

# Horizontes cartográficos de la corporalidad (o su ausencia) en la clase virtual de Francés

Cartographic horizons of corporeality (or its absence) in the virtual French class

Viviana Graciela Basano. UNL | [vivianabasano@gmail.com](mailto:vivianabasano@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-3658-7686

Agustina Mai. UNL, UNER, ISM | [magustinamai@gmail.com](mailto:magustinamai@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-5986-4247

<https://doi.org/10.33255/18511562/1040>

## Resumen

El proceso educativo virtual de emergencia ha marcado el año 2020 y ha interpelado las prácticas docentes, proponiendo nuevos modos de subjetivación, de presencialidad y de comunicación, y por ende nuevos modos de aprender y enseñar. Como profesoras de Lengua Extranjera-Francés en el nivel universitario pretendemos construir conocimiento a través de nuestra experiencia áulica, tomando la idea de hombre como territorio, analizando las acciones, los cambios, adaptaciones e interacciones que se gestaron durante este periodo de pandemia y siguen su curso, no sin consecuencias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al surgir nuevos territorios emerge el impulso racional que se empeña en cartografiarlos a través de distintos rasgos, con el objeto de guiarnos y encauzarnos a suelo firme o no... La falta de espontaneidad, el desdibujamiento de la corporalidad, las restricciones en los intercambios y generación de lazos entre pares

## Abstract

The emergency virtual educational process has marked the year 2020 and has challenged teaching practices, proposing new modes of subjectivation, face-to-face interaction and communication, and therefore new ways of learning and teaching. As teachers of French as a Foreign Language at the university level, we intend to build knowledge through our classroom experience, thinking of man as a territory, analyzing the actions, changes, adaptations and interactions that took place during this period of the pandemic and continue, not without consequences for the development of the teaching and learning processes. As new territories emerge, the rational impulse emerges that insists on mapping them through different traits, to guide us and direct us to the firm ground or not... The lack of spontaneity, the blurring of corporeality, the restrictions on exchanges and the generation of peer bonds are some of the difficulties we encountered during the emergency remote teaching.

son algunas de las dificultades que encontramos durante el proceso de virtualización de emergencia. Es por esto que centramos nuestra reflexión en el cuerpo como materialidad de lo presencial, analizando diversos aspectos que forman parte del currículum oculto en el encuentro físico áulico y en el encuentro virtual sincrónico. Este análisis nos lleva a formular una serie de preguntas que generan marcas y posibilitan nuevas geografías, que probablemente tengan su respuesta con el paso del tiempo y en la evolución de la educación digital.

**Palabras clave:** corporalidad, virtualidad de emergencia, Lengua extranjera/Francés

That is why we focus our reflection on the body as the materiality of face-to-face interaction, analyzing various aspects that are part of the hidden curriculum in the in-person class and the synchronous virtual meeting. This analysis leads us to formulate a series of questions that generate marks and enable new geographies, which will probably have their answer over time and in the evolution of digital education.

**Keywords:** corporality, Emergency remote education, French as a Foreign Language

Es mi cuerpo el que se mueve por el mundo. Es mi cuerpo donde se refleja la mirada del otro. Es mi cuerpo el que resulta modelado por una caricia o afectado por un golpe. Es mi cuerpo el que llena el mundo y es entorno a él que se anuda el pensamiento, como una enredadera alrededor del árbol que le da sostén.

Franco Rella (2004: 28)

«La transformación del ambiente tecno-cognitivo redefine continuamente las formas de la identidad».

Franco Berardi. (2007: 77)

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre los cambios, adaptaciones e interacciones que logramos llevar a cabo durante el proceso de virtualización de emergencia<sup>1</sup> en el nivel superior durante la pandemia de COVID-19, focalizándonos en el cuerpo, entendiéndolo como «ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo» (Le Breton, 2011: 7) y en las formas de comunicación que se desarrollan en el espacio-clase. A través de nuestra experiencia áulica, pretendemos construir conocimiento a partir de la idea de hombre como territorio (Llanos-Hernández, 2010), analizando las acciones, los cambios, adaptaciones e interacciones que se gestaron durante este periodo de pandemia y siguen su curso.

Es así que pretendemos valernos del concepto de cartografía como un horizonte, que pueda proveer de información objetiva sobre el espacio virtual en un sentido rizomático —con «múltiples entradas»— (Deleuze y Guattari, 2002), como un instrumento teórico-práctico, que cobra existencia a medida que se produce, estando abierto al devenir de los acontecimientos, poniendo en marcha nuevas relaciones, interpretaciones y procesos (Pérez de Lama, 2009), a fin de reconocer nuevos factores en la creación de nuevas relaciones humanas, nuevos mundos, intentando problematizar los hechos observados, localizarlos en el universo de la virtualidad y confrontándolos a la presencialidad.

Tomando a Foucault (1999) como un referente teórico de base para nuestra reflexión, recuperamos la siguiente perspectiva:

problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, así como tampoco creación mediante el discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento [bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.]. (Foucault, 1999: 371)

En este sentido, aspiramos a reflexionar sobre los nuevos modos de subjetivación que se están gestando a partir de las transformaciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje virtuales en este contexto de emergencia.

La educación a distancia tiene décadas de trayectoria, pero en este «tiempo convulso» (Dussel *et al.*, 2020: 12) de aislamiento obligatorio ha adquirido características específicas, que llevaron a crear un nuevo concepto para lo que está sucediendo desde marzo 2020 (Williamson *et al.*, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020): «emergency remote education» traducido como «virtualización educativa de emergencia».

