



Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad: de la crisis a la oportunidad

Daniela Victoria Quadrana

Université de Buenos Aires (UBA) – UNLu, Argentine

danielaquadrana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4046-155X>

Camila Kohanoff

Université de Buenos Aires (UBA), Argentine

camilakohanoff@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6695-3183>

Reçu le 21-07-2025 / Évalué le 17-10-2025 / Accepté le 23-02-2026

Virtualisation de l'enseignement du français langue étrangère à l'université : de la crise à l'opportunité

Résumé

Cet article présente des résultats issus des entretiens administrés à un échantillon d'enseignantes de FLE du Département de langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires, dans le cadre du projet FILOCyT (FC22-013) intitulé "Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas". Pour ce travail, nous nous sommes focalisées sur l'impact de la virtualisation forcée à la suite soit du contexte global de la crise sanitaire due au Covid-19, soit du contexte particulier de l'institution concernée, marqué par la pénurie de locaux. Il ressort de l'analyse des verbalisations des entretiens que, d'un côté, la virtualisation a soulevé de nouveaux défis, pour tous les acteurs impliqués, en matière de technologie, de temporalité, de spatialité et de corporalité, ainsi que des résistances à géométrie variable. D'un autre côté, il se dégage de cette étude que le corps enseignant, face à ce scénario plus ou moins imposé, a fait de véritables efforts pour créer des environnements propices à l'interaction de proximité et à l'apprentissage réussi, avec des résultats plutôt mitigés.

Mots-clés : français langue étrangère, université, virtualisation, multimodalité

Virtualización de la enseñanza del francés lengua extranjera en la universidad: de la crisis a la oportunidad

Resumen

Este artículo presenta los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de profesoras de FLE del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y

Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el marco del proyecto FILOCyT (FC22-013) titulado “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. En este trabajo, nos centramos en el impacto de la virtualización forzosa a raíz ya sea del contexto global de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, ya sea del contexto específico de la institución en cuestión marcado por la escasez de instalaciones. El análisis de las entrevistas revela que, por un lado, la virtualización ha planteado nuevos retos a todos los agentes implicados en términos de tecnología, temporalidad, espacialidad y corporalidad, así como resistencias de diverso grado. Por otro lado, de este estudio se desprende que los docentes, ante este escenario más o menos impuesto, han realizado verdaderos esfuerzos por crear entornos propicios para una interacción de proximidad y un aprendizaje provechoso, con resultados más bien dispares.

Palabras clave: francés lengua extranjera, universidad, virtualización, multimodalidad

Virtualisation of FLE teaching at university: from crisis to opportunity

Abstract

This article presents the results of interviews conducted with a sample of FLE teachers from the Department of Modern Languages at the Faculty of Philosophy and Letters at the University of Buenos Aires, as part of the FILOCyT project (FC22-013), entitled “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. This paper focuses on the impact of forced virtualisation, whether due to the global health crisis caused by the pandemic or the institution's specific context of limited facilities. Analysis of the interviews reveals that virtualisation has posed new challenges for all involved in terms of technology, temporality, spatiality, corporeality and resistance, to varying degrees. Conversely, this study shows that, when faced with this more or less imposed scenario, teachers have made considerable efforts to foster environments conducive to close interaction and meaningful learning, with mixed outcomes.

Keywords: french as a foreign language, university, virtualisation, multimodality

1. Introducción¹

El presente escrito surge en el marco del proyecto FILOCyT (FC22-013) radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires² que se intitula “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua

¹ El marco teórico y la descripción metodológica de este artículo fue realizada por Camila Kohanoff y el análisis de resultados estuvo a cargo de Daniela Quadrana.

² El proyecto FILOCyT (FC22-013) “Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera: problemas, representaciones y prácticas” dirigido por Claudia Gaiotti, se desarrolló durante la programación 2022-2024.

extranjera: problemas, representaciones y prácticas”. El objetivo general de esta investigación ha sido analizar las representaciones y las prácticas que construyen los docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE) en torno a la multimodalidad en sus clases. En este artículo, examinamos en particular los resultados de las entrevistas realizadas a una muestra de docentes de FLE del Departamento de Lenguas Modernas de dicha institución, poniendo el foco en las narrativas vinculadas con las prácticas llevadas a cabo durante la virtualización forzosa de la enseñanza y con su impacto en los involucrados, a raíz del contexto global de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19.

En el contexto de la emergencia sanitaria, teniendo en cuenta el estado de situación epidemiológico que atravesó Argentina en el año 2020, el Ministerio de Educación adoptó medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, que en materia educativa se tradujeron en la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza, con el propósito de resguardar y cuidar la salud frente al Covid-19 que ya circulaba en la región. Así entonces, se produce un avance acelerado por intermedio de los diferentes protocolos de salud vigentes a esa fecha para el ámbito educativo: la Resolución Ministerial n°82, 103, 105, 106. A su vez, se retoma la Ley de Educación Nacional N°26.206 y se arriba, a través del uso de las facultades conferidas por la Ley de Ministerios (1992), sus modificatorias y el artículo 13 del Decreto de Necesidad y Urgencia N°260/2020, a resolver por intermedio del Ministerio de Educación: *Establecer en acuerdo con el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, conforme con las recomendaciones emanadas de las autoridades sanitarias, y manteniendo abiertos los establecimientos educativos, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo [...] (Res. 108/2020)* adoptando diversas medidas de operatividad y cuidado. Dicha resolución fue emitida por el Ministerio de Educación produciendo un gran cambio en materia educativa: debido a la ampliación y continuación del estado de emergencia sanitaria, la interrupción de clases, inicialmente pensada con duración de catorce

días, se ve extendida a un año por intermedio de nuevos decretos y resoluciones.

