitar a los estudiantes para el uso de la lengua italiana en diferentes situaciones, con especial atención al contexto académico internacional mediante el desarrollo de las 4 habilidades comunicativas.
(Des)construcción de los Ideogramas Chinos – Kanji: Las historietas por detrás de la Historia	6 horas	Presentar la historia, la utilidad y la necesidad de los ideogramas chinos dentro de la cultura japonesa, realizando, de forma lúdica y dinámica, modos de interpretarlos, asimilarlos y comprenderlos a partir de sus significados y elementos constitutivos.
Introducción a la pronunciación del Japonés	6 horas	Mejorar la producción y la comprensión oral de alumnos iniciales de japonés, con la presentación de los sonidos del idioma, el concepto de <i>mora</i> y el sistema de acentuación y entonación de la lengua japonesa.
Introducción al yakuwarigo: qué es y cómo usarlo en el estudio del japonés con animés y mangás	6 horas	Presentar el yakuwarigo, lenguaje que caracteriza a personajes o grupos de personajes, y cómo este aparece en historias en lengua japonesa, en la literatura, dorama, animés y mangás.

Fuente: Elaboración propia

Es importante observar que, para los estudiantes que participaron como docentes de estos talleres, ésta fue la primera experiencia en este tipo de modalidad, lo que determinó la revisión de sus prácticas habituales. Estas prácticas pedagógicas favorecen la construcción de un espacio de reflexión dado que los futuros profesores pueden revisar y discutir con su supervisor todas las etapas de concepción de una clase. Además, la modalidad remota les ha propiciado una reflexión sobre las formas de trabajo sincrónico y la utilización de las herramientas más adecuadas para atender a los objetivos de la clase. El siguiente testimonio de un estudiante de grado de francés ilustra la percepción que estos alumnos suelen tener de la experiencia de ofrecimiento de talleres:

En el 2021 tuve la experiencia de ofrecer dos talleres de FLE sobre el subjuntivo. Para los que estamos empezando las prácticas como profesores de francés, dicha experiencia nos ayuda mucho (...), ya que tenemos que pensar el taller desde la planificación hasta la preparación de las clases, lo que demanda diversas habilidades. En los talleres pude también aprender

mucho sobre lo que iba a enseñar, pues el subjuntivo es uno de los puntos gramaticales considerados más difíciles y complejos en el aprendizaje del francés. De este modo, al mismo tiempo que nos preparamos como profesores, también mejoramos como hablantes del idioma. Además, tenemos la oportunidad de aprender mucho con los participantes del taller pues nos damos cuenta de las dificultades y feedback de los alumnos y observamos qué debemos hacer para prepararnos mejor para una situación real de enseñanza.

La enseñanza en la modalidad remota también se reveló como una novedad para los alumnos de posgrado y los talleres representaron una oportunidad para el conocimiento de recursos digitales y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que no utilizaban antes de la pandemia. Como ejemplo, presentamos en el siguiente cuadro los detalles de talleres ofrecidos en el área de japonés y francés:

Cuadro 2: Talleres ofrecidos en el CIL por estudiantes de posgrado

Sistema de Romanización Hepburn	3 horas	Preparar a estudiantes y futuros investigadores en la elaboración de referencias bibliográficas japonesas y citas de artículos para la publicación de sus textos en el idioma.
Introducción a las expresiones idiomáticas del japonés	3 horas	Presentar, de forma lúdica y dinámica, nociones básicas de algunas expresiones idiomáticas de la lengua japonesa y sus contextos de uso dentro del registro de habla coloquial de la cultura japonesa, estableciendo paralelos con expresiones equivalentes del portugués brasileño.
Francés jurídico - primeras interacciones en contexto profesional	8 horas	Desarrollar la expresión oral en lengua francesa en lo que se refiere a las primeras interacciones en contextos profesionales en el área del Derecho. Reflexionar sobre las especificidades discursivas que caracterizan dichas interacciones, en términos comunicativos, lingüísticos (léxico y gramática) y socioculturales.

Fuente: Elaboración propia

La relevancia de los talleres en la formación docente de los alumnos de posgrado se puede observar en este comentario de un estudiante de japonés, que afirma que, aunque prefiera las clases presenciales, reconoce el valor de algunos recursos ampliamente utilizados en la enseñanza remota:

(...) un punto muy positivo fue que he podido dar un poco de dinamismo a los talleres por medio de la aplicación de ejercicios hechos en Google Forms. Era muy práctico ver las respuestas de los alumnos de forma sincrónica. Además, el Forms también reúne las respuestas en gráficos, lo que le facilita al docente del taller identificar los contenidos que presentan más dificultades a los alumnos.

El testimonio deja muy claro que la experiencia permitió conocer el uso de una herramienta que no se solía utilizar en tiempos prepandémicos. Asimismo, el ofrecimiento de los talleres en la modalidad remota propició una reflexión sobre las dificultades que se pueden presentar durante las interacciones entre el docente y los alumnos, como se ve en este otro relato del estudiante de posgrado de japonés:

(...) yo no exigía que ellos (los estudiantes) dejaran la cámara abierta, pues yo mismo prefiero quedarme con la cámara apagada cuando veo clases por internet. Esto dificulta percibir (por las expresiones faciales y algunas otras señales) si los alumnos no han comprendido algo o si tienen dudas. Las interacciones son un poco más aburridas con relación a los turnos de palabra; el dinamismo del diálogo es diferente a lo que estamos acostumbrados presencialmente. Muchos preferían comentar por el chat, algunos pocos usaban el micrófono, y ante la falta de respuesta de los alumnos, uno sigue adelante, sin saber si están escuchando y prestando atención a lo que se dice.

Como se puede observar por los diferentes relatos presentados, la transposición de las clases de los cursos y talleres a la modalidad remota no solo generó reflexiones acerca del proceso vivido en este contexto, sino que también permitió que los docentes (en formación inicial y/o continuada) reevaluasen su experiencia previa de aprendizaje y de enseñanza presencial.

LA TRANSPOSICIÓN DE LOS EXÁMENES DE COMPETENCIA LECTORA DE LO PRESENCIAL A LO REMOTO

El Centro Interdepartamental de Lenguas de la USP realizó esfuerzos para adaptarse al contexto de la pandemia con relación a los exámenes de competencia lectora. Desde hace mucho tiempo el CIL es el responsable de la elaboración y la aplicación de estos exámenes en la modalidad presencial. Los coordinadores de las lenguas español, francés, italiano, inglés y portugués trabajan con el apoyo de monitores (estudiantes de grado y posgrado de la universidad), quienes, al involucrarse en este proceso, aprenden cómo se elabora este tipo de exámenes y cuáles son las etapas administrativas y pedagógicas para realizarlos.

