



Título

Aulas emergentes. Transformaciones tras la pandemia.

Eje: Tecnologías emergentes ¿Pedagogías emergentes?

Rosanna Chacin Amaro

**Universidad del Salvador, Facultad de Educación y Comunicación Social,
Argentina**

Resumen

Tras año y medio, imposibilitados de ocupar el espacio físico escolar debido a las medidas de aislamiento social que impuso la pandemia por COVID-19, comenzamos nuevamente a ocupar el aula física. Con la recuperación de la presencialidad en las instituciones educativas, la experiencia vivida ha llevado a superar la idea de que el contexto, sobre todo digital, puede quedar en la puerta del aula. Así, se da lugar a una apertura o expansión del aula de clase y el docente se ve interpelado a usar esa porosidad en beneficio del modelo de enseñanza. Sin embargo, esto ha representado un nuevo desafío para la reconfiguración de la enseñanza y el aprendizaje frente a un nuevo contexto. De esta manera, se presentan los avances de un proyecto de investigación movilizado por las siguientes interrogantes: ¿qué tipo de aulas se explicitan en el plano teórico como consecuencia de la irrupción de las tecnologías? ¿qué se sostiene de las prácticas de educación a distancia implementadas durante la pandemia? De esta manera, se presentan resultados parciales de una investigación de enfoque mixto y nivel descriptivo, con el objetivo de *Explorar los cambios que evidencia la educación secundaria argentina, a partir de la experiencia de continuidad pedagógica en el marco de la pandemia, tomando como unidad de análisis el aula* y el impacto de las nuevas tecnologías en esta, con miras a identificar desafíos y oportunidades.

Palabras clave: Aula; Transformaciones; TIC.

Ponencia

La pandemia del COVID 19 que nos afectó durante los años 2020 y 2021 produjo un cambio abrupto en nuestras vidas. Las formas en las que vivíamos se transformaron a la luz de nuevas rutinas, nuevas costumbres y, sobre todo, nuevas formas de vincularnos. Inevitablemente, estos cambios se hicieron sentir también en las formas de enseñar y aprender, conforme a situaciones sanitarias diversas que dieron lugar a un ecosistema igualmente diverso mediado por tecnologías. Como producto de las prácticas que se implementaron desde el inicio del aislamiento, nos hemos dado cuenta que las tecnologías son puentes por los que pueden transitar tanto nuestra necesidad de vincularnos, como la de enseñar y aprender, dando lugar a nuevas prácticas docentes. Sin embargo, toda esta experiencia develó también importantes carencias en términos de elementos fundamentales para la implementación de estas nuevas formas de mediación pedagógica a través de las tecnologías, vinculadas a: infraestructura, equipamiento y capacitación. Cada una de estas carencias constituyeron desafíos que debieron ser afrontados y que, dieron lugar a procesos de cambio.

Una vez superada la situación de emergencia sanitaria, poco a poco los estudiantes y maestros han vuelto a ocupar las aulas físicas, dando lugar al retorno a la presencialidad en las escuelas. Mismo que ha implicado nuevas formas de encuentro, pues la experiencia vivida ha transformado nuestras formas de enseñar y de aprender. De esta manera, la realidad invita a que el aula se expanda al mundo, dado que, más allá de los encuentros sincrónicos presenciales o remotos, la enseñanza es muy susceptible al contexto.

Sin embargo, son muy diversas las experiencias y realidades que en la actualidad muestran las aulas del nivel Secundario. En muchos casos, la realidad institucional parece tener la “inercia” de volver a la situación original. Docentes, estudiantes, familias y la comunidad educativa en general, buscan regresar a una especie de “zona de confort” del modelo de enseñanza tradicional. Mientras que, en otros casos, se observan docentes que parecen haber revisado y hasta modificado su modelo de enseñanza, entramando las herramientas digitales como puentes en nuevas formas de abordar el hecho pedagógico.

Considerando la complejidad que denota el objeto de estudio, asumimos la necesidad de trabajar con datos empíricos, resignificando aportes teóricos, a objeto de construir conocimientos situados desde posturas teóricas y los datos obtenidos del estudio de campo, de manera dinámica y entrelazada.

De esta manera, en el presente trabajo compartimos parte de la revisión teórica que nos permite establecer categorías de observación que guiarán el estudio de campo, el cual consistirá en la obtención de datos mediante encuestas y entrevistas a los actores directos: docentes del nivel de Educación Secundaria en Buenos Aires. La intención es generar aportes para el área del pensamiento educativo en general, con una mirada descriptiva para el análisis de las transformaciones que se vienen dando en nuestro sistema educativo a partir de la experiencia transitada durante la pandemia. De igual forma, aporta a la línea de investigación específica centrada en la tecnología educativa, desde la mirada dinámica y compleja del pensamiento pedagógico postmoderno, que atiende a una realidad dinámica y compleja dirigida a la superación de las restricciones temporales y espaciales.