La diferencia más notoria entre la virtualización educativa de emergencia y la educación a distancia es que esta última se trata de una opción mientras que la primera, una obligación. (...) Además la educación a distancia es una actividad planificada y su implementación está basada en un conocimiento teórico y práctico específico de este campo y de su naturaleza. Por otra parte, la virtualización educativa de emergencia se trata de *sobrevivir* en una época de crisis con todos los recursos disponibles, incluyendo los que están en línea y/o los que no (traducción y resaltado propios) (Bozkurt *et al.*, 2020: 2).

Si partimos de la idea de que el cuerpo es «una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo» (Le Breton, 2002: 13) y que las subjetividades se van transformando y adaptándose a los distintos ambientes socioculturales, cabe preguntarse: ¿somos conscientes de la centralidad del cuerpo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje?, ¿qué implican los cambios tecnológicos y la virtualización total en la enseñanza?, ¿qué tipos de subjetividades promueven o, por el contrario, obturan?, ¿de qué manera los cuerpos se hacen compatibles con las tecnologías y modos de enseñanza y aprendizaje virtuales? (Sibilia, 2005, 2012) ¿qué se gana y qué se pierde en el proceso comunicativo áulico? Esta diversidad de líneas y elementos que componen el mapa —sociales, factuales, tecnológicas, imaginarios, entre otros— generan relaciones que permiten incorporar en el análisis lo no previsto, lo móvil, pero también lo estático, lo sedimentado, y realizar un mapa con variadas entradas y salidas (Brizuela, 2016) ampliando la mirada de la realidad y generando la construcción de conocimientos críticos.

Nuestra reflexión se sustenta en el siguiente concepto de los Iconoclastas Pablo Ares y Julia Risler (2016):

Somos las personas quienes realmente creamos y transformamos los territorios, y no hay una mimesis entre la materialidad espacial de los mapas y la percepción imaginaria sobre el territorio, pues éste es una construcción colectiva y se modela desde las formas subjetivas del habitar, transitar, percibir, crear y transformar. (Ares y Risler, como se cita en Brizuela 2016: 7)

En las cátedras Lengua Extranjera-Francés nivel 1 y nivel 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la dinámica de trabajo áulico se centra en el enfoque comunicativo accional<sup>2</sup>, pro-

puesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002), cuya base metodológica entiende a la competencia comunicativa (Hymes, 1996; Cuq, J-P. *et al.*, 2003; Bérard, 1991) como una habilidad compleja. Se aprende una lengua para lograr comunicarse y expresarse y para ello se fomentan actividades comunicativas (escuchar, escribir, conversar...), respondiendo a funciones específicas (solicitar y obtener información, expresar diversos sentimientos, saludar, contar experiencias y proyectos...), en ciertas circunstancias socioculturales, empleando los elementos lingüísticos (lexicales, discursivos, gramaticales, gráficos, fonéticos) pertinentes al acto comunicativo, promoviendo estrategias, actitudes y procesos, que hacen posible aprender y comunicar. En su artículo «Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional», Christian Puren propone llamar «co-accional» a la perspectiva elaborada por el Marco Europeo porque enfatiza «la dimensión colectiva de las acciones» y «la finalidad social de las mismas», lo cual trasciende los enfoques comunicativos y por tareas. De esta forma, es posible mutar del «concepto comunicativo de interacción (que es un hablar con otro actuando sobre él) al concepto de co-acción (que es un actuar con los otros)» (2004: 260-261), lo que amplía la variedad de herramientas didácticas, dejando la libertad de decisión al profesor para elegir aquellas más convenientes para sus alumnos/as y para su contexto global de enseñanza/aprendizaje. Por su parte, Mangenot (2008) considera que el enfoque comunicativo es enriquecido y profundizado por el enfoque accional, en el cual los intercambios y la interacción son fundamentales para el aprendizaje. Es así que la actividad interactiva es el eje conductor de toda práctica áulica de lengua extranjera.

Las materias Francés I y II, de cursado anual, se ofrecen a todas las carreras de la FHUC como opcionales o electivas. Esta amplitud convoca a un público sumamente diverso, de diferentes edades, niveles, conocimientos y experiencias previas, motivaciones e intereses personales, que representa un gran desafío al momento de diseñar las clases, elegir material y planificar los encuentros. Hasta 2019, cada nivel cursaba cuatro horas presenciales por semana, es decir un total de sesenta horas por cuatrimestre y 120 horas anuales, además los estudiantes tenían acceso a dos horas semanales de clase de consulta y a la plataforma virtual *Moodle* como complemento de la presencialidad. Esta herramienta no era usada con frecuencia por los y las estudiantes, lo que indica que preferían el contacto físico en el aula.

El año 2020 marcó un quiebre en todos los aspectos y la educación se vio profundamente afectada (Lion, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020), obligando a autoridades, docentes, no docentes y estudiantes a adaptarse a una nueva forma de gestionar (Igarza, 2021) los aspectos administrativos, la enseñanza y los aprendizajes, lo que ocasionó mucha preocupación y angustia. Esta situación excepcional, esta «disrupción no deseada» (Igarza, 2021: 32), esta «experiencia del límite» (Dussel *et al.*, 2020: 11) puso en evidencia varias cuestiones que requieren ser pensadas y

problematizadas desde lo pedagógico y desde las políticas públicas. Las desigualdades sociales en el acceso a la educación, a la tecnología y al capital cultural (Bourdieu, 1997) se profundizaron (Lion, op.cit.; Igarza, op. cit.; Williamson *et al.*, 2020) y evidenciaron las debilidades y rigidez del sistema educativo, la resistencia al cambio y la lentitud de las políticas educativas para dar respuesta a las diversas contingencias. El estudiar y dar clases desde la casa demostró que la institución educativa existe y que se requiere de profesionales de la enseñanza formados para esa tarea, que tiene particularidades y necesidades propias y específicas (Maggio, 2021). Se demostró además que la universidad posee una función social, que es un espacio privilegiado para el encuentro con otros (Cannellotto, 2020), que permite la circulación de prácticas culturales diversas y que interviene en la estructuración de la vida social y familiar.