Durante la pandemia, todos los coordinadores y monitores pasaron al formato virtual con una preocupación fundamental: garantizar el mantenimiento del rigor evaluativo de los exámenes. Las adaptaciones y tareas que realizaron fueron las siguientes:

a) con relación a la transición de lo presencial a lo virtual:

Los primeros pasos en la adaptación de la aplicación de los exámenes a la modalidad en línea demandaron un estudio cuidadoso y la realización de consultas a especialistas en el área de TI (Tecnologías de la Información), quienes podrían ayudar al equipo a encontrar una plataforma diseñada específicamente para el desarrollo de procesos evaluativos. Tras algunos sondeos y contactos con empresas especializadas, se observó que los costos serían demasiado altos y no había garantías de que las plataformas atendieran plenamente a las necesidades y características de los exámenes aplicados por el Centro. La alternativa encontrada fue volver a la plataforma Moodle, con el auxilio de un especialista de la universidad, y buscar en este ambiente formas de organizarlo de acuerdo con las demandas que se presentaban (inscripción de un gran número de alumnos, configuración de las pruebas en la modalidad de preguntas de múltiple selección y/o preguntas abiertas, control del tiempo de la prueba, formas de evitar fraudes, corrección automática, elaboración de informes, etcétera).

Una vez decidido el ambiente de aplicación de los exámenes, se procedió al entrenamiento del equipo para la preparación del ambiente virtual, elaboración de

las pruebas, control de inscripción, entre otras acciones. Asimismo, el Centro colocó a disposición de todo el equipo un monitor que sería responsable de ofrecerles un apoyo logístico antes, durante y después de la aplicación de los exámenes.

b) con relación a la parte de comunicación e información:

Los monitores emprendieron esfuerzos para asegurar que todas las informaciones sobre la realización de los exámenes estuvieran disponibles en el sitio del CIL (<https://clinguas.fflch.usp.br/>). Asimismo, ayudaban en la comunicación con los programas de posgrado a fin de definir las fechas de realización de los exámenes y, posteriormente, tomaban resguardos para el buen desarrollo del proceso, tales como: colocar todas las informaciones y el formulario de inscripción en el sitio del CIL; verificar las listas de inscriptos y enviarles un mensaje para confirmar sus inscripciones e informarles sobre las claves de acceso al ambiente de la prueba; divulgar las normas que regían la participación en los exámenes realizados en la Plataforma Moodle, etcétera.

c) con relación a la formación pedagógica de los monitores:

Además de realizar tareas administrativas, los monitores se involucraron en un proceso formativo desde el punto de vista pedagógico. Para ello, los coordinadores realizaron reuniones virtuales para acompañarlos en la elaboración de los exámenes. Las tareas relacionadas a este objetivo comprendían la definición de criterios relativos a la selección de textos según el género académico pretendido, el estudio de los aspectos lingüísticos y discursivos que serían objeto de evaluación en los exámenes y los criterios de evaluación.

d) con relación a la elaboración de los exámenes:

Conforme ya mencionamos, se necesitó una adaptación integral para que el equipo (coordinadoras y monitores) aprendiera a utilizar la Plataforma Moodle con el objetivo de realizar evaluaciones dentro del modelo utilizado tradicionalmente por el CIL (pruebas de comprensión lectora). Fue importante conocer y aprender a manejar los diferentes recursos y herramientas disponibles en la plataforma a fin de seleccionar aquellos que se mostraban más adecuados para los objetivos de los exámenes. Al mismo tiempo, se generó una amplia discusión para la definición de reglas de acceso y de conducta que deberían ser

divulgadas a todos los inscriptos, a fin de garantizar la transparencia y el rigor de todo el proceso.

La experiencia generada por la transposición de los exámenes a la modalidad remota nos permite hoy identificar algunos puntos positivos y otros negativos. En lo positivo, destacamos la posibilidad de corrección automática y la mayor agilidad del proceso, en lo que se refiere a la evaluación del impacto del examen, la entrega de los resultados a los respectivos programas de posgrado y el registro de todo el proceso (lo que ayuda en el caso de eventuales apelaciones). Asimismo, se ha observado una importante reducción en el consumo de papel, lo que torna el proceso más sostenible y ecológico. El archivo digital automático de las pruebas y resultados (que facilita la entrega de datos cuando el Centro recibe alguna solicitud específica de este tipo) y la evaluación automática que hace la plataforma, generando gráficos, porcentajes, control de asistencia a las pruebas son otros factores que inciden positivamente en el proceso como un todo.

Sin embargo, hay que reconocer que esta modalidad de aplicación de las pruebas tiene debilidades. La más importante es que reconocemos una mayor vulnerabilidad en el proceso, puesto que no hay un ciento por ciento de garantía de que el candidato no utiliza medios ilícitos para resolver la prueba (como, por ejemplo, la ayuda de alguien, la consulta a diccionarios y a otros sitios de internet).

CONSIDERACIONES FINALES: PROYECCIONES POSTPANDEMIA

Tras haber vivido la experiencia de transposición de nuestras actividades presenciales a la modalidad remota, nos encontramos ahora con el reto de hacer el camino de regreso a lo presencial. Cada día se hace más evidente que este movimiento será igualmente desafiante, puesto que las condiciones que se imponen al retorno presencial (por ejemplo, cuidados con el distanciamiento y posibles aglomeraciones en espacios cerrados) no corresponden exactamente al modelo con el que trabajábamos anteriormente.

La transición del trabajo remoto al presencial no es algo automático o sencillo por varias razones. Hay que considerar, en primer lugar, que la pandemia no ha terminado y que los protocolos de salud deben mantenerse. Esto implica que el CIL necesita determinar nuevos patrones de números de plazas en los cursos, así como la capacidad de ocupación de las salas de trabajo administrativo. Además, la

infraestructura y condiciones físicas de los edificios y aulas tienen que responder de forma adecuada a criterios de buena ventilación y circulación del aire. Estos aspectos tienen también impacto en lo pedagógico. La programación de los cursos y talleres, por ejemplo, debe prever dinámicas que atiendan a la necesidad del distanciamiento físico en el aula. Como consecuencia, los trabajos grupales -que favorecen la construcción conjunta de conocimientos³⁶ pueden verse comprometidos.

Por otro lado, como algunas tareas y cursos fueron bastante productivos en la modalidad remota, hay que evaluar la posibilidad de que se sigan ofreciendo de esta forma, lo que se muestra coherente con las demandas del siglo XXI, caracterizadas por una mayor flexibilidad en las formas de enseñar y aprender, en diferentes espacios y tiempos (Mayrink y Albuquerque-Costa, 2017; 2021)³⁷.