El auge de las tecnologías y su desarrollo hacia una tendencia cada vez más interactiva y comunicacional, ya venía evidenciando la necesidad y posibilidad de superación de las

restricciones de espacio (físico) y tiempo (cronológico), como parte de una nueva noción de aprendizaje “aula-mente-social” (Delgado, 2007).

En contraposición con la creencia de algunos no tan seguidores de las tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas a la educación, se sustenta la idea de que esta superación de las limitaciones espacio-temporales, no restringe o limita la interacción cercana y directa entre participantes del proceso educativo, por el contrario, la potencian. Al respecto, Terán (2008) explica que:

La educación como proceso bidireccional se ha reivindicado en la actualidad con la incorporación de la dimensión tecnológica como componente integral de cualquier situación, produciendo cambios de carácter social, intelectual, emocional y como aspecto esencial para la comprensión de los procesos inmersos dentro de la mediación presente en las relaciones entre los estudiantes y los entornos virtuales donde transcurre su interacción (p.1)

Así, la integración de las TIC a la educación ha venido acompañada de la idea de educación a distancia, fundamentalmente en las universidades, donde desde finales del siglo pasado se viene evidenciando un progresivo crecimiento cualitativo, acompañado de un amplio desarrollo investigativo y teórico, lo cual no venía ocurriendo de igual forma en otros niveles educativos.

Las circunstancias sanitarias que marcaron el año 2020, impactaron en todos los ámbitos de las sociedades del mundo. Con ello, un nuevo orden social se comenzó a gestar de forma abrupta e inesperada, dando lugar a la adopción de medidas y decisiones a partir de esta situación de emergencia, más que por proyectos de desarrollo previstos. Tal es el caso del ámbito educativo en todos sus niveles, en los que se debió recurrir a las tecnologías para garantizar alguna medida de continuidad pedagógica, aun cuando no se habían tomado las previsiones organizativas, de capacitación y gestión necesarias, transitando de una modalidad fundamentalmente presencial a otra completamente a distancia (Chacín, Zangara y Massiuk, 2022).

Sin embargo, no se trataba de una modalidad nueva, pues las innovaciones y aprovechamientos para la información y la comunicación, han dado lugar al surgimiento de un nuevo espacio que, como lo indica Cloutier (1975), se ha agrandado y se sigue agrandando, convirtiéndose en un espacio no físico, intangible. De esta manera, la noción de “aldea planetaria” a la que hacía referencia McLuhan (1996) ha impactado notablemente todos los ámbitos de la vida social y necesariamente deben implicar un cambio en los procesos educativos y, por consiguiente, en las representaciones de “aula” que sostenemos.

Si buscamos una rápida definición de aula, encontramos que se la puede definir como un espacio, generalmente un salón de clase, en el que una persona o varias realizan tareas de enseñanza, mientras otro grupo, que suele ser más grande, lleva adelante las tareas que el primer grupo indica, para aprender. Esta idea nos permite articular dentro del aula, componentes de toda situación educativa: los tiempos, los espacios y formas de comunicación y articulación de los actores, los recursos, las estrategias de enseñanza, etc. Así, teniendo en cuenta el “aula” como unidad de análisis en el presente estudio, es necesario identificar las distintas construcciones teóricas y empíricas que se vienen desarrollando en torno a este concepto, a partir de la irrupción de las tecnologías, especialmente tras el proceso de enseñanza pandémico.

En este sentido, Maggio (2022) señala que podemos observar el tema de reconfiguración del “aula post-pandemia” desde, al menos, dos ópticas. Una mirada optimista

nos diría que volvimos a instituciones reinventadas, con docentes fortalecidos por la virtualidad y necesitados del contacto con sus estudiantes. En este escenario, las clases se enriquecen y complementan con las acciones remotas. La enseñanza *in situ* se transforma y estaremos frente a aulas extendidas, invertidas o híbridas/espejo donde docentes, estudiantes y familias experimentarán nuevas formas de acceder al conocimiento y aprender. Esto se corresponde con planteamientos de Brocca y Campos (2008) quienes refieren que:

Las transformaciones que en el campo de la enseñanza se van produciendo como efecto de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el marco educativo, constituyen un reto pedagógico, ya que la utilización de las TIC nos ofrece una amplitud de posibilidades y al mismo tiempo exige una mayor flexibilización de las estructuras docentes (p. 3)

Así, desde una mirada optimista, entenderemos que la propia noción de aula se ha transformado con la favorable integración de las tecnologías, frente al desafío pedagógico que impuso la pandemia y las propias exigencias de apropiación didáctica de las TIC. Pero, por otra parte, podríamos tener también una mirada más pesimista, en la que a manera de “resorte”, las instituciones y sus docentes se han extendido hasta el límite de sus posibilidades de innovación y aprendizaje y ahora vuelven a la “zona de confort”, al menos por un tiempo.