En vistas de lo mencionado anteriormente, comenzaremos abordando algunos tópicos que surgieron de las entrevistas mencionadas y que constituyen nuestra materia de análisis, a saber, las prácticas docentes en términos de tecnología, temporalidad, espacialidad, corporalidad, multimodalidad y salud mental. Como cierre, proponemos posibles líneas de reflexión con el fin de suscitar nuevos interrogantes y debates que contribuyan a la construcción de conocimiento en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en contexto virtual universitario.

2. Metodología e interrogantes

Con el fin de develar las representaciones, prácticas y vivencias suscitadas por la multimodalidad y la virtualización forzada, se estudiaron las improntas semiótico-discursivas en las narrativas de las docentes. Para ello, se elaboró un dispositivo metodológico compuesto por entrevistas semidirigidas realizadas a ocho profesores del Departamento de Lenguas Modernas de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que dictan clases de lectocomprensión³ en FLE. Todas las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas en su integralidad. Se realizaron una serie de preguntas que se repartieron en tres bloques: formación, prácticas docentes y enseñanza del FLE en contexto universitario; que apuntaron a recuperar la experiencia de las entrevistadas durante la pandemia y las estrategias de enseñanza implementadas a partir de la virtualización.

³ Los cursos de lectocomprensión, pioneros en nuestro país, se crearon hace unos sesenta años, en una época en la que la separación de competencias era impensable, incluso un tabú (Quadrana, 2019). El propósito de estas formaciones es desarrollar competencias lingüísticas, culturales y discursivas, así como estrategias de lectura eficaces, para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores en lengua extranjera y puedan así acceder a textos académicos de sus respectivas áreas de conocimiento. En la actualidad, el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires imparte cursos de lectocomprensión, para los estudiantes de las distintas carreras, en cinco idiomas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. La oferta se compone de tres niveles cuatrimestrales para cada lengua, con cuatro horas de cursada semanales -en su mayoría virtuales- lo que hace un total de ciento cincuenta horas de formación.

El análisis que figura a continuación encuentra su sustento en los siguientes interrogantes: ¿Qué características y rasgos ha tenido la clase del FLE a distancia en el ámbito universitario? ¿Cómo se ha manifestado el uso forzado y masivo de tecnologías en las prácticas declaradas? ¿Qué competencias socioemocionales ha puesto en juego la virtualización de la enseñanza en el rol docente? Estas y otras preguntas son las que intentaremos responder en el siguiente trabajo.

3. Consideraciones preliminares

Entre barbijos y muros, la educación tuvo un giro generalizado e inesperado a partir del COVID-19, tanto en contexto pandémico como post pandémico. Las clases presenciales, de los diversos niveles educativos, comenzaron a transcurrir en el formato virtual. Ante este escenario, más o menos impuesto, las docentes de FLE han realizado, en algunos casos, verdaderos esfuerzos por crear entornos propicios que permitieran vehicular una interacción de proximidad y un aprendizaje provechoso, lo cual se ha traducido en resultados más bien dispares según el grupo-clase. Se analizará aquí lo ocurrido en ese entonces y en la actualidad. Para ello, el análisis se orientará al impacto post pandémico de la virtualización de las clases de FLE focalizando en la transformación de la espacialidad, la temporalidad, la corporeidad y el registro de las competencias docentes.

3.1. Virtualización de la enseñanza e incorporación de TICs

La virtualización de la clase áulica, hasta entonces presencial, ha sido en algunos casos vivenciado como una caída al vacío, abrupta, donde los diversos agentes educativos promovieron la reproducción directa de las prácticas docentes habituales, sin mediar la adaptación, ni la reconfiguración de las mismas. Esto se traducía en términos socioemocionales en impotencia, frustración y esfuerzo desmedido. El confinamiento y la sobreocupación del tiempo laboral y de estudio alteraron no solo los tiempos de ocio y esparcimiento sino, también, el equilibrio psico-emocional y, por ende, las relaciones interpersonales. La falta de división entre la espacialidad áulica y la espacialidad hogareña, ligada en algunos casos al descanso, desencadenó una sobrecarga

desmedida de trabajo. Los docentes habitualmente encargados de llevar adelante las planificaciones de las clases, el armado de los recursos didácticos, las reuniones entre colegas y autoridades, el seguimiento singularizado de cada proceso educativo estudiantil, asimismo tenían en su valija de herramientas que incorporar la actualización tecnológica produciendo saltos generacionales para acercarse a los nativos digitales en un agitado tiempo enunciado por la llegada de la pandemia. Atravesando entonces las generaciones digitales X, Y, Z e incluso Alfa.

3.2. El “ser docente” y la salud mental

Alliaud y Antelo (2009) nos recuerdan una serie de características y/o propiedades que se reconocen en los modelos del “ser docente” que portan los maestros, como ser: procesos de aprendizaje y formación que se instalan en un eterno “sin concluir”, percepción de falta inagotable frente al saber; errores, angustias, dudas y temores por incurrir equívocos o por otorgar menos de lo esperado; sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización hacia la tarea; impotencia percibida sobre el actuar real y omnipotencia proyectada sobre la profesión docente; pasión, gusto, felicidad, satisfacción y disfrute por la enseñanza que se traducen habitualmente en una recompensa afectiva promovida por la tarea; desafío de individualización ante la masividad áulica; relación interpersonal, afecto, vínculo estudiante-docente... Esta seriación de los rasgos que los autores reconocen en los maestros, las podemos asimismo identificar en los docentes universitarios, no obstante, debemos agregar entre los nuevos requisitos que la institución educativa demanda: aquello que atañe a la tecnología la cual viene a irrumpir en la dimensión instrumental de la enseñanza, además de la dimensión procedimental a su vez presente en la tarea de enseñar.

Es entonces que no podemos dejar de pensar en la pregunta que Alliaud y Antelo (2009) formulan ¿para qué enseñar? *Hay que enseñar porque las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos* (Alliaud, Antelo, 2009: 4). Frente a la pandemia, ¿no éramos todos débiles? Las señas, los signos, las orientaciones ¿quién las

posee cuando irrumpe lo nuevo, el imprevisto, lo que queda fuera de lo imaginable?

Desprovistos, sin guías de acción, muchos profesores habían quedado así entonces frente a la abrupta digitalización no presencial que se ha debido realizar para dar continuidad a la tarea de educar. No es de extrañar que, para mencionar este escenario atípico educativo, se haya utilizado en pleno estallido de pandemia la expresión “no presencialidad” en lugar de “enseñanza virtual” u otras, dado que el cambio no fue producto de decisiones pedagógicas sino coyunturales (Feldman, 2020). Esta situación implicó sobre todo la búsqueda e implementación *desesperadas* de alternativas mediadas por dispositivos electrónicos, muchas veces sin mucha reflexión ni discusión a la manera de “manotazo de ahogado”.

Sin lugar a duda, la clase virtual es diversa a la clase áulica y por ello necesita la capacitación y el acompañamiento para realizarse. Cuando los tiempos apremian las capacitaciones se abrevian y la adaptación no termina siendo más que una apresurada incorporación memorística que arrasa con otras áreas del sujeto. Esta reflexión nos conduce a promover aun cuando la pandemia ha finalizado una mirada que nos permita repensar la formación docente a la luz de lo ocurrido, creemos que aún en la actualidad se ha tornado imprescindible incluir la capacitación digital y la socialización de herramientas dentro de las habilidades y características que hoy deberá portar un docente. Para Briasco et al. (2020: 70), el nuevo escenario generado por el Covid-19 actuó como un “acelerador” de las tendencias que se venían manifestando y que se evidenciaron en la digitalización masiva de las formaciones y sus consecuencias en la manera de experimentar no sólo los aprendizajes sino también al otro, a sí mismo, los espacios, los tiempos, entre otras tantas variables.

4. Ejes de análisis

A continuación, se procederá a la exposición de los ejes de análisis derivados del estudio de los discursos de las participantes de nuestra investigación.

4.1. Multimodalidad: visiones en tensión en los nuevos escenarios virtuales

Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, la pregunta que acaparó toda la atención en el ámbito educativo fue ¿cómo las usamos?, inquietud que sigue también presente en las respuestas de nuestras informantes. Esta visión suele ser cuestionada por los especialistas en innovación educativa quienes alertan acerca de un uso meramente instrumental de los medios tecnológicos. En efecto, en las entrevistas se vuelve a evidenciar el acento en el aspecto meramente instrumental de las tecnologías, por tal motivo, lo primero que surge es la asociación del concepto de multimodalidad con *“los aparatos electrónicos”, “la computadora”, “los programas”*⁴.

De hecho, una de las entrevistadas considera que la multimodalidad *“tiene que ver con la utilización de diferentes recursos, diferentes soportes para trabajar con los alumnos, soporte papel, soporte audio”*. Es de notar que en sus dichos no se hace mención a los lenguajes semióticos, a los distintos modos de significar, sino que la respuesta se restringe a los soportes, a la dimensión más tangible y concreta de los recursos. Cabe recordar que, para Bengtsson (2020: 70) *el enfoque de la multimodalidad se interesa por todo el abanico de recursos semióticos que despliegan tanto aprendices como docentes [...], así como su organización en la búsqueda de sentido que incluye, por ejemplo, la interacción intra- e interpersonal y entre recursos*.

En este sentido, Martín-Barbero (2009: 22-24) ofrece un planteo crucial sobre la evolución de la naturaleza y función de la tecnología que se aleja de una mera visión instrumental para enfocarse en su impacto cognitivo-cultural:

la técnica -que fue durante siglos considerada como mero instrumento o utensilio, es decir, algo desprovisto de la menor densidad cognitiva- ve ahora transformado su estatus radicalmente, pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural [...]. De ahí que la tecnología remita hoy tanto

⁴ Las voces de los entrevistados figuran en itálica y comillas.

o más que a unos aparatos, a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Es por esta razón que el mismo autor (2011) prefiere recuperar el término *tecnicidad* (inspirado en Heidegger), como *el carácter estructurador que la tecnología tiene en la sociedad* (Martín-Barbero, 2011: 25) para generar y hacer circular nuevos modos de pensar (tutoriales, memes, cápsulas, material en diferentes lenguas, etc.) y nuevas formas de sentir a través de los distintos lenguajes semióticos.

En este sentido, retomando la palabra de las docentes entrevistadas, la multimodalidad “son modos de comunicar y de generar sentidos”, “tiene que ver con diferentes recursos, con la utilización de diferentes soportes para trabajar con los alumnos, es decir, soportes en papel, soportes audios, soportes”, “la generación de sentidos múltiples”.

Como se advierte, con el tiempo se empezó a reflexionar acerca del impacto de los nuevos escenarios, de las nuevas formas de percibir y pensar la realidad y de actuar sobre ella, en un mundo masivamente digitalizado, en el que la tecnología no es externa a la sociedad, sino que está intrínsecamente ligada a su constitución y evolución.

4.2. Enseñanza mediada por pantallas: la presencia social y la fatiga digital

Respecto del impacto de la pandemia en el dictado de clases, en las entrevistas surge que, al principio, la situación no resultó placentera para todos, en particular, por la distancia que se generaba con los estudiantes, agravada por el apagado de cámaras y micrófonos. Las situaciones de angustia y ansiedad (“*estrés absoluto*”) tanto de docentes como de estudiantes se pueden explicar en parte por la *fatiga digital*, producto del tiempo desperdiciado en problemas de conexión o, sobre todo, por la sobreexposición a las pantallas que ha llevado a muchos estudiantes a apagar la cámara como una declaración de hartazgo. Esto tiene obviamente un impacto negativo en el vínculo interpersonal, pues se hace además ausente todo el lenguaje no verbal (gestos, mímica, posición corporal). Prender la cámara y salir del rectángulo negro se convierte así en una declaración de compromiso con el contrato pedagógico y la instancia de aprendizaje. Sobre este punto, algunas investigaciones llevadas a cabo entre

2021 y 2023, entre las cuales la realizada por Romero-Rodríguez et al. 2023 en la Universidad de Granada y otras, muy numerosas⁵, mencionadas por otros autores muestran que los estudiantes universitarios han sufrido un grado medio-alto de fatiga digital debido al uso continuo de sistemas de videoconferencia y de dispositivos para la realización de trabajos durante la pandemia. Esta situación ha llevado a experimentar problemas mentales y visuales, así como un aumento del estrés por sobrecarga de información. Si bien este fenómeno ya se venía dando, es cierto que la pandemia ha aumentado la fatiga digital y, muy probablemente, se verá incrementada, en particular, por el aumento del uso ubicuo de tecnología en nuestra vida cotidiana.

La mayoría de las entrevistadas focaliza su preocupación en la pérdida de *“ese lado más humano”* y de *“esa parte interactiva”*, en las clases virtuales, lo que las transforma en instancias de índole *“más teórico”* (*“se pierde esa cosa del contacto del grupo, entre ellos también, no se forma grupo [...] mis comisiones son muy numerosas y entonces también pierdo un poco el registro, ya no los conozco tanto”*). Esto no lleva a revisar el carácter interactivo del aprendizaje como construcción de significados compartidos, mediatizados a través de la conversación, en la que intervienen distintos sistemas semióticos verbales y no verbales. En la interacción, mediada por dispositivos, las pistas de contextualización (prosodia, pausas, dubitaciones, solapamientos, gestos, posturas, manipulación de objetos...), esenciales para la interpretación situada de lo que se dice durante el mismo proceso de emisión, se desdibujan o incluso desaparecen, provocando en una entrevistada una cierta inquietud: *“si me los cruzo por la calle capaz que no los reconozco”*.

De esto emerge un concepto que resulta pertinente y es el de *presencia social*, un componente de la experiencia educativa que le permite al estudiante desarrollar el sentido de comunidad de aprendizaje, fundamental para alcanzar sus logros educativos. Jerónimo Montes (2009) define la presencia social como la capacidad de los participantes de entornos virtuales de *proyectarse social y emocionalmente en una comunidad de indagación* (Jerónimo Montes, 2009: 343). Esta capacidad de

⁵ Baltà-Salvador et al., 2021; Mpungose, 2021; Ali et al., 2022; Dahabiyeh et al., 2022; Moralista et al., 2022.

proyección no es más que la representación que tiene el sujeto de sí mismo en esa comunidad y la representación que construye de sí mismo a partir de la interacción con los demás, en la comunicación mediada por pantallas. El desarrollo de la presencia social fomenta los aspectos cognoscitivos y afectivos que intervienen en el aprendizaje, de este modo, se fortalece *la integración académica, social, e institucional y [...] la persistencia en el curso* (Jerónimo Montes, 2009: 343).

Ya en los años noventa, con el surgimiento de las teleconferencias, Gunawardena (1995: 151) especulaba acerca del *grado en que las personas se perciben de forma real en un aprendizaje mediado* y, tal vez como consecuencia, de la posibilidad de generar relaciones sociales *reales* en un medio virtual. Según las investigaciones realizadas por Palomino Leiva et al. (2010), es posible lograr comunidades en línea altamente empáticas y colaboradoras gracias, esencialmente, a la intervención de dos factores que humanizan los intercambios. Por un lado, la inmediatez en la comunicación que, sin caer en la hiperestimulación o el sofocamiento, permiten crear una sensación de proximidad y cercanía con el docente y los compañeros. Por otro lado, la percepción de intimidad dentro del grupo-clase que suscite un clima de confianza propicio para el intercambio y el aprendizaje.

A modo de ejemplo de lo arriba expresado, el discurso docente de esta investigación resalta que *“al principio fue como un poco raro, un poco incómodo, como que costaba un poco adaptarse a ese formato, tener que usar la cámara, yo tampoco soy muy fanática de esas cosas... hablándole a la pantalla, no viendo a los alumnos, todas esas cosas me resultaron bastante incómodas [...] sentía que no respondían de la misma manera”; “las interacciones suelen ser más difíciles, en general, se esconden detrás de la pantalla y no participan de la misma manera [...] es muy difícil que te respondan [...] se vuelve más pasiva la actitud del estudiante”*. Sin embargo, en los dichos relevados asimismo se destaca que, con el paso del tiempo, los escenarios dejaron de ser hostiles (*“toda esa incomodidad se fue suavizando un poco, se empezó a volver más habitual”, “se pueden crear lazos”, “nos acompañamos”, “ahora ya estoy más cómoda”, “ya después me acostumbré”*) a la vez que sufrieron una transformación tan profunda que hizo que *“la forma de dar la clase ya no sea la misma”,* tanto en la

presencialidad como en la virtualidad por el deseo docente de querer incorporar lo mejor de cada modalidad.

4.3. Virtualización forzada: resistencia al cambio vs oportunidad

De acuerdo con lo relevado, fue notable la existencia de una cierta resistencia a la virtualización total provocada ya sea por el contexto pandémico como por la falta de aulas una vez producido el regreso a las clases. La resistencia al cambio es una actitud muy frecuente en los actores de toda gran institución y, sobre todo, en las educativas. En efecto, son numerosos los autores que consideran que las organizaciones educativas son intrínsecamente resistentes a las transformaciones; incluso para Lane (2007: 85), pocas cosas producen más ansiedad en los docentes que la sola mención de un *inminente cambio*, ya sea que éste se presente como revolucionario o nimio. Para Córlica (2020: 272), se trata de un asunto *irresuelto luego de décadas de investigación*.

Caruth et al. (2013: 13) definen la resistencia al cambio por parte de los docentes como *un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos*. Estos investigadores llegan a hablar de *desacuerdo sistemático ante cualquier iniciativa*. Y esto ocurre, a pesar de que las mutaciones en nuestras sociedades actuales se suceden de manera cada vez más vertiginosa. Los motivos de tal resistencia encuentran su génesis en diversos factores, aunque los más relevantes serían el miedo a las pérdidas (independencia, control, identidad profesional e institucional, etc.), la incertidumbre y la angustia ante lo desconocido, la falta de confianza en los impulsores de tales cambios, el rechazo a las nuevas tecnologías (desconocimiento técnico, incremento de trabajo, evaluación dudosa, la negación a reconocer necesidades o problemas), la tendencia conservadora creciente con la edad, o incluso la carencia de motivación por agotamiento crónico⁶. A su vez, el grado de resistencia a iniciativas de cambio tendría una estrecha relación con la forma en que éstas surgen o son comunicadas: notificación confusa, ausencia de consulta, imposición

⁶ Folkers, 2005; Palmer et al., 2009; Gonsiewski, 2014; Snyder, 2017; Padilla, 2018: mencionados por Córlica, 2020.

(Ibrahim et al., 2013) y con lo que sería el ámbito de prevalencia: la universidad (Caruth et al., 2013) por su búsqueda de equilibrio entre tradición e innovación. Esto se puede constatar en las palabras de las docentes cuando dicen: “se hace muy complicado”, “me costaba mucho... costaba un poco adaptarse”, “ese horario me costó mucho en la virtualidad, aunque parezca mentira”, “la gente mayor... cuesta más”.

Dicho esto, algunas voces consideran que este escenario más o menos impuesto se erige también como una “oportunidad”, idea ampliamente tratada por diversos autores en el sentido de una ocasión más que oportuna para repensar la educación, el aprendizaje, la docencia (Mazza, 2020; Taboada, 2023; Sáez et al. 2023). Contrariamente a los dichos de otras colegas, una entrevistada expresa que nunca concibió el dictado de clases virtual acotado al escaneo de los textos para *“hacer lo mismo que en la presencialidad”*, pues siempre pensó que “no iba a funcionar” al haber *“cambiado todo”*: la manera de pensar la secuencia, la forma de leer debido al soporte y a la forma de relacionar *“la información que viene de todos lados”*.

4.4. La clase presencial vs la clase virtual: propósitos ambiciosos, prácticas vacilantes

En general, la clase virtual seguiría los lineamientos tradicionales de una clase presencial: lectura asincrónica del texto en cuestión y respuesta-corrección sincrónica a las consignas (*“traté de hacer lo que hacía en el aula”*); y cursada de bloques de 4 horas seguidas en línea (*“se hace más pesado”, “fue impactante porque la tarea no estaba asociada al espacio”*). Como se puede ver, la nueva modalidad parecería no haber tenido impacto significativo en las prácticas y en los tiempos, los que se mantendrían inalterados.

Sin embargo, se advierten algunos fenómenos de cambio concretos, en particular en lo que hace a los textos. Tal vez como producto de la tensión y la ansiedad que se produce por la ausencia de un entorno físico adecuado para el aprendizaje, tal vez como consecuencia de la búsqueda de una gratificación inmediata por parte de los impacientes ciudadanos actuales, en las clases virtuales se observa una tendencia a la incorporación de textos cortos, fenómeno que se viene dando desde hace ya algunos años con la

lectura en pantalla. En efecto, un informe de la UNESCO del año 2016 ya alertaba sobre estas transformaciones:

mientras que en Internet la cantidad de texto que se consume parece estar en aumento, la longitud media de cada texto individual probablemente está disminuyendo: vivimos en la era de la proliferación de los textos cortos y del estancamiento de los textos largos (CERLALC, 2020: 17).

Incluso en este informe, se hace notar los textos cortos (500 palabras) en línea suelen combinarse con material de audio o de video, los textos medianos (500 a 20.000 palabras) introducen imágenes fijas y los textos largos (+de 20.000) se presentan directamente en papel y con escasa iconografía.

Por su parte, Cassany (2000), muchos años antes, ya mencionaba estos cambios en las formas de escribir de los productores de contenido, fomentados por el tamaño de las pantallas y la necesidad de una rápida interactividad en los medios:

hechos como el tamaño relativamente reducido de la pantalla (que constituye la unidad visual digital, como la página lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos (Cassany, 2000: 4).

Como se puede apreciar, la tendencia de una textualización abreviada en pantalla viene desde hace tiempo y se hace evidente también en los cursos virtuales de lectocomprensión. El dictado de clases virtuales parece basarse esencialmente en los textos de los módulos elaborados por las docentes del Departamento, pero también textos (cortos y de periódicos) que atiendan a las temáticas de interés de los estudiantes, sobre todo de actualidad. Estos escritos suelen ser objeto de lectura oralizada, porque “*les gusta*”. Como se advierte, los materiales son esencialmente monomodales, aunque se menciona la socialización de capturas de pantalla de lo sucedido en la clase, así como de algunas explicaciones gramaticales en formato audio o video. Por su parte, una entrevistada manifiesta trabajar vídeos de YouTube, pero al final del cuatrimestre, dado que “*los espanta un poquito*”.

En cuanto a las dinámicas grupales de las clases en línea, todas las informantes dicen promover los espacios de reflexión y de trabajo colaborativo, para lo cual se torna esencial generar una sensación de

pertenencia, y promover de manera sostenida la interacción no sólo docente-estudiante(s), sino también estudiante(s)-estudiante(s). Para fomentar la interacción entre estudiantes, una estrategia utilizada por las docentes es apagar, durante un tiempo estipulado, la cámara y el micrófono (*“les digo que crucen, digamos, ideas entre ellos”*) con el fin de generar un espacio menos controlado (*“para que se sientan libres”*). Asimismo, las entrevistadas no dejan de destacar el carácter insoslayable de la intervención individual dentro de lo grupal, aspecto crucial que subraya la especialista en el tema, Montse Guitert (2020: 189) cuando afirma que el aprendizaje colaborativo es *un proceso de interacción y reciprocidad entre estudiantes, el cual facilita la construcción conjunta de un objetivo común a partir del trabajo individual*.

En lo que hace a la evaluación virtual, las posturas de los docentes encuestados se condicen con lo expresado por Cabrera et al. (2020: 63) respecto de las representaciones, tanto de estudiantes como de docentes, según las cuales este tipo de evaluación es *menos de verdad*. Entre los resultados más relevantes se puede mencionar que la mitad *Nunca* utiliza recursos multimodales para la evaluación y, la otra mitad, *A veces*. Las que contestaron *Nunca* alegan que sólo implementan estos recursos *“durante la cursada para mejorar la comprensión escrita”*. Por su parte, las que respondieron *A veces* los emplean *“en el caso de trabajos grupales (documentos compartidos de Google) [...], en la evaluación de coloquios (presentaciones de PPT), en los TP subidos al campus como Tarea, en los videos con ayuda de imagen”*. Entre los géneros más usados, se encuentran: entrevistas, documentales y podcasts, que son subidos al aula virtual o enviados por mail. En cuanto a las motivaciones para el empleo de recursos multimodales, se señaló como *“muy interesante”* la incorporación de videos *“como complemento”* para ampliar la información de los temas abordados en los textos, *“pero no para evaluar”*. Esto último podría encontrar su explicación en la escueta carga horaria con la que se cuenta para el desarrollo óptimo de la competencia de lectura (*“me parece difícil, en el tiempo de cursada evaluar comprensión lectora y auditiva”*).

La dinámica de las clases no se habría modificado sustancialmente con el cambio de modalidad lo que sugiere una replicación de acciones, a pesar del nuevo escenario planteado por la mediación tecnológica.

Los estudiantes, por el hecho de ser en su mayoría jóvenes, tendrían más predisposición que los docentes a aceptar e incorporar los cambios. En efecto, a pesar de un inicio de pandemia muy complejo (temas familiares, emocionales y de conectividad, entre otros) éstos se adaptaron rápidamente al nuevo escenario y lo adoptaron con naturalidad. Por tal motivo, los docentes interrogados sostienen que debería seguir existiendo esta modalidad (ubicuidad de los aprendizajes), pero con la posibilidad de contar con cursos de dictado bimodal (virtualidad + presencialidad), para aquéllos que pueden desplazarse y quieran el contacto cara a cara.

5. Reflexiones finales: el encuentro creativo docente ante lo impredecible

La mediación tecnológica, en tanto generadora de percepciones, lenguajes y sensibilidades, supera la mirada instrumental de las tecnologías, contiene una dimensión social y cultural que influye en el desarrollo simbólico, en los modos de pensar, actuar y sentir el mundo. Las competencias socioemocionales y los recursos que acompañan el “ser docente” están así caracterizados por nuestro contexto social, institucional, cultural y, podríamos decir, sanitario. La situación epidemiológica, el encierro entre muros inimaginados hasta entonces, no ha sido sin consecuencias.

En la virtualidad, el habitual espacio físico compartido entre cuatro paredes de un aula se ha convertido en un lugar sin fronteras, lo suficientemente abierto como para resultar inasible y amenazante. El denominado *tercer entorno* (Echeverría, 2000) generado por los medios virtuales (ubicados entre los centros de formación y los hogares) se ha transformado en el lugar “para todo” pero, a la vez, podríamos decir en ese “lugar-refugio” que puede habilitar la construcción colectiva de un ámbito pedagógico amable. Se trata pues de generar, en la virtualidad, un espacio de contención que aporte seguridad, estabilidad y confianza, un lugar en donde la palabra oralizada adquiere un rol destacado por encima de lo gestual y lo kinésico. Las tecnologías posibilitan, por lo tanto, la apertura de nuevos espacios, por lo que se debe repensar la noción de educación a distancia, puesto que en la virtualidad también se puede generar una relación de proximidad, de la misma manera que, cuando se está en las

instituciones, se habita de manera paralela distintos espacios virtuales. La virtualización ha obligado evidentemente a repensar el concepto de espacio, tiempo, clase y recursos didácticos.

En un entorno virtual las tensiones de accesibilidad, exposición, interacción, entre otras, podrían traducirse en deserción ante la dificultad de poder crear un espacio intersubjetivo en el cual hallar el lugar propio de enseñanza y, asimismo, de aprendizaje. Ese espacio virtual de pertenencia no parece ser el foro de las plataformas -herramienta que no fue mencionada por ninguna de las informantes-, sino la clase sincrónica y, a veces, incluso asimismo el *WhatsApp*, lugar menos formal en donde el peso de las palabras es más efímero y el dinamismo permite tejer proximidad frente a la distancia.

Así como los espacios se encuentran en un proceso de mutación, lo mismo ocurre con el manejo de los tiempos. El acceso irrestricto a los dispositivos fomenta una distorsión en la concepción del tiempo dedicado al trabajo y a lo personal, convirtiendo cualquier instante del día en un momento pasible de ser “productivo”. Esto se refleja en la sensación, tanto del propio equipo docente como del alumnado, de “estar disponible” a toda hora, cuando lo que se pone en juego es sobre todo una “presencia”, una actitud de escucha comprometida y una disponibilidad en función de las necesidades detectadas. En las plataformas, casi toda la información se transmite por escrito, lo que implica una gran inversión de tiempo de redacción no sólo para ser claro en el mensaje acotado (malentendidos y equívocos) sabiendo la imposibilidad de su eliminación, sino también para prever cómo serán tomadas nuestras palabras; por tal motivo, la puesta en texto demanda irrestrictamente repensar y conservar algo de la espontaneidad y de la cercanía de la presencialidad.

El aprendizaje mediado por dispositivos tecnológicos, sin lugar a duda ha puesto en tela de juicio la relación con nuestro propio cuerpo, con el cuerpo del otro y con las maneras de interrelacionarnos. Los enfoques comunicativos y más aún los *accionales* marcaron una nueva dirección epistemológica en la enseñanza-aprendizaje de FLE al poner al estudiante y a la comunicación en el centro de la acción didáctica, alejándose así de los enfoques tradicionales de corte meramente intelectual, y restableciendo el lugar del otro y su corporeidad. Lo que revelan estos enfoques es la

implicación del cuerpo del profesor y del educando en la práctica del aula, hecho que se materializa por medio de teatralizaciones, juegos y la interpelación de los distintos canales sensoriales que fueron puestos en jaque con la mediación por pantallas (Benmoussa, 2021). El cuerpo mediado por pantallas se presenta como algo que puede resultar perturbador y engañoso, tal como señalan algunas de las informantes en esta investigación. La comunicación no verbal, siempre y cuando esté la cámara encendida, se encuentra limitada a un pequeño rectángulo. La instancia enunciativa se desdobra: soy yo, aquí y ahora, y ese otro en la pantalla, que es observado y transformado en objeto por mí mismo/a. Al tal punto que ese “yo” puede adoptar un nuevo cuerpo en forma de avatar, llevando la dimensión formativa a un universo de juego en el que realidad y ficción se entremezclan. La preocupación por la apariencia y por el resguardo de la intimidad es una razón de peso por la cual los estudiantes apagarían sus cámaras convirtiéndolos en entidades desmaterializadas detrás de un perfil digital. La percepción del otro, en el mejor de los casos, está limitada a lo auditivo mediado por un dispositivo que, además, altera voces y aplanan entonaciones. Sin embargo, pensar que todo se resuelve con la vuelta a las aulas representa una simplificación del fenómeno. De hecho, las bondades que atribuimos a la presencialidad respecto del seguimiento de los aprendizajes por medio de las verbalizaciones grupales informales, muchas veces, no son más que una “ilusión” de control del aprendizaje. El paso abrupto a la virtualidad dejó al descubierto preocupaciones que deben atravesar la acción didáctica sea cual sea el contexto y la modalidad. En lo que hace a las mediaciones en pantalla, queda mucho aún por estudiar acerca de cómo evitar el desdibujamiento de nuestro cuerpo y del cuerpo del otro, y de cómo reincorporarlos en las instancias de aprendizaje virtuales. Quizás, entonces, se trate de aprender de nuevo a jugar, pero esta vez a través de las cámaras, tejiendo en esas distancias indeterminadas e inmedibles puentes de comunicación, diálogo y enseñanza.

En estos días en los que escuchamos aún hablar de las “ventajas” materiales y económicas que nos mostró la pandemia en materia de escenarios educativos, resulta urgente no caer en un modelo de desarraigo y despersonalización que, a nuestro entender, no sería propiciador de la comunicación humana, es decir, de aquello que nos constituye y que

representa el eje de la educación. En el campo educativo, se puede correr el peligro involuntario, de hacer un uso vacuo de las tecnologías, al poner el foco en la modernización de las aulas sin mucho fundamento y sin capacitación docente. En ese sentido, se hace imperioso formarnos y formar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para responder, manejar, intervenir y utilizar las TICs.

Retomamos una vez más, en la enseñanza y, a su vez, en el aprendizaje, la importancia de la creatividad en el quehacer docente y en la tarea de ser estudiante. La virtualización de los cursos de lectocomprensión en FLE y la multimodalidad, nos ha redirigido al corazón de la clase, la artesanía creativa, reflexiva, fundamentada, audaz e indeterminada del intercambio humano. Esta perspectiva de análisis nos coloca frente al desafío continuo de probar, crear y convocar a los estudiantes para así entonces repensar nuevos modos de producción y circulación de sentidos, sin olvidarnos de la dimensión humana.

Bibliografía

Alliaud, A., Antelo, E. 2009. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Capítulo I: ¿A qué llamamos enseñar? Capítulo III: Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Benmoussa, A. 2021. "Didactique du FLE et nouvelles technologies. Quelle place pour le corps de l'apprenant ?". Communication présentée au XV Congrès mondial des professeurs de français, 9 au 14 juillet 2021, Tunisie.

Bengtsson, A. 2020. "Multimodalidad e interactividad en algunas formas de contar la ciencia". *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, n° 89, p. 68-91.

Briascos, I., Corica, A., Granovsky, P., Verchelli, V., Alfredo, M. 2020. La educación y el trabajo ante la emergencia del covid-19. Una mirada de la educación técnico-profesional. In: *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria, p. 59-72.

Cabrera, N., Fernández-Ferrer, M. 2020. Claves para una evaluación en línea. In: *Decálogo para la mejora de la docencia online*, A. Sangrà (Ed.). Barcelona: Editorial UOC, p. 63-80.

Caruth, G., Caruth, D. 2013. "Understanding resistance to change: a challenge for universities". *Turkish Online Journal of Distance Education*, n° 14(2), 12-21.

Cassany, D. 2000. "De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición". *Lectura y vida*, n° 21(4), p. 6-15.

CERLALC. 2020. *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Bogotá: Colombia.

Córica, J. L. 2020. "Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto". RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, n.º 23(2), p. 255-272.

Echevarría, J. 2000. "Educación y tecnologías telemáticas". *Revista iberoamericana de educación*, n.º 24, p. 17-36.

Feldman, D. 2020. Enseñanza sin presencialidad. Algunas notas para una situación no esperada. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Publicaciones, Citep. <https://bit.ly/citep-publicaciones> [consulté le 17 février 2025].

Guitert, M. 2020. La colaboración en red para docentes y para estudiantes. In: *Decálogo para la mejora de la docencia online*, A. Sangrà (Ed.). Barcelona: Editorial UOC, p. 187-206.

Gunawardena, C. N. 1995. "Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences". *International Journal of Educational Telecommunications*, n.º 1(2/3), p. 147-166.

Ibrahim, A., Al-Kaabi, A., El-Zaatrari, W. 2013. "Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates". *International Journal of Research Studies in Education*, n.º 2(3), p. 25-36.

Jerónimo Montes, J. A. 2009. "Hacia las comunidades virtuales de aprendizaje, aprender para apropiarse de los nuevos medios digitales". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n.º 10(2), p. 338-352.

Lane, I. F. 2007. "Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance". *Journal of Veterinary Medical Education*, n.º 34(2), p. 85-92.

Martín-Barbero, J. 2009. "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n.º 10 (1), p. 19-31.

Martín-Barbero J. 2011. "Razón técnica y razón política: espacios/ tiempos no pensados". *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, n.º 1, p. 22-37.

Ministerio de Educación. Resolución 106 de 2020. Legislación y avisos oficiales. Promulgado el 13 de marzo de 2020 en Boletín Oficial de la República Argentina. BOLETIN OFICIAL REPUBLICA ARGENTINA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Resolución 106/2020.

Ministerio de Educación. Resolución 108 de 2020. Legislación y avisos oficiales. Promulgado el 16 de marzo de 2020 en Boletín Oficial de la República Argentina. BOLETIN OFICIAL REPUBLICA ARGENTINA - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Resolución 108/2020.

Palomino Leiva, M. L., Ramírez Villegas, G. M. 2010. "La presencia social en ambientes virtuales de aprendizaje: una estrategia de interacción y construcción del conocimiento". *Revista De Investigaciones UNAD*, n.º 9(3), p. 79-106.

Quadrana, D. V. 2019. Les représentations des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université. Sciences de l'Homme et Société. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02747724v1> [consulté le 4 mars 2024].



© *Synergies Argentine*, n° 10, Année 2026.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>

Bibliothèque nationale de France. Août 2026 -

<https://gerflint.com>

<https://gerflint.com/synergies-argentine>

synergies.argentine@gmail.com