Cumple añadir que, a lo largo de los dos últimos años, el equipo ha avanzado en la construcción de un repertorio teórico y práctico que lo ha conducido a la construcción de nuevos conocimientos, como la creación de contenidos en las plataformas virtuales, la elaboración de ejercicios prácticos con el uso de diferentes herramientas (como los formularios de Google, por ejemplo), la elaboración de pruebas con corrección online y feedback automático. Habría, pues, que aprovechar dichos conocimientos para generar propuestas innovadoras de cursos y talleres, así como nuevas metodologías de enseñanza y de evaluación.

Es evidente, asimismo, que la modalidad remota favoreció la inscripción en los cursos de alumnos de diversas partes del país, que antes quedaban excluidos por no poder participar en los cursos presencialmente. Según relatos de la educadora Amanda, hubo casos en que estudiantes que estaban realizando intercambio en otros países se inscribieron en los módulos remotos, aprovechando el momento del aislamiento social en el extranjero para practicar las cuatro destrezas del idioma que deberían estar aprendiendo en situación de inmersión en el país de estudio. Este canal adicional de formación lingüística de los estudiantes intercambistas representa un nuevo nicho en el que el CIL puede pasar a actuar en el futuro.

³⁶ Los cursos de idiomas del CIL se apoyan en la perspectiva vygotskiana de que el conocimiento se construye socialmente, a partir de interacciones del sujeto con el otro y con el medio (VYGOTSKY, 1930 [1998]; 1934 [1999]).

³⁷ El mantenimiento de algunos cursos remotos también puede atender a aquellos alumnos que relataron tener preferencia por estudiar en sus residencias porque esto evita que pierdan mucho tiempo en el tránsito, problema típico de una gran ciudad como São Paulo.

Sin embargo, junto a las expectativas que se van presentando con relación a nuevas acciones del Centro, queda claro que su implementación requiere un análisis atento dentro del nuevo escenario que se va a construir en el período pospandémico. El retorno a lo presencial demandará una evaluación cuidadosa de las necesidades que se vayan presentando, ya que lo que algunos insistentemente han llamado “la nueva normalidad” todavía está por conocerse.

Referencias bibliográficas

- Mayrink, M. F.; Albuquerque-Costa, H.; Nascimento, E. V.** (2018). El Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidade de São Paulo en un escenario de proyectos, demandas y desafíos. En Gastaldi, M. del V.; Grimaldi, E. I. (org.). *Las lenguas extranjeras en la Educación Superior de la Región: 1er Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas*. 1ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, v. 1, p. 28-34. Disponible en https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/E-book_ECUI-1_Centro-de-Idiomas-UNL.pdf.
- Mayrink, M. F.; Albuquerque-Costa, H.; Ferraz, D.** (2021). Remote language teaching in the pandemic context at the University of São Paulo, Brazil. En Radić, N.; Atabekova, A.; Freddi, M.; Schmied, J. (Org.). *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*. 1ed. Voillans, Francia: Research-publishing.net, v. 1, p. 125-137. Disponible en <https://research-publishing.net/book?10.14705/rpnet.2021.52.9782490057924>.
- Mayrink, M. F. y Albuquerque-Costa, H.** (2017). Tecnologias digitais no ensino de línguas. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. En *The Specialist* (PUC-SP), v. 38, n. 1, p. 1-14. Disponible en <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/1796>.
- (org.) (2021). *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. Campinas: Pontes Editora.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner – How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- (ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

—— (1992). Formação de professores como profissionais reflexivos. En Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Vygotsky, L. S. (1930[1998]). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

—— (1934 [1999]). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

COMPILADORAS

María del Valle Gastaldi, Profesora de inglés egresada del Instituto Superior del Profesorado de Inglés Nro.1 Estela Guinle de Cervera, Santa Fe. Licenciada en Inglés, Área de Lingüística, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, actualmente finalizando una Maestría en Didácticas Específicas. Profesora e investigadora en la UNL. Dicta cursos de Inglés I y II en la Facultad de Ciencias Médicas. Ha participado en diferentes Proyectos CAI+D. Es co-directora de un Proyecto CAI+D 2020. Coordinadora del Área de Extensión y Desarrollo Profesional y del Servicio de Traducción e Interpretación del Centro de Idiomas. Miembro del Comité Académico de la Carrera de Traductor Público. Co-autora de artículos sobre Metodología y Lingüística, p.ej. "COVID-19 driven sudden shift to remote teaching: the case of the Languages for the Community Program at the Universidad Nacional del Litoral" *World Universities' Response to COVID-19: Remote Online Language Teaching*, Research-publishing.net (2021).

mdvgastaldi@gmail.com

Elsa Irene Grimaldi, Profesora de Inglés y Magister en Inglés, orientación Lingüística Aplicada, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Realizó cursos de posgrado sobre Adquisición del Lenguaje e Inglés con Fines Específicos en la Universidad de Durham, Reino Unido. Tiene una amplia trayectoria en docencia a nivel universitario. Como Profesor Adjunto de la Universidad Nacional del Litoral ha sido responsable del dictado de cursos sobre escritura científica en inglés para estudiantes de grado y posgrado. Organizó y coordinó el Área de Idiomas Extranjeros de la UNL. Se desempeñó como editora de textos científicos en inglés como Profesional Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es autora de numerosas publicaciones sobre escritura académica, p.ej. E. Grimaldi, "Teaching how to write abstracts in English to science undergraduate students: A recent experience in an Argentine university". *Professional and Academic English, ESP SIG Journal*, Issue 39, (2012).

grimaldi@fiq.unl.edu.ar

AUTOR INVITADO

Mark Critchley, Director del Centro del estudio de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Durham, Elvet Riverside, New Elvet, Durham, DH1 3JT Reino Unido. Es Presidente (2019-2025) de la Asociación de Comunidades Universitarias de Lenguas en el Reino Unido e Irlanda (AULC), y miembro de la comisión coordinadora de la Confederación de Centros de Idiomas en la Educación Superior en Europa (CircleS). Tiene licenciatura en Estudios Hispánicos (Aberdeen, 2008), y maestría en Estudios Latinoamericanos (Aberdeen, 2009). Sus intereses conciernen a la promoción de multilingüismo, el apoyo para la educación intercultural, la internacionalización en contextos universitarios, y los esfuerzos en desarrollar y fortalecer los vínculos entre centros de idiomas a través del mundo. Estuvo presente como conferencista plenario en el primer encuentro realizado en octubre de 2018 en la ciudad de Santa Fe, Argentina, que llevó a la ulterior constitución de la Red Universitaria de Lenguas.

mark.critchley@durham.ac.uk

AUTORES

Heloisa Albuquerque-Costa, Profesora de Francés del Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), Universidad de São Paulo (USP). Magíster y Doctora en Estudios Lingüísticos, Literarios y Traductológicos en Francés (USP). Coordinadora del área de francés en el Centro Interdepartamental de Lenguas (FFLCH/USP). Investigadora en formación de profesores de francés en modalidad presencial y a distancia. Sus intereses de investigación son: la enseñanza y el aprendizaje de francés en contextos profesionales y universitarios (Francés para Objetivo Específico - FOS y universitario - FOU). Es coordinadora nacional del Programa Idiomas sin Fronteras-Francés y miembro de los grupos de investigación *Lenguaje, Educación y Virtualidad* (LEV) y *Grupo de Políticas Lingüísticas de Internacionalización de la Educación Superior* (GPLIES). Publica en el área de formación de profesores y enseñanza y aprendizaje de francés (FOS y FOU). Actual vice-directora del Centro Interdepartamental de Lenguas (FFLCH/USP).

heloisaalbuqcosta@usp.br

Gabriela Alemani, Profesora de inglés Instituto Nacional Superior del Profesorado (INSP “J.V. González”); Magíster en Gestión de Proyectos Educativos, Universidad CAECE. Actualmente es directora del Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

galemani@unsam.edu.ar

Sabrina E. Altamiranda, Profesora Universitaria en Inglés con experiencia profesional en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en todos los niveles educativos y en la preparación en exámenes internacionales de vanguardia. Actualmente trabaja en cargo de gestión como Coordinadora Académica del Centro de Idiomas UCASAL y cursa la Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad Católica de Salta. Colabora como representante suplente de UCASAL, miembro pleno de la Comisión Ejecutiva de la Red Universitaria de Lenguas (RULen).

saltamiranda@ucasal.edu.ar

Gabriela Anselmo, Profesora de Inglés LE, graduada del I.S.F.D y T. N°24 de la provincia de Buenos Aires, y Licenciada en Educación con orientación en Diseño, Coordinación y Evaluación de la Universidad Nacional de Quilmes. Está a cargo del Área de Idiomas y Estudios Complementarios de la Universidad Nacional Arturo Jauretche desde sus inicios. Es profesora Asociada en la UNAJ y profesora Adjunta a cargo de cursos de inglés con fines específicos en la Universidad Nacional de Quilmes. Es autora de numerosas publicaciones y material didáctico.

ganselmo@unaj.edu.ar

Julio Bastías, Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Champagnat de Mendoza, Magíster en Economía y Administración Estratégica de Negocios por la Universidad Católica de Cuyo y Master 2 en Management General de Cooperativas y Empresas Agroalimentarias por la École Supérieure de la Coopération et des Industries Agroalimentaires (ESCAIA) de Montpellier, Francia. Actualmente se desempeña como Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales de la Universidad Católica de Cuyo. Fue Coordinador del Área Internacional de dicha universidad de 2017 a 2019. Es profesor de grado y posgrado en las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y de Filosofía. Posee

varios cursos en enseñanza virtual y plataformas virtuales de educación a distancia. Domina el inglés, francés y portugués. Posee conocimientos de italiano y chino. Es miembro de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Consejo Federal de Estudios Internacionales y Asociación Sanjuanina de Profesores de Francés.

juliobastias@gmail.com

Analia V. Biocca, Profesora de Inglés (ISFDyT N° 24, Bernal). Cursó la Licenciatura en Lengua Inglesa y la Especialización Superior en Inglés en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda (UTN - FRA). Es Profesora Adjunta de Inglés Extracurricular en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde también dicta cursos dentro del Plan de Formación Docente. Además, se desempeña como Profesora de Inglés en la Universidad Nacional de Quilmes desde 2003. Sus intereses son principalmente la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, las políticas lingüísticas, y las teorías feministas de crítica literaria. Ha publicado diversos artículos entre los que se destacan: Biocca, A. y Cayo, V. (2016). TIC y Lenguas Extranjeras en la Universidad: un camino hacia la enseñanza bimodal. En Villar, A. (comp.). Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior. Bernal: UVQ. pp. 185-198. ISBN 978-987-3706-76-9

avbiocca@unaj.edu.ar

Giselle Blanchiman, Profesora Nacional en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos, Universidad Nacional de Córdoba (UNC); actualmente tesista en la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC). Es Profesora en el Área de Inglés del Departamento de Lenguas de Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), donde también se desempeña como coordinadora de área. Además, es docente del nivel preuniversitario en la Escuela Ernesto Sábato. En el grado universitario, es Profesora Adjunta a cargo de Inglés para Turismo en la Facultad de Ciencias Humanas. En posgrado, colabora en la acreditación del requisito inglés para doctorandos en Ciencia Animal de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Es autora de publicaciones y presentaciones a congresos en didáctica del inglés, opción pedagógica a distancia y gestión en educación.

gblanchiman@gmail.com

Mónica Bologna, Licenciada en Artes Liberales (University of Tennessee, USA). Actualmente es coordinadora académica del Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

mbologna@unsam.edu.ar

María del C. Brizuela, Profesora en Letras para nivel secundario y superior, Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR). Actualmente se desempeña como docente en la cátedra Literatura Infantil y su enseñanza/Alfabetización inicial - Dpto. Vicente Ángel Peñaloza. ISFDT Victoria Romero -Tama-. Docente en la cátedra de Didáctica de la lengua y literatura ISFD Albino Sánchez Barros. Docente en el colegio preuniversitario Gral. San Martín (La Rioja) Docente de ELE Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en el curso de ESLE –Escuela de Lenguas UNLaR- La Rioja Capital- (2019/20/21) Investigadora en el campo de la literatura Latinoamérica en UNLaR. Extensionista a cargo de los talleres: ‘Las Lecturas que nos unen’ y ‘La escritura literaria como liberación. Taller de lectura y

escritura en pandemia'. UNLaR -Referente del plan de lectura Ministerio de Educación de la provincia de La Rioja –Capital.

mariadelcarmen.brizuela07@gmail.com

Ana Brown, Licenciada en Letras y Profesora en Letras (2007 y 2008, Universidad de Buenos Aires). Egresada del “Programa de Capacitación en español como lengua segunda y extranjera” (2011, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Magíster en Gestión de Lenguas (2020, Universidad Nacional de Tres de Febrero). En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires es docente coordinadora del proyecto departamental “Inclusión académica para estudiantes de Letras”, directora de la Carrera de Especialización en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera y subsecretaria de asuntos académicos.

anabrown@filo.uba.ar

Julia Bustos, Profesora de Inglés recibida en el Instituto Superior Palomar de Caseros. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional de José C Paz en el Ciclo Preparatorio de inglés (CPI) dentro del Profesorado Universitario de Inglés de UNPaz. También se encuentra a cargo de distintos niveles de inglés en el Centro de Idiomas de la misma Universidad desde hace 3 años. En 2020 se incorporó al equipo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en los niveles de inglés para las distintas carreras. En 2021, se desempeñó como docente de inglés en el marco del programa Lingua. Ejerció la docencia en escuelas por más de 10 años, en primaria y secundaria. Paralelamente, se desempeñó en institutos privados y en la coordinación de cursos. Actualmente, se dedica con exclusividad a la docencia universitaria donde ha comenzado a dar sus primeros pasos como coautora de artículos académicos.

julia.bustos@docentes.unpaz.edu.ar

Miriam Casco, Profesora de Castellano y Literatura (Instituto “San José”, Tandil, Provincia de Buenos Aires); Magister en Lingüística Hispánica (Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello, Bogotá, Colombia); y Máster Universitario en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, UAB, Cataluña). En la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) ha sido docente en las áreas de lingüística y didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad, Directora del Departamento de Lenguas y coordinadora de la Red LEO (Red institucional para el abordaje de la lectura, la escritura y la oralidad en contextos académicos). Asimismo, se ha desempeñado como investigadora en programas oficialmente reconocidos, ha realizado presentaciones a congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en libros y revistas de su especialidad.

miriamcasco2016@gmail.com

Verónica E. Cayo, Profesora en Inglés por el ISFD y T n° 83, Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés (Universidad CAECE), Especialista en Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Magíster en Educación por la misma universidad. Docente de la planta permanente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) desde 2014 y a cargo de cursos dentro del plan de Formación Docente. Desde 2010, docente interina de la UNQ. Sus intereses están relacionados con los entornos virtuales de aprendizaje, las relaciones entre hegemonía, inglés y colonialidad del poder y las políticas lingüísticas. Autora de publicaciones varias como Biocca, A. y V. Cayo. *El*

idioma inglés en la Universidad Nacional Arturo Jauretche como herramienta de emancipación intelectual transformadora en Actas de las Segundas Jornadas de Investigación y Divulgación de la UNAJ: territorio, investigación y vinculación. Chiappe, D. (2017) compiladora. ISBN 978-987-3679-34-5
vcayo@unaj.edu.ar

Patricia E. Compagnoni, Profesora de Castellano, Literatura y Latín para la Enseñanza Superior, ESL, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora de Lengua Española III en Traductorado, Profesorado y Licenciatura de Inglés, Departamento de Cs. Humanas y de la Educación, Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR). Profesora de Expresión Oral y Escrita, UNLaR. Redactora y evaluadora del Examen de Suficiencia en Lengua Española, nivel intermedio B1 (ESLE), UNLaR. Evaluadora y correctora del Examen CELU del Consorcio Interuniversitario para la Evaluación del Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera, por la UNC. Profesora de ELE en la Facultad de Lenguas, UNC (1995-2018). Ex profesora en cursos intensivos de ELE, UCC. Participante en Proyectos de Extensión en UNLaR. Participante en proyectos de investigación, incluido *Las hablas de Córdoba. Registro, conflictos y proyecciones*, en el marco del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (C.I.L.E.), UNC. Co-autora de artículos relacionados con ELE.
pcompagnoni@unlar.edu.ar

Magdalena Chávez, Profesora de Inglés, ISP N° 4001 "E. G. de Cervera"; Licenciada en Inglés, Universidad Nacional del Litoral (UNL); Especialista en Docencia Universitaria, UNL. Actualmente es docente de inglés en el Programa de Idiomas para la Comunidad de la UNL; Jefa de Trabajos Prácticos (JTP) en la cátedra de Idioma Extranjero - Inglés en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL y en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL; JTP en la cátedra Inglés III en la FHUC UNL; Miembro del Comité Académico de la Licenciatura en Inglés de la UNL. Se desempeñó como Coordinadora Académica de la Licenciatura en Inglés de la UNL (2017-2022) y como JTP en la cátedra de Idioma Extranjero - Inglés en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL (2005-2022). Actualmente es miembro del Área TIC del Centro de Idiomas de la UNL.
magdacha@gmail.com

Andrea K. Dayan, Profesora de Portugués (IESLV "JRF"), Editora (UBA), Especialista en Tecnología Educativa (UBA), Diplomada en Ciencias del Lenguaje (ISP "JVG"), Maestranda en Tecnología Educativa (UBA). Actualmente es investigadora docente en el Área Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y Profesora Adjunta Interina en la Universidad de Luján (UNLu). Su línea de investigación está vinculada a la accesibilidad y configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Coautora y directora del proyecto editorial del PFE– *Manual de Portugués Orientado a Hotelería y Gastronomía*. FEHGRA, Buenos Aires (2013) y de *Gramática Práctica del Español para hablantes de Portugués*. Voces del Sur, Buenos Aires (2010). Tradujo varios títulos en el área de humanidades. Fue correctora de estilo y editora de material didáctico para el Ministerio de Educación del (GCBA).
adayan@campus.ungs.edu.ar

Marcos A. Degano, Profesor de inglés, Instituto Domingo Faustino Sarmiento (San Antonio de Padua). Estudiante de las carreras de Derecho (Universidad Siglo 21) y Licenciatura en ciencias de la Educación (Ufasta). Actualmente es Profesor Ayudante en Área Idiomas, Departamento de Idiomas de la UNO, Secretaría de Extensión Universitaria; y Profesor de educación Secundaria y Educación Superior Pública en la Provincia de Buenos Aires. Casado con dos hijos. Vive en Marcos Paz, Buenos Aires. Ávido lector e investigador educativo, sus intereses lo relacionan al derecho, la literatura, la educación, la pedagogía y la psicología.

mdegano@uno.edu.ar

Verónica Demšar, Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad de Cantabria España (UC), Profesora de Portugués (IESLV “JRF”), Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Se desempeña como Coordinadora del Área Lenguas Extranjeras (docencia) -Portugués. Actualmente es profesora de Portugués I y Portugués II e investigadora docente en el Área Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas del Instituto del Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), docente de Lengua Portuguesa en el Colegio Militar de la Nación (CMN) y Referente en la Elaboración de Materiales didácticos para la virtualidad en la Sección de Educación a Distancia del Colegio Militar de la Nación (SEaD, CMN). Su línea de investigación está vinculada a los materiales didácticos para los diversos escenarios y al aprendizaje en trayectos personalizados. Es autora de diversas ponencias sobre la temática.