La virtualización de emergencia enfrentó a los y las docentes al desafío de reorganizar la planificación, adaptar las prácticas de la presencialidad a diversas plataformas y repensar nuevos modos de gestión de la clase, de estudiar la lengua y de promover las relaciones interpersonales.

A partir de la idea de que las tecnologías sugieren, estimulan, posibilitan determinados modos de vida, es decir, promueven determinados usos del tiempo y del espacio (Mumford, 1945), así como ciertas formas de relacionarse con uno mismo, con los otros y con el mundo (Sibilia, 2005), surgen las siguientes preguntas: ¿qué tipo de relaciones se promueven en los entornos de aprendizaje virtuales?, ¿qué tipo de comunicaciones es factible llevar a cabo?, ¿cómo se relacionan entre sí los y las estudiantes en la virtualidad?, ¿y con el/la docente?, ¿y con la «clase»?

## Un nuevo escenario: el aula virtual

«Los gestos transmiten información específica sobre los estados emotivos, cognitivos y valorativos experimentados»  
Sergio Rulicki y Cherny (2015: 35).

Una de las primeras diferencias que se encontraron al pasar de la presencialidad a la virtualidad exclusiva es un cambio radical del espacio físico: el aula tradicional, con sus paredes, pizarrón y disposición de bancos, es reemplazada por el entorno virtual —espacio de trabajo asincrónico— y la videoconferencia —para los encuentros sincrónicos—.

En la mayoría de las instituciones educativas, el aula es un espacio marcado por estereotipos bien definidos, según la disposición occidental tradicional se imponen, entre otros elementos, los muros delimitantes y contenedores del espacio, los bancos organizados en línea, la importancia de la autoridad según el lugar que posee el escritorio del docente y el pizarrón frente al grupo, una escenografía que marca la relación de poder profesor-estudiantes (Foucault, 2002) y que da lugar a un sinnúmero de comunicaciones clandestinas, multicanales, espontáneas y au-

ténticas, que oscilan entre la oralidad de las charlas a los gestos y a las mímicas más o menos codificadas, intercambiadas al momento en el que el docente baja los ojos o se pone de espaldas al grupo.

Hasta finales de 2019, la presencialidad en el aula de Lengua Extranjera-Francés de la FHUC estaba marcada por los estereotipos de las aulas argentinas. La disposición de los bancos en línea era funcional a una interacción directa entre profesor y estudiantes en las actividades individuales y se justificaba plenamente para rendir exámenes parciales o finales. Por el contrario, para el desarrollo de actividades grupales se organizaba el aula en pequeños grupos, por ejemplo, en panel para una mesa redonda, en dos semicírculos opuestos y un espacio para jurado si se trataba de un debate, o pares enfrentados para representar juegos de roles.

¿Qué posibilitaba este espacio presencial? Interactuar con el *Otro* en un mismo espacio físico pone en juego automáticamente estructuras implícitas que funcionan, como dice Sapir (1971: 46), «según un código secreto y complejo que no está escrito en ninguna parte, desconocido, pero comprendido por todos» (de nuestra traducción). El aula física propiciaba una comunicación multicanal (no-verbal), en su aspecto kinésico (gestos) como proxémico<sup>3</sup> (organización del espacio interpersonal), además del canal táctil y el olfativo, así como todo lo relacionado con la vestimenta, la bijouterie, el peinado y el maquillaje, entre otros. Para un profesor de lengua extranjera, los significantes proxémicos y kinésicos cobran aún una relevancia mayor: la forma explícita en que gesticulamos para emitir otros y nuevos sonidos —que no existen en nuestra lengua materna— y cómo enseñamos al estudiantado la forma en que deben mover sus labios, abrir o cerrar la boca, dejar escapar el aire por la boca o la nariz hacen del cuerpo una herramienta de trabajo, un instrumento de comunicación a conocer y modelar.

Por el contrario, la multiplicidad de canales, propia de la comunicación presencial, se reduce, en el caso del encuentro virtual sincrónico, prácticamente al aspecto auditivo, ya sea en el habla en su forma rítmica-melódica o entonación asociada a la forma textual y en la vocalidad como los ruidos conversacionales, acompañada de pocos y muy acotados gestos, que logran vislumbrarse en el frecuente primer plano de la cámara de una computadora o celular.

Por otra parte, ese espacio físico constituía un lugar de socialización, de «exposición discursiva» (Develotte, 2009: 182), de interacción social, un «espacio comunicacional» (Pallotti, 2002, como se cita en Bertocchini y Constanzo, 2017: 17) —claves en la clase de lengua extranjera— en el que convergen «dispositivos comunicacionales complejos» (Cicurel, 2002: 3) y en el que los y las estudiantes son co-productores del discurso junto al profesor:

Aprender una lengua dentro de un grupo quiere decir que uno se compromete con el diálogo que se produce entre los miembros del grupo y que hay una exposición discursiva plural: exposición al decir del profesor, en-

cuentro con los textos, con las marcas escritas, pero también escucha de los dichos de los otros estudiantes. (Cicurel, op. cit.,: 6, traducción propia)

A diferencia del aula física, dispositivo que se replica en todos los niveles de la educación desde el inicial al superior y que propicia un saber-estar y un saber-ser implícitos en el ámbito institucional, la mayoría del estudiantado no contaba con experiencias previas de educación virtual. En nuestro caso particular, ninguna persona había cursado anteriormente en forma virtual, según un sondeo que realizó la cátedra al comienzo de la pandemia. La plataforma educativa *Moodle*, la mensajería a través de la aplicación *Telegram*<sup>4</sup> y los encuentros sincrónicos se convirtieron en los espacios de socialización, que posibilitaron ciertas prácticas discursivas, pero no propiciaron otras.

Está tan naturalizado el cuerpo, con toda su potencialidad semántica, que recién se logra tomar conciencia de su relevancia en una situación donde se encuentra constreñido, encorsetado o hasta borrado. Si bien la virtualidad ofrece mecanismos que visibilizan la corporalidad —y en este sentido los celulares, la mayoría con cámara, juegan un rol clave—, ésta pasa a un plano secundario o mucho más limitado que el contacto sin mediación de tecnología alguna.

Por otra parte, el compartir un aquí y ahora, en un mismo contexto, con sus posibilidades, condicionantes e imprevistos, crea un sentimiento de comunidad y de pertenencia. Por ejemplo: la circulación del mate de un estudiante a otro, padecer las mismas condiciones edilicias o climáticas, o un corte de energía que, en la facultad, afectaba a todos por igual, con la consiguiente interrupción de la clase, situación que difiere de un corte en la conexión hogareña de internet o cualquier otro inconveniente, que —en la virtualidad— queda reducido a una cuestión personal y no grupal/institucional. Por ende, en los encuentros virtuales muchos de estos aspectos contextuales se pierden y, con ello, se diluye el sentido de estar con otro. Los estudiantes están solos físicamente cada uno delante de su pantalla. Sin desconocer las potencialidades que ofrece Internet de abrirse hacia el exterior (ver, escuchar, leer lo que sucede en el mundo), incluso comunicarse con estudiantes de otras culturas, expresarse, escribir sus opiniones, sus historias, sus sueños y transformarse en ciudadanos del mundo, estas posibilidades no se aprovechan en toda su potencialidad en la clase sincrónica. Es así que cuando estas aperturas hacia el afuera se dan simultáneamente al encuentro virtual sincrónico ponen en jaque la atención que exige estar en clase y aprender. Cámaras apagadas se convierten en cómplices de estas fugas, que desvinculan al estudiantado del aquí y ahora. Es cierto que, en el aula presencial, también se pueden dar las fugas mentales: que esos cuerpos coexistan en un tiempo-espacio delimitado no garantiza la atención absoluta, pero también hay que reconocer que, en el aula física, los distractores son menores o mucho menos atractivos que las decenas de ventanas/pestañas y aplicaciones que pueden convivir —y de hecho coexisten— con una clase virtual sincrónica.

## Estudiantes sin rostro, docentes ciegos

«Mirar es una forma de tocar a distancia,  
de hacer sentir nuestra presencia a los demás»  
Sergio Rulicki y Cherny. (2015: 36)

En una videoconferencia, en la que muchas veces la única cámara encendida es la del docente, éste también se encuentra solo, hablándole a decenas de ventanitas con fotos o sólo iniciales (que a veces ni siquiera se corresponden con el nombre y apellido del estudiante en cuestión, porque un mismo dispositivo es compartido entre varios miembros de la familia). Un monólogo ciego, en el que los profesores pierden información vital para las clases: el asentimiento con la cabeza, que alienta a continuar o confirma la comprensión de lo explicado; los bostezos que delatan el cansancio, aburrimiento o desinterés; el repiqueteo constante de un par de dedos o pies, que evidencian la ansiedad o nerviosismo durante un examen. Sin estos indicios, el profesor navega a ciegas en la web, con un *feedback* prácticamente inexistente.

Si nos basamos en la noción de que el cuerpo es un factor de individuación, soporte del individuo, del cual el rostro «vuelve más sutil esa diferenciación» (Le Breton, 2002: 43), se hace mucho más evidente cuánto se pierde al borrar ese cuerpo (o apagar una cámara). Sin la percepción de la apariencia del otro —apariciencia que responde a «una escenificación del actor, relacionada con la manera de presentarse y de representarse» (Le Breton, 2011: 81)—, los docentes quedan despojados de buena parte de la comunicación con los/las estudiantes y de la posibilidad de inferir —intereses, emociones, aprobaciones o descontentos—, lo cual interpela a revisar las formas de interactuar y exige desarrollar nuevas estrategias de comunicación, de participación, de identificación y reconocimiento del otro, tal como se refleja en el pensamiento de Skliar:

¿Qué queda de los espacios físicos —de roce, de fricción, de gestualidad, de corporalidad en fin— en donde el enseñar y el aprender se sostenían en vínculos de olor y sabor? ¿Qué queda del educador que toma la palabra y la democratiza a través de los sinuosos caminos de las miradas y las palabras de los estudiantes? (2020: 27)

En este sentido, uno de los mayores desafíos de la virtualización durante 2020 no fue ni la intempestividad de la adaptación, ni más horas de trabajo, ni memorizar decenas de contraseñas para acceder a los entornos y recursos en línea. Tampoco lo fueron, primordialmente, la necesidad de conciliar vida doméstica-familiar-privada con la académica-científica-profesional, ni la mala conexión casera de internet ni la falta de tecnología adecuada en los hogares. Una de las mayores dificultades, desde el punto de vista interaccional —con su consiguiente correlato pedagógico—, fue no poder ponerle cara ni nombre a la mayoría del estudiantado.

Sin la percepción de la apariencia del otro, disminuye la posibilidad de conocer mejor al público: en la virtualidad se perdió la posibilidad de percibir el lugar en el que se sientan o con quién, cierto estilo de vestimenta o de pelo, características físicas, los tonos de voz, sus caligrafías... A lo largo de la carrera docente, después de meses de corregir trabajos prácticos, se llega a reconocer la letra de los/las alumnos/as y a llamarlos por su nombre o apellido. ¿Cuántos nombres o rostros guardan la memoria? Del 2020, muy pocos, ya que, en el mejor de los casos, un número menor se conectaba a las clases sincrónicas, y no siempre con la cámara prendida. En algunos casos, sólo se pudo ver una foto, cuando se sabe que esa imagen bidimensional es mucho más limitada y muy diferente a la presencia corporal (aun cuando esté mediatizada por la cámara).

Plataformas como *Zoom* o *Meet*, las más usadas en este año de virtualidad de emergencia para realizar las videoconferencias, intentan emular acciones propias del aula física, como levantar la mano o escribir en la pizarra. Sin embargo, no cumplen cabalmente la misma función que sus pares analógicos. El ícono virtual de levantar la mano es impersonal, es el mismo para todos. Nada dice ese diseño digital acerca de la persona que lo emplea, sólo indica su pedido de palabra. Como contrapartida, cabe recordar las prácticas entre las paredes: ¿Cuánto logran decodificar los docentes de las manos reales de los y las alumnos y alumnas? ¿Quién no reconoce los brazos estirados de los y las estudiantes más entusiastas? ¿O quién no intuyó alguna vez la timidez o la vergüenza, en ese antebrazo apenas elevado por encima del banco?

En cuanto a la pizarra virtual, esta herramienta también deja de lado dos características de la presencialidad: el contacto visual con el estudiantado y la intimidad y marca personal de la letra escrita a mano. Es cierto que es posible tipiar en la virtualidad, pero al activar la pizarra (al igual que al compartir pantalla para una presentación), automáticamente se deja de ver al auditorio digital. Si bien en el aula material, el docente tiene que dar la espalda para escribir en el pizarrón, no se trata de una posición estática, sino todo lo contrario: permanentemente puede girarse, echar una mirada de reojo o contestar una pregunta. El segundo aspecto —aún más relevante— que se pierde es, como sucede con el ícono de levantar la mano, la escritura única, propia e íntima del docente, que en la pantalla se vuelve impersonal, caracteres estandarizados sin rastro de corporalidad.

La escritura a mano es una extensión de nuestros cuerpos, es la encarnación de nuestro cuerpo en el discurso, es palabra encarnada. Aunque cada vez menos, ¿cuántas veces solemos reconocer a alguien por una nota? La letra escrita tiene nuestra impronta, nuestro pulso, la vertiginosidad o la cadencia con la que la trazamos, lo que nos permite inferir un estilo, emociones y hasta reconocer si se trata de la caligrafía de un niño o un adulto. ¿Cuánto habrán añorado la caligrafía de cada profesor los estudiantes con estilos de aprendizajes más visuales? (Astolfi, 1987, como se cita en Bertocchini y Constanzo). Los recuadros de distintos colores,

las flechas y hasta los dibujos a los que habitualmente recurren los y las docentes para explicar y graficar, difícilmente puedan ser reemplazados por las herramientas tecnológicas, que exigen conocimientos con los que no todos cuentan. El trazo espontáneo en el pizarrón -personal y carnal- difícilmente tenga su correlato a través de la pantalla.

### **De lo público a lo privado, interacciones limitadas y menos espontáneas**

La falta de espontaneidad es otra diferencia central entre la comunicación en el aula física y la que puede entablarse a través del entorno virtual o en los encuentros sincrónicos. En este sentido, consideramos que el diálogo entre pares (estudiante-estudiante) es el tipo de comunicación que más se ve afectado, frustrado o dificultado a través de la pantalla. Si bien existen grupos de *WhatsApp* entre estudiantes y/o posts en redes sociales, como *Facebook* o *Instagram*, ninguno de ellos reemplaza con éxito toda la riqueza y variedad de interacciones propias de las cuatro paredes del aula, como los cuchicheos, los papelitos y dibujos, las miradas, risas y gestos cómplices, que desaparecen en la virtualidad. Y con ellos, se pierden esas oportunidades de generar un lazo cercano con el otro, de conocerse y de establecer un vínculo, y plantean el interrogante de cómo fomentar y estimular otras formas de acercamiento e intercambio. Es cierto que una herramienta como *Zoom* permite dividir la sala virtual en varios grupos —posibilidad que fue incorporada recién a fines de 2020—, pero esto requiere una intervención por parte del docente, una planificación previa y un tiempo limitado, variables que no son necesarias para un comentario, un chiste o una risa en el aula material. Es por esto que consideramos que en la virtualidad se pierde la espontaneidad y lo imprevisto queda restringido a su mínima y más remota posibilidad.

No es casual que los especialistas resalten la planificación como una característica que diferencia la educación a distancia de la virtualización de emergencia (Bozkurt *et al.*, 2020; Igarza, 2021). Asimismo, en sus comienzos, la educación a distancia se pensó como una propuesta fundamentalmente asincrónica. Recientemente —y gracias a la proliferación de softwares que posibilitan las videoconferencias— se está planteando cuál es el lugar y la finalidad de los encuentros sincrónicos en las propuestas a distancia. Es decir que muchos de los interrogantes planteados en el contexto de pandemia son novedosos, justamente por las características coyunturales del fenómeno, incertidumbre e imprevisibilidad, en el que no hubo ni planificación ni formación ni elección para hacer lo que se hizo (Bozkurt *et al.*, *op. cit.*; Igarza, *op. cit.*; Dussel *et al.*, 2020).

Otro de los cambios que se producen durante la virtualización consiste en el hecho de que cada estudiante y cada docente se conectan desde la soledad o la vorágine de su propio hogar. Una actividad que, antes de la pandemia, correspondía a la esfera de lo social y de lo público, con una fuerte impronta de compartir con el otro —como caracteriza a las universidades públicas argentinas—, pasó

a desarrollarse exclusivamente en el ámbito privado. Es así que cada uno debió adaptar condiciones personales, privadas, hogareñas al ámbito del trabajo (en el caso de los y las docentes) o del estudio (los alumnos y alumnas) (Maggio, 2021) y además se perdieron espacios de socialización, como la entrada/salida a la facultad, el patio, la fotocopidora, el baño, la biblioteca o la cantina.

Tal como describen Rulicki y Cherny, «la cafetería de la universidad es un espacio netamente sociópeto<sup>5</sup>, ya que favorece las posibilidades de establecer comunicación debido a la proximidad de las mesas y a la facilidad de encontrar temas en común con los demás concurrentes» (2015: 40). Esta transposición de lo público a lo privado también atentó contra la generación de lazos y vínculos, sobre todo en los ingresantes 2020 y 2021, que no tuvieron la oportunidad de conocerse personalmente o de conformar pares o grupos de estudio, con consecuencias negativas en la dimensión afectiva —muchas veces olvidada o subestimada en el proceso de aprendizaje—. La clase de lengua extranjera se presta —quizás mucho más que otros espacios curriculares— para conocer al otro, saber acerca de sus gustos, su familia, sus intereses y opiniones sobre una variedad de temas tanto de la vida cotidiana, como de la actualidad<sup>6</sup>. Es así que la restricción en los intercambios tuvo su correlato a nivel de las competencias que los y las estudiantes lograron desarrollar a lo largo del cursado virtual 2020.

Transcurrido ya casi un año y medio desde el comienzo de la pandemia, la situación ha ido cambiando: estos meses fueron un aprendizaje para docentes y estudiantes. El desconcierto inicial dio paso a ciertas pautas de trabajo, de comunicación y de socialización, aunque todavía persisten desigualdades en el acceso a la tecnología y a internet, y en las habilidades tecnológicas necesarias para un uso provechoso y eficiente de la *web*, ya que «la tecnología no es neutral ni hace bien por el sólo hecho de acceder a ella, sino que se trata de un artefacto socio-cultural complejo» (Williamson *et al.*, 2020, traducción propia). A partir del año 2021, se pudieron planificar algunas estrategias para fomentar la interacción y tratar de poner en escena y hacer visible esa corporalidad tan opacada: incentivar el uso de las cámaras encendidas, propiciar encuentros sincrónicos en pequeños grupos, exigir trabajos de a dos o grupales, así como la realización de videos son algunas de ellas.

## Cierre y apertura

«El cuerpo es un umbral entre el sujeto y el mundo (...) es el lugar donde el mundo aparece y se manifiesta ante mí y también el objeto que me instala en el mundo. El cuerpo es lo que me provee de la certeza inmediata de que ambos: el mundo y yo, existimos, de que estamos en relación y de que esa relación hace sentido»  
Greimas y Fontanille. (1994: 19)

Con las nuevas tecnologías, el cuerpo se desfragmenta, se ficcionaliza y se torna ausente —deslocalizado— lo que conduce a realizar una reestructuración imaginaria del mismo y reconfigurar su exposición frente a los otros y su imagen tecnológica. Este nuevo paisaje que se va tejiendo a través de las pantallas de los dispositivos tecnológicos plantea el reto de humanizar la virtualidad para recuperar la materialidad del aula. Al decir de Esther Díaz (2020) «la tecnología (cuando se dispone de ella) es vigorosa para no perder contacto, pero no reemplaza a la materialidad y, paradójicamente, provoca más demanda docente».

Es inevitable, entonces, pensar en los efectos que la virtualidad crea en relación a la presencialidad. Cuando nos comunicamos de manera virtual desaparecemos físicamente. Es imposible negarlo, el primer ámbito que desaparece es el corporal, luego el local y por último el internacional. Poco a poco el mundo del cuerpo y el de la tierra se van esfumando, así se siente, como una ausencia que encuentra en la virtualidad su oportunidad. La virtualidad se entiende como un lugar sin lugar y sin tiempo y la tecnología opera para crear nuevos espacios de acción como la realidad virtual, internet, el ciberespacio... El ser humano desaparece detrás de las pantallas, ya no existe... o bien se sumerge en una simulación, tratando de encontrarse a sí mismo en una multiplicidad de imágenes. Ya lo advirtió lúcida-mente Guy Debord hace cinco décadas: «Todo lo que antes se vivía directamente, se aleja ahora en una representación» (Debord, 2008: 1). La palabra, la materia, los colores poseen un gran dominio de creación de lo virtual, se puede simular lo real, embellecerlo, llenarlo de secretos, motivar su búsqueda y descubrimiento, es una manifestación que permite ampliar el ámbito simbólico de los vínculos. ¿Podemos considerar esto como una nueva configuración de presencia? Lo virtual se ubica en el presente y en ese presente puede haber imágenes del pasado o del futuro, creando presencia corporal bajo la ausencia corporal. Si lo analizamos más profundamente podemos pensar que la conexión entre la realidad física y la virtual es indivisible, ya que la virtualidad es una prolongación de lo físico porque permite la continuidad de las relaciones desde la óptica socio-comunicacional. En el espacio virtual, los signos y su simbolismo son más flexibles, el cuerpo fomenta esa ductilidad creando nuevos espacios de acción para construir identidad y alteridad. ¿Qué desafíos plantea cartografiar la corporalidad en la virtualidad? ¿Es posible pensar entonces en la creación de nuevas presencialidades? ¿Se pueden crear nuevas interacciones guiadas por la representación del cuerpo?

Luego de analizar nuestras prácticas pedagógicas y comunicacionales, podemos mencionar que durante la virtualización una de las modificaciones más vertebrales que vivimos fue, por un lado, el desvanecimiento de la corporalidad de los estudiantes (salvo contadas excepciones) y el encorsetamiento o restricciones en nuestra propia corporalidad como docentes. Esta situación ralentizó algunos procesos de aprendizaje y dificultó la interacción, sobre todo entre pares. ¿Es posible

recuperar la corporalidad en la virtualidad? ¿Será la misma u otra, diferente a la que estábamos acostumbrados? Estos interrogantes y las reflexiones aquí construidas constituyen un primer paso —necesario—, que requieren profundizarse.

Por último, nos permitimos una analogía entre la crisis que, desde hace años, vive la escuela y lo que intuimos puede llegar a suceder con la educación superior después de un año y medio de virtualización exclusiva. La escuela, institución modelo del siglo XIX, fue concebida para forjar al sujeto moderno: disciplinado, quieto, obediente, concentrado y puntual (Foucault, 2002). Poco a poco, la presencia de una multiplicidad de estímulos que atentan contra la atención monofocal, han ido socavando los cimientos de la educación moderna, al punto que la escuela se está convirtiendo en una institución cada vez menos compatible con las subjetividades y cuerpos contemporáneos, tallados por la digitalización de cada vez más aspectos de la vida (Sibilia, 2012). Creemos que la universidad no saldrá indemne de esta experiencia de virtualización de emergencia (Lion, 2020) y así como los muros de las escuelas dejaron de ser efectivos, la educación superior también comenzará a sentir el peso de tecnologías que ya tienen dos siglos. En este contexto, proponemos reflexionar: ¿Cómo será el retorno a la presencialidad después de la experiencia de la virtualización total? ¿Podrá el estudiantado y los y las docentes adaptarse nuevamente a las paredes del siglo XX? ¿Qué prácticas se incorporarán y cuáles otras ya no serán aceptadas? El concepto de hibridación (Degache y Nissen, 2008; Igarza, 2021; Rama Vitale, 2019) permite vislumbrar un horizonte que también requerirá ser indagado.

Conscientes de la centralidad de la reflexión sobre nuestras prácticas como forma de generar conocimiento, compartimos el pensamiento de Castellotti y Moore (2009), que expresa nuestra concepción del rol docente:

El contexto, (re)construyéndose históricamente, sociopolíticamente, discursivamente y localmente, como un lugar de tensión y un nuevo espacio-tiempo, multicéntrico y multisituado, permite repensar la didáctica como un espacio de acción y de responsabilidad política y ética para nuestras sociedades contemporáneas, construidas en la diversidad y la complejidad. (2009: 214, traducción propia)

Retomando a Deleuze (2005), concebimos al pensamiento y a su producto, la escritura, como una cartografía, y es gracias a este mapeo que distinguimos los puntos críticos que esperamos cambiar, sortear o mejorar en la continuidad de la virtualidad o en un más o menos cercano retorno a la presencialidad, a partir de la concreción de una cartografía que incluya a todas las voces involucradas en el territorio-aula, como un lenguaje colectivo de creación de conocimiento. «Escribir es luchar, resistir; escribir es devenir; escribir es cartografiar» (Deleuze, 2005: 71).

## Notas

1. Este término surgió entre los investigadores y académicos que reflexionan sobre la educación a distancia y fue adoptado por la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA), con la intención de diferenciar el proceso de continuidad pedagógica, que se dio en el marco de la pandemia de COVID-19, de lo que tradicionalmente se entiende por educación a distancia. Como las prácticas durante la pandemia fueron intuitivas, desorganizadas y a contrarreloj fue necesario pensar en otro concepto para nombrarlas y diferenciarlas de la educación a distancia, que implica otras condiciones de planificación, diseño y desarrollo, que en la mayoría de los casos están ausentes en la actual situación de emergencia (Hodges *et al.*, 2020).

2. El enfoque accional se centra «en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (Consejo de Europa, 2002: 9).

3. Hall (1981), creador del neologismo «proxémica», lo define como «el estudio de la percepción y el uso del espacio por el hombre» que «no se preocupa al principio por la observación y el registro de los detalles gestuales y de los movimientos corporales». La proxémica «trata sobre la arquitectura, el mobiliario y el uso del espacio (...) Intenta determinar cómo establecemos las distancias» (1981: 196) (traducción nuestra).

4. *Telegram* es una aplicación de mensajería instantánea que vincula un perfil al celular. Permite interactuar en tiempo real con todos nuestros contactos, en conversaciones individuales o grupales, a través de mensajes escritos u orales.

5. Rulicki y Cherny retoman esta caracterización de Hall, para quien «el espacio sociópeto incrementa las posibilidades de que la gente establezca contacto y se comunique» (2015: 40).

