

Enseñar y aprender en la universidad en una época de transiciones. Viejos interrogantes. Nuevos desafíos

Teaching and learning at the university in a time of transitions. Old questions. New challenges

Alejandro Daniel Spiegel¹, María Gabriela Despuy¹, Clarisa Fabiana Israel², Silvia Rita Kern¹, Javier Antonio Marchi¹, Carina Daniela Pacini¹, Fernando Cristian Zabala³

¹Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional San Nicolás, Argentina

²Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Mendoza, Argentina

³Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional La Plata, Argentina

spiegelalejandro@gmail.com, gdespuy@frsn.utn.edu.ar, clarisa.israel@gmail.com, silvia.kern@gmail.com, profejaviermarchi@outlook.com, cpacini@frsn.utn.edu.ar, fcristianzabala59@gmail.com

Recibido: 15/08/2023 | Corregido: 02/12/2023 | Aceptado: 04/01/2024

Cita sugerida: A. D. Spiegel, M. G. Despuy, C. F. Israel, S. R. Kern, J. A. Marchi, C. D. Pacini, F. C. Zabala, "Enseñar y aprender en la universidad en una época de transiciones. Viejos interrogantes. Nuevos desafíos," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 37, pp. 214-222, 2024. doi:10.24215/18509959.37.e21.

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

Este artículo escrito por integrantes del grupo de investigación TecMovAE, que desde hace más de doce años investiga la aplicación educativa de las tecnologías digitales en la universidad, en el marco del proyecto de investigación PID 8435, en curso, aborda el actual escenario educativo post-pandémico caracterizado por transiciones en las que ocurren reconfiguraciones en las que aparecen desafíos e incertidumbres. Los autores reflexionan y acercan aportes teóricos acerca de la manera en que la tecnología ha generado nuevas formas de lectura y escritura, modificando las prácticas sociales relacionadas con la enseñanza dentro y fuera de la universidad. El artículo propone visibilizar lo aprendido

durante el aislamiento social obligatorio por el Covid-19, superando distancias a partir de la construcción de una presencia efectiva para ofrecer a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje. Finaliza formulando nuevos interrogantes que los autores se encuentran abordando en el proyecto de investigación anteriormente citado.

Palabras clave: Nuevas lecturas y escrituras; Presencia docente; Educación post-pandemia; Nuevas oportunidades de aprendizaje; Pedagogía.

Abstract

This article written by members of the TecMovAE research group, which for more than twelve years has

been investigating the educational application of digital technologies in the university, within the framework of the ongoing PID 8435 research project, addresses the current post-pandemic educational scenario. Characterized by transitions in which reconfigurations occur, with new challenges and uncertainties. The authors reflect and bring theoretical contributions about the way in which technology has generated new forms of reading and writing, modifying social practices related to teaching inside and outside the university. The article proposes to make visible what has been learned during the social isolation required by Covid-19, overcoming distances from the construction of an effective presence to offer students new learning opportunities. It ends by formulating new questions that the authors are addressing in the aforementioned research project.

Keywords: New ways of reading and writing; Teaching presence; Post-pandemic education; New learning opportunities; Pedagogy.

1. Introducción

Enseñar y aprender en una época signada por las transiciones y reconfiguraciones, implica desafíos y cambios cargados de incertidumbres que en algunos momentos son percibidos como avances y en otros, como retrocesos. Es un tiempo en el que es imposible saber si será el de la post-pandemia porque las variantes de Covid 19 y de otras enfermedades juegan los pronósticos y las expectativas. A muchos les gustaría ver este momento como un regreso definitivo hacia la normalidad anterior a 2020. Sin embargo, ¿efectivamente se desea volver a esa realidad pre-pandemia sin nada de lo vivido y aprendido en estos años? ¿Acaso no encontramos en este tiempo situaciones, herramientas o escenas que quisiéramos conservar? De lo que probablemente no hay duda es de la voluntad de abandonar las duras condiciones atravesadas en los momentos más difíciles de confinamiento.

Es un tiempo de transiciones entre aquellas experiencias (las valiosas y las otras) desarrolladas en la emergencia, y aquello que se está recuperando de lo que se hacía hasta ese momento. En ese escenario, hoy parece casi redundante hablar de la centralidad que han tenido las tecnologías digitales. No en vano las empresas que han ganado más dinero en este tiempo (junto a los laboratorios productores de vacunas, claro) son las que desarrollan estos dispositivos digitales y han sostenido la imprescindible conectividad para dar continuidad a las diferentes actividades. Y cuando las tecnologías aparecen como inevitables, no es raro que las voces que más se escuchan analizando estas transiciones sean las de especialistas justamente en estas mismas tecnologías o en su aplicación, por ejemplo, en la enseñanza.

Y es aquí y ahora cuando se necesita la Pedagogía; de sus reflexiones y de los interrogantes que se puedan formular,

para integrarlos en los debates actuales y en los que vendrán.

García Peñalvo [1], a partir de su investigación ofrece una buena metáfora para entender algunas de las percepciones de los y las docentes. El autor menciona la generalizada sensación de "educar con parches", o sea, acomodar los materiales y las estrategias de enseñanza "como se pudo", para seguir adelante con las clases. Este "educar con parches", da cuenta de una situación de emergencia. No resulta extraño que se acuñara la expresión Educación Remota de Emergencia. Poner parches en la emergencia y su acrónimo ERE para referir a este momento (Area-Moreira [2], Kuklinski y Cobo [3], De la Barrera y otros [4], Marotias [5])

Desde este lugar, el de la Pedagogía, en este artículo se desarrollarán algunos de los desafíos que aborda el PID 8435.

2. Las interfaces digitales disponibles al inicio de la pandemia. Las prácticas sociales que ya se habían modificado por estas tecnologías y su impacto en la educación. O... dónde comenzó la ERE

Para comprender el estado del desarrollo de las interfaces digitales y su masiva difusión a comienzos del 2020, vale la pena retroceder unos cuarenta años y recordar cómo se manejaban (Spiegel [6]) aquellas primeras computadoras de escritorio. No cualquiera podía usar aquellas pocas pequeñas pantallas monocromáticas que, en general, se comunicaban sólo con textos y, a veces, sólo en inglés. Por ello, se ofrecían diversos cursos de operación (o manejo) de computadoras, que se extendían por años en diversos niveles y temáticas. Es que hacía falta mucho esfuerzo para manejar aquellos aparatos y todo lo que podían hacer. Ese mercado de capacitaciones emparentaba su oferta con el "futuro", con las oportunidades laborales que se abrirían presentando los certificados que entregaban. Estos mismos argumentos acompañaron el ingreso de las primeras computadoras a las escuelas y en las universidades.

Luego el mercado de productos informáticos desarrolló múltiples pantallas cada vez más sencillas de usar. Y cada vez fue (y es) más fácil aprender lo necesario para manejarlas ya sin necesidad de aquellos cursos de operación, que en otra época habían sido imprescindibles. Es que su uso se transformó en masivo y el diseño de sus pantallas también comenzó a "enseñar" a usarlas. Así, la masividad y la facilidad de uso se retroalimentaron necesariamente. Este espacio de comunicación entre la computadora y la persona que lo utiliza, este punto de encuentro entre la persona y el dispositivo tecnológico, siguiendo a Scolaro [7], se llama interfaz. Y se invirtió

muchísimo dinero en un gran desarrollo de las interfaces con el objetivo de facilitar el uso y masivizarlo.

Así, la interfaz, ese puente entre el dispositivo y la persona, al principio fue difícil de transitar y, luego, para que las tecnologías tuvieran la masividad adecuada para el negocio, fue necesario ampliar ese puente, generar un mejor espacio de tránsito para la comunicación entre lo que el dispositivo ofrece o permite y aquello que la persona quiere o puede hacer.

Este desarrollo de las interfaces puede ser pensado como un cambio de la opacidad (de lo difícil, intrincado, alejado de nuestro lenguaje y de nuestra forma de pensar) hacia una transparencia, entendida como más clara, directa, fácil. Sin embargo, esa transparencia de las interfaces, esta facilidad al desaparecer los obstáculos del manejo, permite realizar acciones, la mayoría repetitivas, en teléfonos, tabletas y computadoras, casi sin pensar, permite sentir una sensación de comodidad, de naturalidad. En estos términos, las mismas interfaces desaparecen de nuestra consideración, de nuestra atención (Scolari [7], Spiegel [6]). Más aún cuando sabemos que miles, millones, de otras personas hacen lo mismo.

El avanzado proceso para construir transparencia y crear comodidad, crea la sensación de que no hay interfaces, que cada uno decide qué y cómo hacer con las pantallas, sin mediaciones, sin nada que merezca ser pensado. Pero las interfaces existen y tienen reglas, algunas más evidentes y otras no tanto, diseñadas por quienes financian su desarrollo.

Esta aparente (y equivocada) percepción de la desaparición de las interfaces a partir de la comodidad en su uso y de su naturalización (Bourdieu [8]), impide ver (u oculta) la existencia de algoritmos, de reglas que organizan las interacciones que se realizan con ellas y que disponen, por ejemplo, qué hacer con los datos producidos en estas interacciones.

Esta naturalización y la connotación absolutamente positiva de la comodidad brindada por la transparencia, aparece cuando se habla de estos ajustes en el hardware y en el software, como un "progreso para la Humanidad" y no como un desarrollo tecnológico financiado por empresas que los financian con la expectativa de ganar (más) dinero.

En este sentido, la gratuidad (monetaria) para usar buena parte de las aplicaciones más frecuentes, suma a la comodidad y a su naturalización.

¿Y cuál sería el problema?