vdemsar@es.ungs.edu.ar

Soledad Di Croce, Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Se desempeña desde 2004 como docente de la Secretaría Académica de la UNICEN, en la coordinación de diferentes proyectos y convocatorias ministeriales, entre ellos el proyecto "La internacionalización integral de la UNICEN: estrategias y acciones para su promoción desde la virtualidad" en el marco del Programa "Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral" 2021-2022 de PIESCI. Actualmente, directora del Departamento de Lenguas de Rectorado de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

direleng@rec.unicen.edu.ar

M. Gabriela Di Gesú, Profesora De Inglés (ENSLV). Traductora técnico-científica y literaria de Inglés (ISLV Juan Ramón Fernández). Licenciada en Educación con orientación en Lenguas Extranjeras (Universidad Nacional de Quilmes) Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, se desempeña como Profesora de Inglés Lectocomprensión e Inglés con Propósitos Específicos en La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Es Coordinadora del Área Lenguas Extranjeras- docencia- Inglés. Sus intereses en la investigación son los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la perspectiva socio histórica y el desarrollo de pedagogías para la enseñanza en línea. Editora de journals internacionales y nacionales que compilan investigaciones sobre la educación superior y con base en la teoría sociocultural. Autora de numerosas publicaciones disciplinares y presentaciones a congresos, entre ellas el libro: *Cultural Views on Online Learning in Higher Education*, coeditado con la Dra María Fernanda González, editorial Springer.

gdigesu@campus.ungs.edu.ar

Marcela Engemann, Profesora de Inglés (ISFD N° 112); Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés (CAECE); Especialista en Metodología de la Investigación (UNLa); Master in Teaching English as a Foreign Language (Jaén); PhD in Linguistics (AIU); actualmente estudiante del Doctorado en Espistemología en Historia de la Ciencia (UNTREF). Es Investigadora Docente Adjunta Interina en UNGS, donde es docente de Inglés Lectocomprensión e Inglés con Propósitos Específicos y Coordinadora del área de investigación y docencia “Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas”. Es Profesora de Inglés en UNLaM, donde se desempeña como Coordinadora de la Licenciatura en Lengua Inglesa y como docente del Seminario y Taller de Trabajo Final Integrador. Sus intereses en investigación se centran en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera; sus estudios se enmarcan en el área de la Lingüística Aplicable. Es autora de numerosas comunicaciones escritas para congresos y jornadas y de materiales didácticos sistematizados.

mengemann@campus.ungs.edu.ar

Alejandra Elichabe, Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; egresada del “Programa de Capacitación en Enseñanza de ELSE”, UBA. Maestría en Gestión de Lenguas UNTREF (en curso) Dicta ELSE desde 1994, en el Laboratorio de Idiomas de la FFyL, UBA, desde 2002. Universidad San Andrés, 2008-2010. Universidad de Nueva York en Buenos Aires, 2008 y 2009. Entre 2013-2015, dictó Gramática Pedagógica I en el Programa de Capacitación en ELSE. Desde 2016 es directora del Laboratorio de Idiomas Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dictó en 2017 el Seminario de Evaluación de ELE (español lengua extranjera) para alumnos de Letras en la FFyL UBA. Desde 2004, integra la Comisión Técnica de la UBA para la elaboración y administración del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Ha capacitado en evaluación a profesores en sedes de Argentina y del exterior.

aelichabe@filo.uba.ar

Mônica Ferreira Mayrink, Profesora de Español del Departamento de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), Universidad de São Paulo (USP). Magíster y Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Investigadora en el campo de formación de profesores de español en las modalidades presencial y a distancia. Sus intereses de investigación son, principalmente, la enseñanza y el aprendizaje de español en la modalidad presencial y a distancia, y el uso de las tecnologías en la educación. Es líder de los grupos de investigación *Lenguaje, Educación y Virtualidad* (LEV) y *Recursos Didácticos para a Aula de Espanhol como Língua Estrangeira* (ReDiPAELE). Publica artículos y libros en el área de formación de profesores y enseñanza y aprendizaje de español. Directora del Centro Interdepartamental de Lenguas (FFLCH-USP) desde 2017.

momayrink@usp.br

María I. Giménez, Profesora de Inglés, Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Almirante Guillermo Brown"; Magíster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de West Virginia. Actualmente es Profesora de Español en la cátedra Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), examinadora del examen CELU, Profesora de inglés en la cátedra de Idioma

Extranjero en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL, y en la cátedra de Inglés II en la Facultad Regional Santa Fe de la Universidad Tecnológica Nacional. Es además Coordinadora de Desarrollos Académicos Curriculares en el Centro de Idiomas de la UNL, y Jefa del Departamento de Lenguas Extranjeras en la Escuela Industrial Superior anexa a la Facultad de Ingeniería Química de la UNL.

igimenez@unl.edu.ar

Marina R. González, Directora del Profesorado universitario de inglés de la Universidad Nacional de José C. Paz y asesora del Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego e IAS. Ha transitado primordialmente el espacio de docencia y gestión universitarias en universidades públicas, privadas y en grado, extensión y posgrado. Docente principal de Gestión de instituciones de enseñanza de idiomas y de Diseño de materiales didácticos 2 en la Licenciatura en enseñanza del inglés en la Universidad Caece durante 10 años hasta 2019 fecha en que se retiró para diseñar el Programa integral de formación en lenguas de la UNPAZ. Coordinadora de importantes centros de idiomas relacionados con la Universidad de Buenos Aires, consultora académica de editoriales extranjeras, revisora y editora de producciones específicas del área de la enseñanza del inglés. Su área de investigación se ha ubicado en la gestión de proyectos de enseñanza de idiomas.

magonzalez@unpaz.edu.ar

Claudio H. Juin, Docente de inglés en todos los niveles educativos. Fue director de escuela primaria en el Instituto San Eduardo de José C. Paz. Desde 2014 se inició en la docencia universitaria en la Universidad de Flores en cursos de inglés con fines académicos. Actualmente es Coordinador del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de José C. Paz a cargo de más de 1300 estudiantes y 25 docentes de diversas lenguas. Desde 2021 forma parte del claustro docente del Profesorado Universitario de Inglés de dicha universidad. Dirige el Proyecto de Extensión Universitaria “*Laboratorio UNPAZ: Anímate a incorporar Inglés a tu vida*” articulado con clubes sociales-deportivos y centros culturales. Ha trabajado en “*Buenas Prácticas de Internalización del Currículo en las Universidades Argentinas*”, convocatoria lanzada por la RedCIUN con colegas de Movilidad Internacional de UNPAZ. Cursa la Licenciatura en Educación en la Universidad Siglo XXI.

cjuin@unpaz.edu.ar

Viviana Margarit, Profesora de Lengua Inglesa en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y en la Universidad Católica de Cuyo (UCCuyo); Especialista en Educación y TIC, (MEN). Actualmente se desempeña como Profesora de Inglés Técnico en el Departamento de Informática, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y en la Escuela Universitaria de Enfermería, (UNSJ). También, es profesora en diferentes niveles y carreras de la UCCuyo y Coordinadora del Centro de Idiomas de la UCCuyo, dependiente de la Fac. de Educación. Es miembro de la Comisión Organizadora de los Encuentros Plurilingüísticos (2001 -...). Es docente investigadora en proyectos de Educación a Distancia y co-autora de publicaciones referidas a la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés y también ha realizado algunas presentaciones en congresos locales y en el exterior. Ha realizado estudios de grado y posgrado referidos a: Lingüística Aplicada, Psicolingüística, Metodología de la Investigación y Neurociencias.

vivimar676@gmail.com

Andrea F. Marrari, Master en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera, Universidad de Jaén; Lic. en Lengua Inglesa, Universidad del Salvador; Diplomada en Educación, Imágenes y Medios, FLACSO; Especialista en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación; Profesora de Inglés, ISFD Nro. 21 R. Rojas. Desde 1999 profesora en UN La Matanza, actualmente interina JTP. Desde 2012 coordinadora área Idiomas en UN Oeste. Desde 2010 profesora en ISFD Nro. 30 y 21 actualmente dictando Estudios Interculturales 1, Introducción al Inglés con Fines Académicos y CFPP. Investigadora categorizada desde 2011, actualmente categoría IV. Participación en diferentes congresos nacionales e internacionales. Autora de diferentes publicaciones desde el año 2007 hasta la fecha perteneciente a trabajos de investigación.

amarrari@uno.edu.ar

Belisa Martino, Profesora Universitaria de Inglés (UNR). Docente ordinaria del área de Inglés de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Ha dictado cursos de Posgrado en el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA). Se ha desempeñado como docente del Programa para la Preparación de Exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge y del Programa de Inglés para Docentes e Investigadores de la UNNOBA y como evaluadora del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). Dirigió el proyecto de investigación “Uso de herramientas digitales de los estudiantes de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Económicas de la UNNOBA para la comprensión de textos académicos en inglés” y continúa participando de proyectos de investigación multidisciplinares. Actualmente, además de las tareas de docencia e investigación, se desempeña como Directora del Departamento de Humanidades de la UNNOBA.

mbmartino@unnoba.edu.ar

Marisol A. Méndez Cabrera, Licenciada y Profesora para el nivel medio y superior en Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), Universidad de Jaén, España. Se desempeña como profesora de Expresión oral y escrita, Morfología y sintaxis del español, Prácticas Complementarias y Fonética y fonología del español en las carreras de Letras, UNLaR. Es la directora ejecutiva del Proyecto *Análisis y nuevo diseño del Examen de Español como Lengua Extranjera (ESLE) como examen estandarizado de la UNLaR*. Redactora y evaluadora del ESLE. Co-autora de artículos relacionados con la didáctica en torno al ELE y la alfabetización académica. Participa en el Proyecto de extensión *La UNLaR lee*. Es miembro activo del Consejo Consultivo de la Lic. y el Prof. en Letras para el nivel medio y superior. Además se desempeña como Representante Académica de la UNLaR en el Consorcio ELSE-CIN.

mendezcm@unlar.edu.ar

Florencia Miranda, Doctora y Posdoctora en Lingüística por la *Universidade Nova de Lisboa* (Portugal). Profesora titular en las Carreras de Portugués (Licenciatura, Profesorado y Traductorado). Docente y miembro de la comisión académica del Doctorado en Lingüística y Lenguas de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Investigadora categoría 2 del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Dirige proyectos de investigación sobre análisis de géneros textuales, didáctica de las lenguas y traducción en el Centro de Estudios Comparativos de la UNR. Fue presidente de la Asociación Argentina de

Profesores de Portugués en dos períodos. Es Coordinadora Académica de la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Coordinadora del Núcleo de Enseñanza de Portugués y Español como Lenguas Segundas y Extranjeras de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Su campo de investigación se inscribe en la línea del Interaccionsimo Sociodiscursivo.

florenciamiranda71@gmail.com

Junko Ota, Profesora de Japonés del Departamento de Letras Orientales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), Universidad de São Paulo (USP). Coordinadora del curso de Japonés del Centro Interdepartamental de Lenguas de la facultad. Magíster en Letras – Lengua Japonesa, Universidad de Osaka, Japón, y doctora en Lingüística, USP. Sus intereses de investigación son: lengua japonesa, su gramática, morfología, sintaxis, semántica. Miembro de la Asociación de Investigadores de Estudios Japoneses de Brasil. Autora de artículos y trabajos sobre la lengua japonesa, sus clases de palabras, estructuras gramaticales, formación de palabras. Vice-directora del Centro Interdepartamental de Lenguas (FFLCH-USP) entre 2017 y 2021.

junkoota@usp.br

Carla A. Roldán, Traductora independiente y docente de inglés en el ámbito público y privado desde el año 2007. En la actualidad, cumple funciones como coordinadora académica de Idiomas de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes y como docente en la misma casa de estudios. Es Traductora Pública en Idioma Inglés (UCA), Licenciada en Lengua Inglesa (UTN) y se encuentra culminando el proceso de entrega del trabajo final de la especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Con interés principal en las lenguas y las ciencias sociales, ha participado como expositora y participante en diversos eventos académicos.

cartraducciones@gmail.com

Letizia M. Russo, Profesora de Inglés, Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown”; Licenciada en Inglés, Universidad Nacional del Litoral; Analista de Sistemas de Computación, Instituto de Estudios Superiores de Santa Fe; Especialista docente en Educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente a cargo de las cátedras de Gramática Inglesa I, Fonética y Dicción I, y Fonología y Dicción I en las secciones de Profesorado de Inglés y Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés en el Instituto Superior de Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown”, Santa Fe. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Idioma Extranjero - Inglés en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNL). Es examinadora oral para los exámenes de Cambridge English Language Assessment niveles A1 a C2. Integrante del Equipo Tecnológico del CELU Digital (Consortio ELSE-CIN) y miembro del Área TIC del Centro de Idiomas de la UNL.

letiziamrusso@gmail.com

Mónica Santilli, Traductora Pública y profesora de inglés. Profesora titular del área de Inglés de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Coordina la Dirección de Servicios y Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNNOBA. Docente del Programa de Inglés para la Internacionalización. Evaluadora del examen CELU. Supervisa la acreditación de

inglés en el posgrado. Se especializa en el diseño de materiales para lectocomprensión del inglés en la educación superior en las áreas de ciencias agrarias y básicas, informática, diseño, ingeniería, ciencias económicas y enfermería. En el ámbito de la investigación, fue codirectora del Proyecto de investigación “Uso de herramientas digitales de los estudiantes de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Económicas de la UNNOBA para la comprensión de textos académicos en inglés”, radicado en la UNNOBA.

monica.santilli@nexo.unnoba.edu.ar

Sabrina Santos, Licenciada en Relaciones Internacionales (Universidad del Salvador, Buenos Aires); Especialista en Cooperación Internacional (Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires); Diplomada en Gestión y Control de Políticas Públicas (FLACSO). Realizó numerosos cursos y estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior. Jefa del Departamento de Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de La Pampa. Representante institucional de la UNLPam en el Consorcio Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) y en la Comisión de Asuntos Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Representa a la UNLPam, en carácter de suplente, en la Red Universitaria de Lenguas (RULen). Entre sus funciones, se destaca la planificación y ejecución de acciones tendientes a profundizar el proceso de internacionalización integral de la UNLPam, la promoción de capacitaciones a cargo de referentes internacionales; vinculación con universidades nacionales y extranjeras; desarrollo de instancias de internacionalización de los currículos; y promoción de una política plurilingüística.

movilidad@unlpam.edu.ar

Ana C. Saraceni, Licenciada en Administración de la Educación Superior (UNLaM), Buenos Aires y Licenciada en Lengua Inglesa (USAL), CABA. En 2018 se graduó como Máster en Lingüística Inglesa Aplicada (UNED) con sede en Madrid. Se desempeña como docente de Inglés en la Universidad Nacional de La Matanza desde 1992. Desde 2012 es Profesor Adjunto regular de la Cátedra de Inglés Nivel III. Es docente investigadora desde 1993. Desde 2018, dirige proyectos de investigación sobre innovación en educación mediada por la tecnología en el marco del Programa PROINCE. Dicta clases en tres ISFD en el Campo de la Formación Específica y de la Práctica Profesional. Desde ese mismo año se desempeña como Coordinadora del Departamento de Idiomas que depende de la Secretaría de Bienestar y Extensión de la Universidad Nacional del Oeste.

acsaraceni@gmail.com

Sonia Suárez Cepeda, Profesora de inglés (UNLPam), *M.A. in Linguistics with a minor in Language Acquisition* (University of North Texas), becaria Fulbright (USA). Ha realizado trabajos de campo sobre adquisición de primera lengua en niños de la comunidad Totonaca (México) como becario en investigación en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Alberta (Canadá) y participado en becas académicas *Fulbright-LASPAU*. Coordina el Programa de Español Lengua Extranjera en la Universidad Nacional de La Pampa y es representante de la UNLPam en la Red Universitaria de Lenguas (RULen). Profesora titular regular de Lingüística y Adquisición de Segunda Lengua, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam y Profesora titular regular en Bases Biológicas del Lenguaje y Adquisición de Primera y Segunda Lengua, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Su producción académica incluye publicaciones de capítulos y artículos

sobre lingüística cognitiva, procesamiento del lenguaje, y adquisición de primera y segundas lenguas.

suarezcepeda@yahoo.com

María X. Uriburu, Traductora Pública de Inglés con experiencia profesional en el ámbito de la traducción y la enseñanza de idiomas y en el ámbito empresarial para el diseño, desarrollo y gestión de proyectos. Actualmente cursa el Máster en Administración de Negocios, trabaja en gestión educativa como Directora del Centro de Idiomas, y en docencia universitaria en la carrera de Traductorado Público en Inglés y en cuatro carreras de la Facultad de Ingeniería. Matriculada en el Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires y registrada en la Corte de Justicia de Salta como Perito Traductor y Auxiliar de Justicia. Presidente de la Asociación de Traductores Públicos de Salta (ATPS) y representante de UCASAL ante la Red Universitaria de Lenguas (RULen). Temáticas de investigación que le interesan: política lingüística, gestión educativa, asociaciones y colegios profesionales, enseñanza de lenguas extranjeras, traducción y traductología, lingüística aplicada, industria del lenguaje.

mxuriburu@ucasal.edu.ar

COLABORADORES

S. Patricia M. Acosta, Profesora de Enseñanza Superior en Lengua y Literatura Inglesa (UNCuyo), Especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo). Actualmente es Profesora Titular Efectiva de los espacios curriculares Fonética y Fonología Inglesa IV y V, para las carreras de Profesorado y Licenciatura del Departamento de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo). Es titular de Comprensión Fonológica del Inglés para el Traductorado en el Departamento de Inglés de la misma facultad. Ha publicado sobre lenguas extranjeras, internacionalización del curriculum y políticas lingüísticas. Participó como profesora invitada en la Especialización en Gestión de Lenguas (UNTREF). Ha representado a la UNCuyo en varias comisiones. Actualmente, es Secretaria de Políticas Lingüísticas de la gestión 2022-2026. Ocupó el mismo cargo desde 2014 a 2022 en anteriores gestiones. De 2011 a 2014 fue Secretaria de Extensión Universitaria. Fue Consejera Directiva por los Profesores Titulares, Asociados, Eméritos y Consultos desde 2009 a 2011.

patriacosta@yahoo.com.ar

Sabrina E. Altamiranda - Ver nómina de autores

Adriana M. Cortés, Profesora en Letras, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP); Diplomada en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija; Suficiencia investigativa, Universidad de Valladolid. Actualmente, es Profesora adjunta en Área Ciencias del lenguaje, Letras, Facultad de Humanidades, UNMdP, donde, además, es Directora del Laboratorio de idiomas. Su formación está orientada a la pragmática lingüística y a la enseñanza y gestión de lenguas. Es representante de la UNMdP ante el Consorcio CIN-ELSE y ante la RULen. Cofundó y co-coordinó el Programa de Español para Extranjeros de la UNMdP. Es investigadora en Lingüística y ha obtenido tres subsidios para la investigación por el INFOD. Es autora y coautora de publicaciones disciplinares y

presentaciones a congresos. Se destaca Menegotto, A. C. & Cortés, A. M. 2014. Documentos Fundacionales del Programa Mar del Plata de español para extranjeros. Universidad Nacional de Mar del Plata. E-ISBN: 978-987-544-589-5. cortesadrianam@gmail.com

Verónica E. Demšar - Ver nómina de autores

M. Gabriela Di Gesú - Ver nómina de autores

María del Valle Gastaldi - Ver nómina de compiladoras

Elsa Grimaldi – Ver nómina de compiladoras

Gustavo Roldán, Técnico en Informática y estudiante de Ingeniería en Sistemas en la Universidad Tecnológica Nacional FRSF. Actualmente se desempeña como informático en el Centro de Idiomas de la UNL. grolan17@gmail.com