De esta forma, resulta posible identificar un modelo que denominamos “aula espejo”, en el que se sostiene un aula presencial y otra remota (vía videoconferencia) al mismo tiempo, destacando que, ambas aulas se vinculan con el docente. Es decir, el docente es el elemento que integra ambas aulas. Esta situación se corresponde con un traslado de la estructura relacional que ha predominado en la presencialidad, ya que, desde sus inicios la educación presencial impuso una localización espacial centralizada, donde su marcada estructura de gobierno se apoyó en lógicas de legitimación y organización del poder. Al respecto, Rama (2020) señala que estas lógicas de poder se convirtieron en ‘barreras’ al transitar el camino hacia la virtualización de la enseñanza.

Siguiendo esta misma línea, Aguaded y López (2009) refieren que, en algunos casos la tecnología sólo ha estado al servicio de los viejos modelos didácticos, ya que constituye un mero soporte alternativo para realizar las tareas que tradicionalmente emprende el docente en la presencialidad, sin modificar considerablemente el papel del docente y del estudiante. Chacín y Amaro (2017) explican que esto ha ocurrido porque, a partir de cierto dominio de la tecnología, muchos docentes sólo migran sus cursos presenciales a entornos virtuales, sin contemplar aspectos pedagógicos y didácticos propios de la modalidad virtual.

En tal sentido, resultan pertinentes los planteamientos de Rodríguez Conde (2005) quien refiere que, si bien la tecnología es una herramienta útil para la implementación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sólo será posible aprovechar su gran potencialidad si se establecen criterios pedagógicos explícitos que guíen su aplicabilidad.

Retomando las dos ópticas que describe Maggio (2022), consideramos que es posible encontrar un punto medio entre estos dos extremos, con una transformación, al menos sutil, de las aulas. Así, podríamos referir lo que Lion (2017) denomina como “aula porosa”, en la que se admite el hecho de que la realidad ha superado la idea de que el contexto, sobre todo digital, puede quedar en la puerta del aula. Desde esta noción de aula porosa, es posible inferir transformaciones en las representaciones de aula, a partir de la experiencia transitada durante la pandemia.

Así, se abre la posibilidad de la extensión del aula, con la noción de aula invertida. El “aula invertida” o “aula al revés” constituye una categoría de aula extendida (García-Monge,

González-Calvo, Martínez-Álvarez, y Rodríguez-Campazas, 2020) en la que las actividades presenciales se complementan o extienden con actividades mediadas con tecnología digital. De esta manera, el aula se ve “agrandada” y se extiende a los espacios virtuales. Es importante denotar que este concepto resignifica tanto la actividad del alumno como la mediación del docente durante el desarrollo de las actividades escolares. Implica “dar vuelta el modelo”, es decir, volcarlo al aprendizaje activo, llevando a la escuela las tareas de producción mientras quedan para la casa, aquellas tareas de consumo, observación y lectura (Janssen, 2020). En el proceso de “dar vuelta la clase”, lo fundamental es:

- Por un lado, producir, digitalizar o “empaquetar” las exposiciones o presentaciones de contenido que realiza el docente, de forma que el alumno las pueda autoadministrar en el trabajo asincrónico. Así, el docente podría realizar grabaciones de “píldoras” o porciones de teoría, organizadas en secuencias de contenido interdependientes y,
- Al mismo tiempo, implica organizar secuencias de práctica de complejidad creciente, con productos entregables concretos, que servirán como organizadores o disparadores del desarrollo de los encuentros presenciales. En ambas instancias, el docente cumple un rol de guía y soporte metacognitivo.

Por otra parte, se observa la tendencia un tipo de aula derivada de lo que Rama (2020) denomina como “educación híbrida”, con la integración de las modalidades: presencial y a distancia (virtual). Tal como refiere el autor, la educación híbrida constituye un modelo pedagógico que integra componentes presenciales y virtuales, sincrónicos y asincrónicos, individuales y colaborativos, para alcanzar mayor cobertura y calidad. Este concepto deriva de la introducción de las pedagogías informáticas en la educación y la articulación de multimodalidades educativas no fragmentadas. De esta manera, se trata de un aula que combina de manera integrada, las actividades presenciales con el soporte de la virtualidad, presentando una diversidad de recursos de aprendizajes que provienen de las clases, los laboratorios, de las bibliotecas y de los multimedia (Rama, 2020).