Al enfocar en la (sólo aparente) gratuidad, no nos referimos solamente ni como el principal problema al uso y comercialización de los datos personales, a la Big Data y todo lo que se ha venido difundiendo en los últimos años que; dicho sea de paso, en línea con lo que ocurre con otras advertencias, como las del Cambio Climático; no parecen influir en las prácticas sociales de la mayoría de

las personas. En cambio, enfatizamos la existencia de una mediación más o menos visible (la de las pantallas, sus algoritmos y reglas) que permite, facilita, motiva u obstaculiza lo que hacemos, queremos hacer... y hasta lo que imaginamos como posible o imposible. Esta es una mediación que influye (¿determina?) cómo interactuamos y que, por lo tanto, merece ser pensada.

Las pantallas pueden ser pensadas como un tablero de cualquier juego: los movimientos están reglados, en principio, por las formas dibujadas en el tablero. Así, también las pantallas tienen "ilustraciones" más o menos invisibles que permiten tomar algunas decisiones y no otras; qué datos requiere una interfaz determinada o qué datos captura, según los términos y condiciones que se aceptan, en general, sin leer; cómo interactuamos con otros; qué y cómo podemos expresar nuestras opiniones; qué podemos decir o no decir frente a las publicaciones de los otros; qué podemos publicar o no publicar... Todas son reglas que naturalizamos porque "así se utiliza el programa" o "porque todos lo hacen". En definitiva, porque así nos enseñaron las mismas pantallas.

¿Cómo? ¿las pantallas enseñan? Imaginemos que al estilo de Robinson Crusoe nos encontráramos con alguien (digamos, Viernes) en alguna isla inexplorada hasta ese momento, y en lugar de enseñarle nuestro idioma, él nos enseña el suyo. Entonces, empezamos a interactuar a los tumbos con ese idioma hasta que lo dominamos y dejamos de darnos cuenta que no son las palabras con las que llegamos a la isla.

Esto ocurre también cuando aprendemos a manejar un vehículo. Al principio todos los movimientos son pensados, reflexivos. Por ejemplo: hay que presionar el embrague para introducir la primera marcha y soltarlo lentamente mientras aceleramos, miramos y vemos adónde está la palanca de cambios, etc. En la medida en que pasa el tiempo, dejamos de pensar acerca de qué hacer primero, qué después, etc.

En el caso del automóvil, no hay mucho para decir. La comodidad que ofrece la naturalización genera más calma y más concentración a la hora de desplazarnos en el vehículo. Sin embargo, cuando estamos hablando de pantallas y de interacciones prácticamente en cada rincón de nuestra vida cotidiana, vale la pena un análisis crítico de aquello que se invisibiliza.

Esta comodidad, esta naturalización, facilitaron y se retroalimentaron con la masividad en el uso de las interfaces digitales y estos usos modificaron muchas de las prácticas sociales que se desarrollaban cotidianamente a comienzos del 2020. Ya el correo postal estaba cayendo en desuso, ya las fotos y los videos habían dejado de ser excepcionales y formaban parte de las formas de comunicación cotidiana. En ese momento, ya era "natural" que cada persona (con los matices y diferencias propias de las brechas socioeconómicas existentes¹) portara su teléfono (que hacía años había dejado de ser un mero teléfono y se había convertido en una verdadera

computadora) adonde fuese. En 2019, antes de la pandemia, buena parte de las personas, especialmente los jóvenes, si podía, elegía "ver" un contenido a leerlo (Spiegel [9], [10], [11] y [12]).

Desde hacía diez años el grupo TecMovAE venía investigando, primero, la presencia y el uso de las tecnologías móviles en la universidad y, luego, la aplicación de videos tutoriales que hacían estudiantes y profesores dentro y fuera de las aulas (Spiegel [9], [10], [11] y [12]). Según lo expresado en estos artículos, eran fundamentalmente los y las estudiantes los que habían llevado sus dispositivos móviles (netbooks de Conectar Igualdad, celulares y tablets) a la universidad o los que los utilizaban para estudiar, con muy pocas referencias a consignas docentes al respecto.

En estos términos, cuando sobreviene el aislamiento social obligatorio, prácticamente la totalidad de los y las estudiantes universitarios ya usaban tecnologías móviles y videos tutoriales para sus actividades académicas (que incluían la consulta y recomendación en redes sociales, visionado, etc.) Mientras tanto, la mayoría de sus docentes, si bien utilizaban estas tecnologías en su vida cotidiana, no las incluían activamente en sus clases (Spiegel [9], [10], [11], y [12]). En ese sentido, Area-Moreira [2], antes de la pandemia, postulaba a los docentes la necesidad de asumir y desarrollar nuevas tareas vinculadas a la aplicación productiva de herramientas digitales, y a articular e implementar acciones de tutoría.

Estas diferencias en relación con la experiencia en la aplicación de tecnologías digitales a las tareas académicas son disimuladas por autores como Kisilevsky y otros [13], que plantean que el pasaje a la virtualidad los unificó "dado que para ambos fue necesario aprender el uso de la plataforma y sus recursos, así como otras herramientas digitales". Por su parte, la universidad ya proveía de campus virtuales y conectividad wifi.

Este es el punto de partida de la ERE, según el estado de la cuestión relevado y el conocimiento construido durante los diferentes proyectos y, en particular, para la presentación de este PID. En este lugar se encontraban docentes, estudiantes y la infraestructura universitaria. Claro, la ERE, además del empujón hacia la aplicación de las herramientas digitales necesarias para mantener la continuidad pedagógica, interpeló la conectividad y los ambientes disponibles por cada uno para enseñar y aprender. Para enseñar con estas nuevas herramientas y para organizarse y aprender en soledad (Guevara Villanueva y otros [15], Villafuerte [16], Toledo Lara [17], De la Barrera y otros [4], Turull [18]).

3. ¿Construir presencia?

Teniendo en claro (o, al menos, visibilizando) el lugar mediador y preformador de las pantallas, en tanto

intervienen y organizan las interacciones realizadas a través de ellas, es importante también interrogar la distancia y la presencia docente en cuanto a su percepción.

Como ya fue desarrollado en Spiegel [9], [10], no hay una sola "distancia". Por el contrario, entre otras opciones posibles, proponemos pensar dos tipos de distancias: objetivas y subjetivas. Desde esta perspectiva, hay distancias geográficas o territoriales y percepciones de distancia.

Las primeras, son objetivas: por ejemplo, se está cerca de los estudiantes en un aula de ladrillos, y se está lejos, distantes, en un aula virtual. En cambio, las percepciones de la distancia son diferentes y dependen de factores subjetivos. Siguiendo el ejemplo anterior, un estudiante que está en un aula de ladrillos, puede sentirse lejos de su docente, en tanto no comprende lo que dice y/o se siente ignorado en su incompreensión, o se percibe en el anonimato porque cree que el o la docente no sabe quién es, qué quiere, qué sabe, qué problemas tiene, etc. En la misma aula, un o una docente puede sentirse más cerca o más lejos de un grupo, de alguno o alguna de sus estudiantes, en función de los gestos, de las respuestas o no respuestas a sus preguntas, de su participación, abulia, etc. Y estas diversas percepciones también ocurren en las aulas virtuales.

Así, que la distancia subjetiva ocurre con demasiada frecuencia desde que la educación formal existe. No es sólo una cuestión de kilómetros de separación o de las tecnologías disponibles.

Si hubiera alguna duda, bastaría al lector o lectora recordar sus propias experiencias como estudiante (desde las primeras que recuerde y hasta las más recientes) o, si fuera el caso, como docente. No siempre nos hemos sentido "cerca" de nuestros estudiantes, no siempre nos sentimos cerca de nuestros docentes. Otro buen punto de vista es recordar a los mejores maestros, aquellos o aquellas que fueron inspiradores, que efectivamente se recuerdan con cariño, con admiración. Seguramente no son tantos (en general, alcanzan los dedos de una mano). A ellos y a ellas (no hay duda) se las percibía cerca.

¿Y a qué viene tanto recuerdo, tanto pensar en la distancia, si en la pandemia por el Covid 19 hubo una distancia territorial, objetiva e infranqueable?

Es que si se acepta que la distancia tiene una dimensión subjetiva relevante, una que se construye más allá de la cercanía territorial, implícitamente también se acuerda que cabe construir la "presencia", aún estando lejos geográficamente.

Construir presencia.

Ese ha sido desde siempre el secreto, la receta, de la educación a distancia: cómo acercarse al estudiante que está objetivamente lejos. Y, claro, no es fácil. No en vano los dispositivos de educación a distancia tienen un alto porcentaje de desgranamiento de estudiantes. Para

solucionarlo, se han pensado e implementado distintas opciones de seguimiento o acompañamiento pedagógico, pero siempre con el mismo objetivo: que aquel o aquella que está estudiando sola, se sienta acompañada y fortalecida por esa presencia.

Autores como Toledo Lara [17], Monroy y otros [19] enfatizan la relevancia de la tutoría virtual como oportunidad, y plantean el papel del profesor universitario centrando la atención en el rol que este juega como tutor, guía o acompañante del estudiante. Además, plantean que uno de los motivos por los cuales los estudiantes de educación virtual se frustran, es el no tener cercanía de parte del docente, no recibir respuesta o responder muy tarde, o tener una presencia esporádica o nula en el aula virtual. Mientras tanto, algunos autores, como Alvarez [20] son escépticos respecto de las posibilidades de los docentes para acompañar a sus estudiantes y proponen soluciones electrónicas, "bots", para responder con la inmediatez que los estudiantes requieren.

En esta época de transiciones, convendría preguntarse por la propia experiencia educativa en pandemia, más allá de la emergencia, de los errores, de los aprendizajes, de las idas y vueltas: ¿cómo y cuándo se logró construir presencia con los y las estudiantes? ¿qué estrategias fueron percibidas como un acercamiento, un acompañamiento? Y en este mismo sentido: ¿qué o cuál valdría la pena repetir? ¿qué hacen elegibles estas estrategias por sobre las otras? En cualquier caso: ¿qué mejoras les haríamos?

Tal como surge del texto precedente, la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje no depende de un software ni de un hardware determinado. Se está aludiendo a la capacidad pedagógica para intervenir, facilitar, acercarse y ampliar las oportunidades de aprendizajes de los y las estudiantes. O sea, la capacidad para construir presencia que, como se habrá inferido, es transversal a las diferentes distancias mencionadas.

Sí, será necesario construir presencia tanto si toca enseñar en un aula tradicional como cuando se lo haga mediados por tecnologías digitales.

Ahora bien, si las tecnologías digitales median la enseñanza y el aprendizaje, es necesario tomar en cuenta las desigualdades en el acceso a estas tecnologías.

En realidad, para enseñar antes de la pandemia, siempre fue necesario considerar la desigualdad, la pobreza en todos sus aspectos e implicancias. No hacerlo, generaba distancias subjetivas que, con frecuencia, eran funcionales al desgranamiento, con la pérdida de los y las estudiantes pobres, migrantes, etc.

Volviendo al caso de aulas mediadas por tecnologías digitales, además de rescatar y mejorar las estrategias exitosas que hasta aquí se hayan llevado a cabo, resulta relevante tomar en cuenta cuestiones relativas a los puentes pedagógicos que pueden tenderse para sobrellevar la brecha de conectividad y de dispositivos disponibles a

partir de la desigualdad socioeconómica existente. Y esto también es aplicable a los materiales de enseñanza y de aprendizaje diseñados y/o propuestos por el docente. ¿Con qué dispositivo serán leídos? ¿Una PC o un celular? Más allá de la conectividad, la legibilidad es bien diferente si, por ejemplo, se desea leer un archivo pdf en una u otra pantalla. Así, por ejemplo, un texto en un formato "pdf", puede ser leído con distintos niveles de dificultad (más allá del contenido específico), si el dispositivo es una pantalla de PC y las condiciones de luminosidad son óptimas, o si la pantalla es de un celular y se lee al aire libre, por ejemplo, o porque en la plaza o en la calle hay alguna red wifi, etc. Considerar estas cuestiones, abordarlas y pensar en formatos alternativos (por ejemplo, textos más cortos, cuadros, esquemas, infografías, etc.), significa incluir, habilitar, crear opciones. Estar cerca, presente o, como habíamos dicho, tender puentes. Pero vale la pena. Y, para buscar alternativas, hasta podemos habilitar canales de consulta o pedidos de ayuda técnica a nuestros propios estudiantes que quizás puedan sumar aplicaciones o, incluso, horas de su tiempo para construir estos nuevos formatos. Alvarez [20] justamente propone reflexionar acerca de los materiales que produjimos y seguimos produciendo pensando en una lectura en pc pero que son leídos en celular por los estudiantes. Planteos similares hacen Guevara Villanueva y otros [15], Bortulé y otros [21].

Si bien la primera tendencia, como plantean Kuklinski y Cobo [3], de aquellos y aquellas docentes que no tenían experiencia en la enseñanza mediada por pantallas, fue transportar la planificación de clases y sus materiales al campus virtual, al Zoom, Meet, etc., resulta relevante repensar esta experiencia en clave de inclusión, de apertura de oportunidades equivalentes de aprendizajes para todos y todas. Y esta decisión implica más que un desafío tecnológico (que, tal como fue dicho puede zanjarse con videos tutoriales o, incluso, con la ayuda de los propios estudiantes), implica y requiere de un fuerte compromiso pedagógico de crear permanentemente opciones para construir presencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4. ¿Nuevas preferencias de lectura y escritura?

Tal como venimos planteando (Spiegel [9], [10], [11] y [12]), en esta época de transiciones, también hay cambios en las formas de representación del conocimiento y en las preferencias de los sujetos en relación a estos nuevos formatos. Según las investigaciones citadas en estos trabajos, por ejemplo, ante la alternativa de leer un mismo contenido representado en formato textual (sea impreso o digital) o audiovisual, la gran mayoría elige este último. Eso, entre otras razones, explica la proliferación de la producción y lectura de videos tutoriales.

Así, las prácticas sociales de lectura y escritura (como tantas otras) fueron modificadas por las tecnologías (Spiegel [6]) y pregnan la cultura y, claro, la educación. Es que también los y las estudiantes prefieren leer videos tutoriales y, de hecho, tal como también plantean Vera Balderas, Moreno Tapia [22], Díaz Garay y otros [23], los usan como material de estudio en sus trayectorias académicas, más allá de que las consignas de sus docentes no los incluyan (o incluso, los excluyan). En su vida cotidiana profesores y estudiantes ya los usaban intensamente antes de la pandemia. ¿Qué lugar habrán ocupado en la educación a distancia (geográfica)? ¿Cómo se habrá dirimido la transición entre la tradición textual y estos nuevos formatos de representación de conocimiento?

Más allá de las respuestas puntuales que cada lector o lectora pueda dar a estos interrogantes, en los mojonos anteriores ya se planteó que cambiar los textos por otras formas de representación puede ayudar a construir presencia, constituyendo uno de los puentes para morigerar el impacto de las distintas brechas existentes, o sea, para incluir e integrar estudiantes de ambos lados de las brechas, brindándoles oportunidades equivalentes de aprendizaje. En este sentido, también vale la pena integrar estos lenguajes y formatos a las opciones de participación (y/o escritura) de estos estudiantes. Y no sólo cuando estudian desde sus hogares por las restricciones sanitarias, sino también para mejorar las prácticas de enseñanza en el aula tradicional.

Algunos llaman mundo híbrido a esta época de transiciones, y postulan que esta hibridación es novedosa. Sin embargo, el entramado de lo digital con modos anteriores (¿análogos?) de resolver las distintas situaciones no es nuevo. Justamente esta condición de coexistencia entre lo analógico y lo digital ya venía desarrollándose. Ya había en marcha un proceso de transformación digital en el que las interfaces digitales coexistían con las analógicas (que en el caso de la educación serían, por ejemplo el libro, el pizarrón o, incluso, el aula). Es que desde hacía ya varios años estudiantes y docentes de nivel socioeconómico medio/alto disponían de tecnologías móviles mientras usaban estas otras interfaces analógicas. La pandemia ha tensado esta coexistencia y ha provocado un aceleramiento en la preeminencia de las interfaces digitales. O sea, el territorio de la transformación digital en el que coexisten ambos tipos de interfaces no es nuevo. Lo veníamos transitando a una velocidad determinada, que la pandemia ha "empujado hacia adelante", la ha acelerado en una suerte de pendiente hacia adelante.

En el mismo sentido puede pensarse lo que ocurre con los modos de leer y escribir. Antes de la pandemia ya coexistían los modos analógicos y los digitales. Estos últimos, lejos de agotarse en la lectura y escritura de textos en pantallas, se extienden a las otras formas de representación del conocimiento antes referidas: audios, videos, multimedia, etc., y a las posibilidades de

comunicación y asociatividad que ofrecen especialmente las redes sociales.

En línea (o análogamente) a lo ocurrido con las interfaces, en estos últimos dos años se produjo un aceleramiento en las capacidades de manejo (Spiegel [6]) de las mismas interfaces, videos tutoriales y las redes sociales, que ha provocado un aceleramiento y proliferación de las nuevas formas de leer y escribir, nuevas opciones de acceso intelectual a estas tecnologías (Spiegel [14], [24]).

Contextualizadas en estos procesos, estas nuevas capacidades de "leer" y "escribir", además de las prácticas sociales más frecuentes desarrolladas a través de las más diversas distancias geográficas (como conversar, publicar, consumir, "seguir", jugar, etc.) potencialmente permiten participar de discusiones, producir conocimiento. Para llevarlo a cabo, las instituciones educativas tienen que visibilizar esta oportunidad. ¿Adónde más podría ser?

Si la promoción de la interrogación respecto a las interfaces digitales, sus potencialidades y sus reglas de juego, ya era importante antes de la pandemia (Spiegel [14], [25]), se ha transformado en aún más relevante en este tiempo de post-pandemia (o entre pandemias), cuando la mediación de estas interfaces es todavía más predominante.

5. El regreso a las aulas de ladrillos. Nuevas preguntas que orientan nuestra investigación

Más allá de las distinciones realizadas más arriba respecto a distancia y presencia, es clara la alegría y el alivio de docentes y estudiantes por el regreso a las aulas de siempre. El reencuentro con los colegas, con los estudiantes y entre ellos mismos. También está claro que hay experiencias que sólo se pueden desarrollar o pueden acontecer cuando los participantes están en el mismo lugar y con todos los sentidos puestos en esa actividad. Sin embargo, hay otras que quizás pueden desarrollarse a distancia.

¿O acaso no es cierta esta afirmación? Para responder, vale preguntarse: ¿qué valor se le asigna a las prácticas de enseñanza, al seguimiento pedagógico y a los materiales desarrollados entre 2020 y 2021?

¿Qué se aprendió en ese período, además del valor de converger físicamente en el mismo lugar para enseñar y aprender? ¿Nada más? ¿Será que efectivamente sólo queda volver pendularmente como en una máquina del tiempo a lo que hacíamos antes del 2020? ¿Hay acaso oportunidades de mejora?

De hecho, autores como García Peñalvo [1], Area-Moreira [2] o Kuklinski y Cobo [3], proponen añadir escenarios de virtualidad a las aulas físicas. García Peñalvo [1] plantea: "Hay que empezar a rediseñar nuestra docencia para escenarios de presencialidad reducida complementada con

verdadera docencia online. Y esta nueva docencia no se debería limitar a cambiar el aula de clase por la sala de videoconferencia." Mientras tanto, Kuklinski y Cobo [3], proponen cerrar la grieta entre educación presencial o virtual y destacan el error de replicar estrategias presenciales "virtualizándolas" sin tomar en cuenta las potencialidades de la virtualidad.

Ambas propuestas sostienen un cambio no pendular, sino uno enriquecido por la virtualidad. ¿Qué opinan al respecto docentes y estudiantes? ¿Qué otras experiencias e investigaciones pueden ayudar a comprender y contextualizar sus respuestas?

Estas son algunas de las preguntas que orientan nuestra investigación y que nos desafían en la construcción de nuevo conocimiento aplicable a la mejora de las condiciones y oportunidades de enseñanza y de aprendizaje.

Nuevamente, en este campo (el de la interrogación, el de la promoción de la mirada crítica y de la duda), la Pedagogía tiene mucho para aportar y mucho para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Como diría Giroux [26], hoy más que nunca se trata de cruzar fronteras en búsqueda de nuevas condiciones para desarrollar mejores clases en las que los estudiantes aprendan más.

Notas

¹Las brechas socioeconómicas preexistentes se profundizaron y diversificaron en la pandemia. Más allá de las vinculadas con el acceso físico e intelectual a las tecnologías digitales (Spiegel [14]), García Peñalvo [1] menciona las relativas a la cantidad de dispositivos disponibles en el hogar y la necesidad de organizarse y repartirse su uso. Otra brecha que agrega Area-Moreira [2] está relacionada con la disposición o no de un lugar adecuado para dictar o asistir a las clases sincrónicas.

Referencias

- [1] F. García Peñalvo, "El sistema universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo", en *El blog de Studia XXI. "Universidad". Una conversación pública sobre la universidad*, 2020. [En línea]. Disponible en: [El sistema universitario ante la COVID-19: corto, medio y largo plazo \(universidadsi.es\)](https://www.universidadsi.es) Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.
- [2] M. Area-Moreira, "La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior", en *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 56, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403070017007> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[3] H. Kuklinski y C. Cobo, "Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia" en *Eduteka (Universidad ICESI) Colombia*, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/outliers-expandir-la-universidad-mas-alla-de-la-ensenanza-remota.pdf> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[4] M. De la Barrera, R. Elisondo, A. Riccetti y M. Siracusa, "Enseñanza remota (y aprendizaje) de emergencia: un estudio sobre las emociones en estudiantes de educación física" en *Educación Física y Ciencia*, vol. 24, nº1, e205, 2022. [En línea]. Disponible en: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/articulo/view/efyce205/15285> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[5] A. Marotias, "La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial", en *Revista Hipertextos*, 2020. [En línea]. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/116171/pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[6] A. Spiegel (Comp.), *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento. Nuevos desafíos para las humanidades*, Buenos Aires: Edufyl, 2017. [En línea]. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/pantallas-derechos-cultura-y-conocimiento> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[7] C. Scolari, *Hacer clic*, Barcelona: Gedisa, 2004.

[8] P. Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama, 1999.

[9] A. Spiegel, *Aulas y TIC: Viejos y Nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de educación, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://infod.educación.gob.ar/wp-content/uploads/2020/12/6-Aulas-y-TIC-Alejandro-Spiegel.pdf> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[10] A. Spiegel (Comp.), *PdM: Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://tecmovaeduc.wixsite.com/inicio> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[11] A. Spiegel y G. Rodríguez, *Docentes y videos en tiempos de Youtube*, Agebé: Buenos Aires. [En línea]. Disponible en: <https://tecmovaeduc.wixsite.com/inicio> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[12] A. Spiegel, "The digital video in higher education: realities, opportunities and challenges. Having good maps as the first step towards improving teaching and including the way young students prefer to read". [En línea]. Disponible en: <https://library.iated.org/view/SPIEGEL2016DIG> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[13] M. Kisilevsky, A. Capuano, W. Gómez Rodríguez, D. Rodríguez, "Prácticas de la enseñanza en UNRN: Una

aproximación desde los discursos docentes en tiempos de pandemia", en Universidad Nacional de Río Negro, 2022. [En línea]. Disponible en: <https://unrn.edu.ar/noticias/Practicas-de-la-Ensenanza-en-UNRN-una-aproximacion-desde-los-discursos-docentes-en-tiempos-de-pandemia-2354> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[14] A. Spiegel, *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué podemos enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*, Rosario: Homo Sapiens, 2013.

[15] A. Guevara Villanueva, A. Gutiérrez, B. Cabral Vargas, "Los estudiantes en Bibliotecología y Estudios de la Información de la UNAM bajo una nueva modalidad de enseñanza derivada por la COVID-19, en *Revista General de Información y Documentación (México)*, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/76970> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[16] P. Villafuerte, "El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea", en *Observatorio de Innovación Educativa (México)*, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[17] G. Toledo Lara, "La virtualidad en la tutoría docente: Una aproximación a su análisis desde la universidad española", en *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 2017. [En línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a20v11n2.pdf> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[18] M. Turull (Coord.), *Manual de docencia universitaria*, Barcelona: Octaedro – IDP/ICE UB, 2020. [En línea]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[19] A. Monroy, I. Hernández, M. Jiménez, "Aulas Digitales en la Educación Superior: Caso México", en *Formación Universitaria*, 2018. [En línea]. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000500093&lng=en&nrm=iso&tlng=en Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[20] S. Alvarez, "El desafío de repensar la universidad en la era digital", en *Universidad Católica de Salta, Argentina*, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/download/297/320?inline=1> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[21] M. Bortulú, A. Scagliotti, A. Frisco, D. Corvalán, D. Cuch, C. Vigh, "Enseñanza virtual durante la pandemia, un curso de Física elemental", en *CONICET*, 2020. [En línea]. Disponible en:

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/141962> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[22] S. Vera Balderas, J. Moreno Tapia, "Experiencias de aprendizaje en YouTube, un análisis durante la pandemia de COVID-19", en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, e1139, 2021. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144013/html/> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[23] B. Díaz Garay, M. Noriega Aranibar, F. Ruiz Ruiz, "Experiencias y desafíos en la formación de ingenieros durante la pandemia de la covid-19", en *Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 2021. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592021000200011&script=sci_arttext Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[24] A. Spiegel, "La coexistencia de interfaces y el "factor humano" en los procesos de transformación digital. El caso de las instituciones educativas", en *Publicación de Actas del 4to. Encuentro Internacional de Interfaces de Conocimiento*, Universidad de Buenos Aires, 2020. [En línea]. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1IXG4keZrrH68vDeIWpzDfBZOGbYoSbOU/view?usp=sharing> Fecha de acceso: 5 de agosto de 2023.

[25] A. Spiegel, *Decidir frente a las pantallas*. Buenos Aires: Mandioca, 2016.

[26] H. Giroux, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.

Información de Contacto de los Autores:

Alejandro Daniel Spiegel
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina
spiegelalejandro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8725-9650>

María Gabriela Despuy
San Nicolás
Argentina
gdespuy@frsn.utn.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0008-0201-463X>

Clarisa Fabiana Israel
Mendoza
Argentina
clarisa.israel@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-7856-5331>

Silvia Rita Kern
San Nicolás
Argentina
silvia.kern@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1828-0624>

Javier Antonio Marchi

Arrecifes
Argentina
profejaviermarchi@outlook.com
<https://orcid.org/0009-0002-9947-2990>

Carina Daniela Pacini
San Nicolás
Argentina
cpacini@frsn.utn.edu.ar
<https://orcid.org/0009-0009-0418-7021>

Fernando Cristian Zabala
La Plata
Argentina
fcristianzabala59@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-6330-2814>

Alejandro Daniel Spiegel

Doctor en Ciencias de la Educación. Director del Grupo de Investigación TecMovAE (Tecnologías Móviles Aplicadas a la Educación)-UTN. Prof. Titular en la carrera de Cs. de la Educación-UBA.

María Gabriela Despuy

Magíster en Docencia Universitaria y Bioquímica. Ha realizado presentaciones en congresos sobre entornos virtuales, estrategias interdisciplinarias y competencias de ingeniería para el aprendizaje.

Clarisa Fabiana Israel

Ingeniera en Construcciones. Finalizando su maestría en Gestión Int. de los Recursos Hídricos. Prof. de Matemáticas, Física e Hig. y Seg. Ha participado en congresos y coordinado proyectos de articulación entre la universidad y la escuela secundaria.

Silvia Rita Kern

Ingeniera Electromecánica y Laboral con Posgrado en Educ. superior. Formadora de docentes a distancia y semipresencialidad. Ha diseñado contenidos para aulas virtuales y participado en Congresos sobre multidisciplinariedad y espacios virtuales.

Javier Antonio Marchi

Licenciado en Tecnología Educativa y Prof. en Lengua y Literatura. Ha publicado, participado en congresos y realizado talleres sobre tics, inclusión de los saberes de los alumnos y otros aspectos pedagógicos de la práctica docente.

Carina Daniela Pacini

Magíster en Docencia Universitaria y Prof. de Enseñanza Media y Superior en Matemática. Ha publicado, participado en congresos y dirigido talleres sobre estrategias de enseñanza en la matemática, pedagogía, didáctica y evaluación.

Fernando Cristian Zabala

Ingeniero Químico con posgrado en Ingeniería Gerencial. Prof. en la carrera de Ingeniería Industrial. Ha dictado seminarios y participado en congresos tanto en Argentina como en el exterior.