6. En consonancia con las competencias que el Marco Común Europeo de Lenguas (Consejo de Europa, 2002) establece de acuerdo a los diferentes niveles, el programa de Francés I incluye saberes como presentarse, expresar gustos personales, preguntar y responder preguntas sobre uno mismo y su entorno más cercano. En tanto, en Francés II se aspira a que el estudiante sea capaz de informarse, pedir disculpas, explicar un problema, expresar preferencias, emociones y sensaciones, describir experiencias y proyectos profesionales.

## Referencias bibliográficas

BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: CLE International.

BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

BERTOCCHINI P. Y CONSTANZO E. (2017). *Manuel d'autoformation pour le professeur de FLE*. 2e Édition. Millau. France.

BOURDIEU P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BOZKURT, A. *et al.* (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-126. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

BRIZUELA, F. (2016). Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Revista KUIT16 de Estudios Urbanos del Instituto de Investigación Gino Germani* de la UBA. [Consulta: el 8 de julio de 2021]. Disponible en: <https://>

[ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78448/CONICET\\_Digital\\_Nro.0e14e4b0-fab1-4b45-a550-7e27536e1722\\_B.pdf?sequence=5](http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78448/CONICET_Digital_Nro.0e14e4b0-fab1-4b45-a550-7e27536e1722_B.pdf?sequence=5)

CANNELLOTTO, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I. (comp.) et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital. [Consulta: el 6 de julio de 2021]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

CASTELLOTTI, V. Y MOORE, D. (2009). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le xxi siècle?. En Blanchet, P.; Moore, D. y Asselah Rahal, S. (2009) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 197-217.

CICUREL F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, Acquisition et interaction en langue étrangère [En línea], 16 / 2002, puesto en línea el 14 de diciembre de 2005. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <http://journals.openedition.org/aile/801> // DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. [Consulta: el 7 de julio de 2021]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

CUQ, J.-P. (coord.) et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris. France.

DEBORD, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. 2º ed. Buenos Aires: La marca Editora.

DEGACHE, C. Y NISSEN, E. (2008). *Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions*. ALSIC. Vol. 1. N.º 1. [Consulta: el 8 de julio de 2021]. Disponible en: <https://journals.openedition.org/alsic/797>

DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2002). *Rizoma y otros textos*. Madrid: Editora Nacional Madrid.

DELEUZE, G. (2005). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

DEVELOTTE, C. (2009). Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne. En Blanchet, P.; Moore, D. y Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 181-193.

DÍAZ, E. (24 de abril de 2020). *Dolor docente*. Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/261424-dolor-docente>

DUSSEL, I. et al. (2020) *Presentación*. En Dussel, I. (comp.) et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital. [Consulta: el 6 de julio de 2021]. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

FOUCAULT, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Editorial Paidós.

- (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GREIMAS, A. Y FONTANILLE, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Puebla: Siglo XXI editores.
- HALL E.T. (1981). «Proxémique» in Winkin Y. (éd.), *La nouvelle communication*. 191-196. Paris: Éditions du Seuil.
- HYMES, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa, *Forma y Función*, (9), 13-37. Traducido por Gómez Bernal, J. [Consulta: el 21 junio de 2021]. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- HODGES, C. et al. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. [Consulta: el 6 de julio de 2021] Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- IGARZA, R. (2021). *Presencias imperfectas. El futuro virtual de lo social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La marca Editora.
- LE BRETON, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LION, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1), 1-8. [Consulta: el 12 de julio de 2021]. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- LLANOS-HERNÁNDEZ L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo Estado de México. [Consulta: el 12 de julio de 2021]. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722010000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001)
- MAGGIO, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Paidós.
- MANGENOT, F. (2008). *La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne*. Jocair (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau), 13-26.
- MUMFORD, L. (1945). *Técnica y civilización*. Buenos Aires: Emecé. Reyles, C. M. (trad.).
- PÉREZ DE LAMA, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. En *Pro-Posições*, v. 20, N.º 3 (60), 121-145.
- PUREN C. (2004). *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. Université de Saint-Étienne, France Centres d'Études en Didactique Comparée des Langues et des Cultures, CEDICLEC.

RAMA VITALE, C. (2019) *La virtualización de la universidad en América Latina*. Salta: Eucasa (Ediciones Universidad Católica de Salta).

RELLA, F. (2004) *En los confines del cuerpo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

RULICKI, S. y CHERNY, M. (2015) *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Granica.

SAPIR, E. (1971) *Anthropologie*, trad. del inglés al francés por Baudelot C. y Clinquart P. París: Seuil. Coll. Points. Sciences humaines.

SIBILIA, P. (2005) *El hombre postorgánico*. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2012) *¿Redes o paredes?* La escuela en tiempos de dispersión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta fresca.

SKLIAR, C. (2020) *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

WILLIAMSON, B. et al. (2020) *Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency*. 107-114. [Consulta: el 8 de julio de 2021] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

### **Acerca del artículo**

El artículo refleja la experiencia como docentes-investigadoras universitarias de idioma extranjero francés en la FHUC-UNL (integrantes del CAI+D «Archivos situados: las matrices italiana y francófona en el campo cultural santafesino»). A través de la observación, registro, análisis y reflexiones teóricas sobre las prácticas virtuales de enseñanza, pretendemos dar cuenta de hechos, sensaciones y preocupaciones que vivenciamos durante más de un año de virtualidad, para generar conocimiento, adaptar nuestras prácticas a la coyuntura actual y aportar diversas miradas retrospectivas y prospectivas.

**Fecha de recepción: 31/3/2021**

**Fecha de aceptación: 15/5/2021**