En todo caso, resulta importante resaltar que esta integración de actividades, exige criterios pedagógicos acordes con dicha modalidad híbrida. Al respecto de esto, Nerin, Sánchez, Ráfales, Tor, Casal y Vizcaíno (2015) resaltan que las herramientas que se utilicen en entornos pedagógicos virtuales deberán facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo la organización espacio-temporal, la asociación, articulación y asimilación de los principales conceptos, y la localización del material de estudio. Por otro lado, destaca que las herramientas son importantes en términos de comunicación. De esta manera, los vínculos y el intercambio de información que se dan en el contexto virtual son posibles mediante herramientas sincrónicas (comunicación en tiempo real) y asincrónicas (comunicación en espacio y tiempo diferentes).

Considerando los avances parciales obtenidos de planteamientos teóricos analizados hasta el momento, es posible la construcción de categorías de análisis que permitan estudiar las nuevas representaciones de aula que han surgido tras la experiencia de pandemia que afectó al mundo entero. Estas categorías aluden a modalidades como: aula espejo, aula extendida, aula invertida, aula híbrida; y dan cuenta de modelos que se configuran en la actualidad, con el apoyo de las tecnologías.

Es evidente que resulta necesaria una transformación, en la que el aula se abra al mundo con el apoyo de las TIC. El aula debe abrirse al mundo y las TIC que ofrecen amplias posibilidades y beneficios en este sentido.

Más allá de los encuentros sincrónicos presenciales o remotos, la enseñanza es muy susceptible al contexto. Entonces, en el diseño de la propuesta, el docente debe aprovechar esa porosidad en beneficio del modelo de enseñanza, con el apoyo de las TIC. De esta manera, será necesario extender el eje del modelo sincrónico a otras posibilidades y recursos: desde una página web o dirección de mail, hasta la incorporación de herramientas convergentes sincrónicas o asincrónicas y entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Todo esto conforma el universo del aula extendida a la que apuntan las propuestas teóricas. La pregunta que queda por responder es ¿qué tipo de aulas han surgido como recorrido en el proceso de enseñanza pandémico y post-pandémico? Para ello, se avanzará con la fase de investigación de campo que prosigue al presente estudio.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J. I. y López Meneses, E. (2009). La evaluación de la calidad didáctica de los cursos universitarios en red: diseño e implementación de un instrumento. *Enseñanza y Docencia: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 27(1), 95-114.
- Brocca, D. y Campos, C.J. (2008). *Experiencia en entornos virtuales de enseñanza: la perspectiva del alumno*. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.
- Chacín, R. & Amaro, R. (2017). La evaluación en el aula virtual. *Voces de la educación*, 2(3), 3-30.
- Chacín, R. Zangara, A. y Massiuk, V. (2022). Educación universitaria a distancia: creencias y valoraciones del docente. Avances parciales de investigación. *Signos-EAD, octubre 2022*, 1-16.
- Cloutier, J. (1975). *L'ére D'emerec ou la Communication audio-écrite-visuelle à L'heure des self-média*. Les Press de L' Université de Montréal, Segunda edición.
- Delgado, E. (2007). *Pasos Hacia Otra Epistemología*. San José: Librería Alma Mater.
- García-Monge, A., González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L. y Rodríguez-Campazas, H. (2020). Aula Extendida. Acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia "teoría-práctica". *Retos*, 37, 563-571.
- Janssen, C. H. (2020). El aula invertida en tiempos del covid-19. *Educación Química*, número especial, 173-178.
- Lion, M. V. (2017). Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: parches, enmiendas y nuevos tejidos. *Entramados: Educación y Sociedad*, 4, 33-42.
- Maggio, M. (2022). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Editorial Paidós.
- Nerín, O. M., Sánchez, T. P., Ráfales, C. B., Tor, M., Casal, J., y Vizcaíno, J. M. S. (2015). *Implementación de TIC (redes sociales, correo electrónico, plataformas*



universitarias) dentro de un máster interuniversitario como herramientas para favorecer la comunicación y el aprendizaje de los alumnos. Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2015. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Rama, C. (2020). *La nueva Educación Híbrida*. México: Cuadernos de Universidades.

Rodríguez Conde (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2), pp. 1-17.

Terán, K. (2008) *Impacto de las TIC en la Cultura de la Mediación a Distancia para la Educación Superior*. Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia.