



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Tesis doctoral

**La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña:
análisis y orientaciones didácticas**

Tatiana Lourenço de Carvalho

Director: Prof. Dr. José Luis Herrero Ingelmo

Salamanca, 2018

Esta investigación fue financiada por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação/Brasil* (CAPES - MEC), por medio de la concesión de la Beca de Estudios para el Doctorado Pleno en el Exterior (*BEX: 9983-13-9*). El financiamiento concedido forma parte de los esfuerzos despendidos por el gobierno brasileño con la finalidad de invertir en la formación de personal altamente cualificado.

À Antônia Cláudia:

Por ser essa mulher forte e dedicada, por sempre me acompanhar, mesmo morando longe; por estar comigo a cada despedida e por me esperar a cada chegada. Dedico mais esse projeto de vida a você, mãe!

AGRADECIMIENTOS

Académicos

A mi director de tesis, el profesor Dr. *José Luis Herrero Ingelmo*, por las tutorías, las orientaciones, las atentas lecturas de mi texto y por la confianza depositada en mí para la realización de este trabajo.

Al profesor Dr. *Lucineudo Machado Irineu*, por haberme recibido en la Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Brasil para la supervisión de estagio doctoral en el exterior, especialmente, por las valiosas contribuciones que conllevaron a la conclusión de este trabajo.

A la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, por el apoyo financiero concedido a esta investigación a través del *Programa Ciências sem Fronteiras (CsF)*.

Al *Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)* del *Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)* de la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)*, en especial, a los profesores de Español y a la coordinación del curso por los trabajos académicos que hemos desarrollado juntos y por el apoyo a la realización de esta investigación doctoral.

Al *Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN* por hacer posible este trabajo prestándose a la realización de la recogida de datos. De forma más particular, agradezco a la coordinación y a la secretaría de la carrera de *Letras Espanhol* de la modalidad a distancia y a los profesores y alumnos que participaron voluntariamente en este estudio.

Personales

A mi madre, *Antônia Cláudia*, por apoyarme, de forma incondicional, en todos mis proyectos y por estar siempre conmigo, aunque algunas veces, separadas por las distancias entre ciudades y/o países diferentes.

A mi padre, *Francisco das Chagas (in memoriam)*, por haber sido un pilar en la realización de mis propósitos y por haberme enseñado el valor del trabajo en la vida.

A mi gran *familia* de Brasil y España, por acompañarme en cada nuevo “viaje” del conocimiento y por formar parte, de algún modo, de la realización de mis sueños. Citar a todos aquí sería imposible y para evitar agravios comparativos he preferido no nombrarlos, aunque cada uno es pieza clave en mi trayectoria.

A todos los *amigos* que contribuyeron, directa o indirectamente, para la realización de esa investigación. En especial, *Iúta Lerche, Júlio Araújo, Vicente de Lima-Neto, Carla Falcão, Pedro Adrião, Edilene Rodrigues, Sussy de la Portilla, Sandra Alonso, José Ramón Casañé, Esther Casares, Javi Barahona, Víctor del Arco, Renata Maria, Taísa Dantas, Solange Farias, Jackeline Susann, Hannah Oliveira, Glaydston Veloso, Nara Rúbia Zardin*, entre tantos otros; a final, el acto de escribir nunca es un trabajo solitario.

Especial

A la ciudad de "Salamanca, que enhechiza la voluntad de volver a ella a todos los que de la apacibilidad de su vivienda han gustado" (Miguel de Cervantes, *El Licenciado Vidriera*).

RESUMEN

El trabajo describe e investiga cómo se desarrolla la enseñanza de la escritura en entornos de Educación a Distancia (EaD) en una carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Metodológicamente, se trata de un estudio de caso con tratamiento cualitativo-descriptivo de los datos que fueron recogidos durante los primeros semestres de los años 2015 y 2016 en la asignatura *Lengua Española IV*. El análisis se llevó a cabo a partir de las respuestas dadas en los cuestionarios elaborados con el propósito de conocer las actuaciones específicas de los docentes (dos *profesores formadores*, dos *profesores tutores* y un *profesor elaborador de material*) y de los discentes (diez alumnos del primer grupo y doce del segundo). También se observaron las clases de estos dos grupos en la plataforma virtual *Moodle*. Por último, elaboramos propuestas para la enseñanza de la escritura en español en la EaD brasileña a partir de las constataciones verificadas en el análisis previo.

De modo general, los resultados revelaron: 1) desde los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los profesores, que ellos reconocen las potencialidades de los recursos ofrecidos en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) y de los géneros digitales para la enseñanza de la escritura en español en la EaD; 2) a partir de los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los alumnos, en los que estos también destacan el reconocimiento de estas potencialidades; sin embargo, algunos declaran sentir la ausencia de un apoyo más cercano por parte de los profesores; 3) desde los datos generados en la etapa de observación, que la configuración de las propuestas de actividades, en los géneros digitales, no incentivan un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva una vez que parte de los procedimientos metodológicos que direccionaron la enseñanza de tal destreza fueron réplicas de lo que suele suceder en las tareas contenidas en los de manuales impresos y de algunas gramáticas, predominando el empleo de actividades con foco en el aprendizaje estructural de la lengua y poca promoción de la interacción mediante los géneros para un aprendizaje significativo de la escritura en lengua española; y, por último, 4) a partir de los resultados anteriores, se concluye que se necesita trazar directrices que respalden teórica y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme a las especificidades de la modalidad EaD en el país, considerando entre otros factores, la formación docente, las metodologías de enseñanza de lenguas específicas para entornos virtuales y el retorno de políticas públicas educativas que atiendan a las necesidades del contexto estudiado.

Palabras-clave: español como lengua extranjera (ELE), Educación a Distancia (EaD), ambiente virtual de aprendizaje (AVA), géneros digitales, orientaciones didácticas, enseñanza de la escritura.

ABSTRACT

The work constitutes a research in how teaching in writing in areas of EaD develops in the degree in Spanish Letters at the *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), thus it is a methodologically qualitative-descriptive analysis of data during the first semesters of the years 2015 and 2016 regarding the subject Spanish Language IV. The analysis was made from answers given in questionnaires made with the aim of getting to know the specific responses of the teachers (two training teachers, two tutoring teachers and a teacher in charge of elaborating materials) and the respondents (ten students of the first group and twelve of the second). There are also classes of these two groups in Moodle. To finish, we have elaborated different proposals for the teaching of writing in the Brazilian EaD from the results obtained in the previous analysis.

In general, the results revealed 1) From the data regarding the applied questionnaires to the teachers, that the teachers are aware of the knowledge of these potential resources given by AVA and the digital sources focussed on the teaching of Spanish writing in the EaD ; 2) From the data referring to the questionnaires applied to the students, that the respondents also recognise to be aware of these potentialities; however, some claim to feel the lack of a desirable closer support from teachers; 3) from the data obtained in the observation stage, that the configuration of the activities in the digital genres do not motivate a teaching project in writing totally interactive once that some of the methodological procedures that directed the teaching of the aforementioned skill were replicas of what normally happens in the duties of the printed manuals and some grammars, primarily it refers to those activities focussed in the structure learning of the language with no much promotion in the interaction through the genres for a significant learning of Spanish writing; and, last, 4) taking into account the obtained results it is necessary to settle basis that supports in theory and method teachers of communicative writing in Spanish language regarding the particularities of the area EaD of each country, considering several factors, such as the training formation, various online teaching methodologies in specific languages and the educational state policies which should attend the needs of the students regarding this context.

Key-words: Spanish as a target language, Distance or open education, Virtual learning environment, Digital genres, Didactic support, Writing learning.

ÍNDICE:

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN | 10 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 19 |
| 2.1. La lengua española en el contexto mundial y brasileño | 19 |
| 2.1.1 El español en el mundo | 19 |
| 2.1.2 El español en Brasil | 28 |
| 2.3. La Educación a Distancia (EaD) en el mundo y en Brasil | 33 |
| 2.3.1 EaD: concepciones | 33 |
| 2.3.2 La Educación a Distancia en Brasil | 40 |
| 2.3.2.1 La <i>Universidade Aberta do Brasil</i> | 44 |
| 2.3.2.1.1 La <i>Universidade Aberta do Brasil</i> en el <i>Instituto Federal do Rio Grande do Norte</i> : el caso de la Licenciatura en <i>Letras Espanhol</i> | 47 |
| 2.3.2.1.1.1 Agentes educacionales de la EaD del IFRN | 52 |
| 2.3.2.1.1.2 Géneros digitales presentes en el AVA del IFRN: destaque para el correo electrónico, el chat y el foro | 57 |
| 2.4. Enseñanza de la escritura: evolución histórica y perspectivas para su práctica en la EaD | 66 |
| 2.4.1 Enseñanza de la escritura conforme los <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> ... | 66 |
| 2.4.2 Las metodologías de enseñanza de lenguas en la EaD en línea | 69 |
| 2.4.3 Espacio dado a la escritura en diferentes métodos y enfoques | 71 |
| 2.4.4 Las tecnologías digitales y el desarrollo de la competencia escrita | 74 |
| 2.4.5 Enseñanza de la escritura en español en la EaD | 76 |
| 3. METODOLOGÍA | 79 |
| 3.1. Diseño metodológico y tipología de investigación | 79 |
| 3.2. Contexto observado | 80 |
| 3.3. Sujetos participantes | 80 |
| 3.4. Instrumentos de investigación | 81 |
| 3.5. Procedimientos analíticos | 81 |
| 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS | 83 |
| 4.1. Presentación y análisis de los datos de la investigación | 83 |
| 4.1.1 Los cuestionarios aplicados a los profesores | 83 |
| 4.1.2 Los cuestionarios aplicados a los alumnos | 113 |
| 4.1.3 Los contextos de estudio. | 165 |
| 4.1.3.1 Las clases del <i>Grupo A</i> | 165 |
| 4.1.3.2 Las clases del <i>Grupo B</i> | 207 |
| 4.1.4 Orientaciones acerca de la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD | 235 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 5. CONCLUSIONES | 258 |
| BIBLIOGRAFÍA | 272 |
| LISTA DE CUADROS | 278 |
| LISTA DE GRÁFICOS | 281 |
| LISTA DE ILUSTRACIONES | 281 |
| ANEXOS | 283 |
| APÉNDICES | 289 |

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han transformado el sistema educativo, especialmente en cuanto a la enseñanza de lenguas. Ha sufrido por lo tanto, cambios significativos en los últimos años, ya que nunca se escribió y se leyó tanto como actualmente y ha sido en gran parte gracias a ellas.

Ese redimensionamiento de la lectura y, sobre todo, de la escritura ha despertado el interés tanto de estudiosos del área de la educación como de los que tratan particularmente de la enseñanza y de la investigación de lenguas maternas o extranjeras. En Brasil, desde hace poco más que una década, contamos con el ejemplo de Aragão (2009), Carvalho (2009), Dieb y Avelino (2009), Leal (2007); Caiado (2007), Fontes (2007), Araújo y Biasi-Rodrigues (2007), Souza (2007), Motta-Roth *et. al.* (2007).

En ese contexto, las prácticas de lenguaje en internet y las cuestiones generadas en torno a la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) han llevado a diversos investigadores a intentar comprender el impacto de esas nuevas formas de comunicación, en especial de los géneros digitales¹, en la enseñanza de lenguas.

En ese relativamente nuevo panorama de investigaciones académicas, se ha destacado el estudio de la relación entre el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza, especialmente en la Educación a Distancia (EaD) una vez que la llegada del ordenador con conexión a internet ha impactado profundamente en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, hecho que se acabó corroborando con su crecimiento en el escenario mundial. Entre otros motivos, ante esa expansión tecnológica, buscamos comprender, en el presente trabajo de investigación, en qué medida el aprendizaje de lenguas se ha visto beneficiado por la ayuda de los medios digitales.

Sobre la enseñanza de la lengua española merece la pena resaltar que esta es una lengua que tuvo un gran crecimiento en el escenario brasileño de los últimos veinte años. Entre otros motivos encontramos nuestra localización geográfica, ya que somos los únicos hablantes de portugués, como primera lengua, en América Latina. La enseñanza de la lengua española en Brasil, por lo tanto, puede promover el fortalecimiento de las cuestiones económicas y el estrechamiento de las relaciones culturales con los países vecinos.

Otro factor importante, en lo tocante a la importancia del español en Brasil, fue la

¹ Géneros digitales son aquellos que emergen de la llegada de la tecnología digital, en especial la de internet, tales como: correos electrónicos, chats, blogs, e-foros, entre otros.

aprobación, el 5 de agosto de 2005, de la ley de obligatoriedad de la enseñanza de este idioma en las escuelas públicas². Pero, antes incluso de la aprobación de esta ley, el ascenso de la lengua española en el escenario nacional ya había sido destacable en las escuelas privadas y en los institutos de idiomas que, en su gran mayoría, ofrecían desde los 90 el español como una opción más de lengua extranjera para ser aprendida en Brasil. Además, en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCN)³ (2006) hubo, por primera vez en la historia de la enseñanza de lenguas en Brasil, la referencia de forma específica a un idioma con la inclusión del español. En ese contexto de creciente importancia del estudio de la lengua española, no solamente en Brasil, sino también en el mundo cada vez más globalizado, comprendemos que la Educación a Distancia cobra una relevancia todavía mayor en la enseñanza del idioma, pues sirve tanto como un medio de compartir más rápidamente los conocimientos, como de instrumento de integración e interacción entre aprendices y profesores de la lengua extranjera estudiada. Así, tratar la enseñanza de lenguas sin relacionarla con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es algo, a nuestro modo de ver, en cierta medida, pasado de moda una vez que, en contextos diversos, la mayoría de las personas, cada vez más, utiliza esos recursos del medio virtual para sus entretenimientos, sus investigaciones, sus interacciones con amigos, pagos de facturas, resolución de problemas de diversas naturalezas, etc.

Según Aretio (2007), en el contexto tecnológico de la enseñanza, especialmente en la EaD, no se puede tratar esa modalidad sin atender previamente a la evaluación de la propia sociedad en la cual ella misma está inserta. Separarla de su contexto es simplemente no entender las propuestas que están siendo tomadas en consideración en la actualidad, ni comprender el porqué de la coexistencia de diferentes modos de entenderla y desarrollarla. Sin duda, actualmente, vemos un nuevo escenario educativo configurándose lo que, a nuestro entender, afecta a la enseñanza en el contexto estudiado, ya que Brasil es un país con dimensiones continentales en el que la formación reglada no es accesible a todos. La modalidad a distancia cumple así la función de democratizar y socializar el conocimiento disminuyendo las distancias y permitiendo que más personas tengan acceso tanto a la información como a la educación.

Ante lo expuesto, merece la pena destacar que la EaD está presente en todas las regiones de Brasil. Existen diversas instituciones de enseñanza, especialmente las de nivel superior, que ofrecen las oportunidades de estudio en esta modalidad y que, en el país, han

² Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072>. Acceso el 4 de ene. 2017.

³ Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acceso el 7 de abr. 2017.

crecido considerablemente a partir de la primera década del siglo XXI. Esto es una de las razones que nos llevó a querer desarrollar la investigación y relacionar las nuevas tecnologías con la enseñanza del español por tratarse de temas de importancia y relevancia en el contexto educacional brasileño, en el momento en el que escribimos esta introducción de la investigación.

En el caso concreto de la EaD, considerando que nuestro enfoque de actuación es la formación de profesores de lengua española, es necesario tener un especial cuidado al pensar en la enseñanza, principalmente en lo que concierne a las estrategias y a los recursos. Para nosotros, la Educación a Distancia solamente tiene sentido si está bien planeada, atendiendo a las características y los objetivos de los alumnos y buscando obtener un buen aprovechamiento de los recursos disponibles en la red, que es lo que puede marcar la diferencia si lo comparamos con el sistema de la enseñanza presencial. Esta disimilitud está visiblemente presente en el proceso de escritura de los alumnos, foco de ese estudio, ya que la comunicación entre profesor y alumnos, en entornos virtuales de aprendizaje, se da predominantemente a través del acto de redactar.

En este sentido, la motivación para la realización del presente trabajo doctoral sobre la enseñanza de la escritura en español en la modalidad de Educación a Distancia en nivel superior surge una vez que realizamos la labor de tutora en la EaD, en la carrera de *Letras: Espanhol* del *Instituto UFC Virtual*⁴, momento en que pudimos vivir de cerca esta realidad. Además, estuve trabajando en la elaboración de un proyecto de implantación de cursos de post-gradados *Lato Sensu* a distancia, para la capacitación de profesores de lenguas por la *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN*, en el cual está previsto el inicio de las clases para el primer semestre de 2019. De esta forma, la presente investigación se justifica también por configurarse como elemento para ayudar en actividades de futuros proyectos que van a desarrollarse en esa modalidad de enseñanza en Brasil, especialmente en nuestro contexto de trabajo: la enseñanza de lengua española en la modalidad a distancia, que atiende al público del interior nordestino brasileño. Sin embargo, el estudio puede también ser aplicable en otros contextos de Brasil e incluso a otros países que también están pasando por la misma fase de inserción de las TIC en la enseñanza y puede servir de base para la enseñanza de la escritura de otros idiomas, no solo del español.

En la investigación que realizamos anteriormente, durante la maestría⁵, cuando

⁴ Unidad académica de Educación a Distancia de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC) vinculada a la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB).

⁵ La investigación a la cual nos referimos trata de la disertación de maestría intitulada: “O gênero digital *e-mail* no

trabajábamos con la práctica de la escritura en español por medio del género digital correo electrónico como un recurso complementario a actividades de clases presenciales. En ese momento ya pudimos comprobar las potencialidades pedagógicas de las TIC para la enseñanza de una lengua extranjera a través de la CMO, una vez que los alumnos (sujetos de la experiencia) tuvieron la oportunidad de intercambiar correos electrónicos escritos en español con un redactor más experto en la lengua extranjera, en este caso, la profesora del curso.

En aquel contexto, los propios sujetos reconocieron que hubo mejoras en la escritura de sus textos en español, como pudimos comprobar a través de la información facilitada por los correos electrónicos analizados en el estudio. En aquella época, 2010, las TIC y la EaD por medio de ordenadores no estaban tan presentes en los contextos educacionales del nordeste brasileño como están actualmente. La realidad cambió en los años siguientes con la expansión de la EaD en Brasil favorecida por las inversiones del gobierno federal a la educación en todo el país. Por lo tanto, la realización de esta investigación de doctorado, en virtud de la necesidad de estudios sobre el tema, viene para ayudar a ampliar los estudios sobre la formación y la capacitación del profesorado actuante en esta modalidad de enseñanza en el país.

No obstante, si existen estudios sobre el desarrollo de la destreza escrita en español atendiendo específicamente a la enseñanza a distancia en Brasil, aun no los conocemos. En líneas generales, se destaca mayoritariamente sobre cuánto se escribe en la EaD y sobre cuán importante es esta modalidad para el desarrollo de la escritura, pero poco o casi nada se ha publicado sobre contribuciones metodológicas efectivas para la práctica docente del profesor de lenguas en conseguir que los alumnos desarrollen su escritura en las clases de EaD, conforme podemos verificar en los estudios que mencionaremos a continuación.

En Freitas y Costa (2005), por ejemplo, encontramos una preocupación por revisar, de manera histórica, los recorridos de la tecnología de la escritura desde su surgimiento a la escritura teclada actual. Se aprecia en la publicación, además, una reflexión sobre la relación de la oralidad con la escritura, defendiéndose que esas dos se disuelven de forma relevante en el ciberespacio. Sin embargo, no se encuentran en el estudio en cuestión caminos que conduzcan al profesor de lenguas a sacar un mejor provecho de las cuestiones de lenguas mediadas por el ordenador para la enseñanza, aunque se reconozcan las potencialidades pedagógicas de los mismos.

Otro trabajo publicado en Brasil que trata de la escritura, de Baptista (2013), propone

desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira” defendida en marzo de 2010 en el *Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA)* de la *Universidade do Estado do Ceará (UECE)* bajo la dirección de la Prof^a. Dra. Iúta Lerreche Vieira.

la realización de un estudio que está relacionado con nuestro propósito de investigación, cuyo foco es la enseñanza de la escritura en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA). Leyendo más profundamente el estudio, vemos, sin embargo, que la autora se interesa por reflexiones sobre la enseñanza de la escritura en AVA, con especial atención a las cuestiones sobre la *literacidad* y de la elaboración de las actividades presentes en las clases virtuales que puedan favorecer la competencia escrita en la lengua meta de aprendizaje. A partir de las observaciones de las clases virtuales, se describe en el trabajo la propuesta que orienta los módulos que se destinan a las asignaturas de “Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola” de la carrera de licenciatura en *Letras: Língua Espanhola*, ofertada en la modalidad semipresencial por la *Universidade Federal do Ceará (UFC) / Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Constatamos en este estudio que, aunque haya una preocupación más concreta con la enseñanza de la lengua escrita, en lo que se refiere a la elaboración de materiales para la enseñanza específica de esta destreza no existe una preocupación directa con la actuación docente en la enseñanza de la escritura en español en la EaD.

En Arrerte (2011), se presenta un material prolijo que referencia los recursos de aprendizaje en la era de la informática tanto en el aula como fuera de ella, además de describir los usos que profesores y alumnos hacen de esos recursos en el contexto de las escuelas españolas. Sin embargo, no se observan en este estudio aspectos más específicos hacia la enseñanza de la escritura en lengua española.

Rozgiene, Medvedeva y Straková (2008) reflexionan sobre la importancia de aprender lenguas con el auxilio de las TIC, exponiendo los motivos para utilizar tales recursos en el aprendizaje de lenguas. Algunos de ellos son: el aumento de la armonía con el mundo, la variedad en el trabajo docente, la ruptura con la rutina, el alcance de nuevas experiencias, el aumento de la creatividad, la creación de nuevos puntos de encuentro con los alumnos entre otros. La obra, además, muestra cómo los profesores de lenguas pueden auxiliar a los discentes en la utilización los recursos informáticos para aprender el idioma, especialmente los procesadores de textos o los programas específicos para la escritura en el ordenador, que incluso sirven para ayudar a los profesores en la preparación de sus propios materiales facilitando la producción, la edición y la finalización de los textos. Las orientaciones presentes en el libro están dirigidas tanto para clases virtuales como para clases mixtas. Estas, según los autores, son las clases presenciales en las que también se utilizan los recursos informáticos en las situaciones de enseñanza. Sin embargo, no se encontró nada en la obra sobre metodología para la enseñanza de la escritura, sino solamente instrucciones de cómo usar algunas herramientas de las TIC para escribir.

Observamos que se destacan el interés y la preocupación por la inserción de los recursos digitales en la enseñanza en todas las publicaciones mencionadas anteriormente. En este sentido, realizar un uso apropiado de las herramientas digitales disponibles en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje es algo fundamental. Tales recursos, si se utilizan bien, pueden dar soporte a la promoción del desarrollo de la escritura una vez que, en estos contextos, especialmente en las experiencias de la EaD brasileña, lo que más predomina en la comunicación discente y docente es la escritura. Independientemente del propósito de la asignatura, si está destinada o no a la enseñanza de la habilidad de escribir, es a través de esta destreza que profesor y alumno(s), alumno(s) y profesor, alumno(s) y alumno(s) se comunican predominantemente en los AVA.

Ante esa recurrencia de la escritura en el mundo digital, nos preguntamos si los profesores de lenguas, especialmente de lengua española en el contexto brasileño, saben utilizar esas herramientas tecnológicas para perfeccionar su enseñanza en lo que se refiere a desarrollar la habilidad escrita de sus alumnos o si, como sucede muchas veces, incluso en la modalidad presencial, tampoco se consigue trabajar la corrección textual de los estudiantes y estos continúan finalizando sus carreras universitarias, incluso las de Letras, sin tener un dominio sobre esa habilidad. Además, nos preguntamos cómo los alumnos de licenciaturas, futuros profesores, estarán capacitados para impartir clases de español, en el caso de que no tengan consolidada la destreza escrita en este idioma.

Partiendo de la pertinencia de los cuestionamientos anteriores, merece la pena poner de manifiesto que nuestra elección de trabajar con la escritura en la EaD se dio también en virtud de que otras formas de comunicación en línea, las que tienen lugar, por ejemplo, a través de videoconferencias y que, en algunos contextos brasileños, no ocurren de manera satisfactoria debido a la falta de calidad en la conexión a internet en muchos rincones del país, especialmente en las zonas rurales y en los entornos más alejados de las capitales. Tal hecho no nos permite un uso apropiado de esos recursos que promueven la interacción audiovisual “cara a cara” en la web en contextos como, por ejemplo, del interior nordestino, región en la que actuamos profesionalmente y contexto de investigación para este estudio.

Otro hecho que justifica nuestra elección en trabajar con el acto de redactar está relacionado con su carácter esencial en diversos contextos sociales. Saber escribir bien es una necesidad no solamente en lengua materna, sino también en lenguas extranjeras que pueden y son usadas en diversos contextos mundiales. El uso de la lengua extranjera escrita por un profesor de idiomas no solamente en clase, sino también en las diversas interacciones como las relativas a: la adquisición de materiales comprados a través de sitios extranjeros en internet, la

escritura de trabajos científicos (resúmenes, artículos, reseñas...), la cumplimentación de formularios o inscripciones para eventos académicos internacionales, el contacto con extranjeros de diversas formas y por diferentes motivos llevan al docente, que es un ser social y vive en un mundo cada vez más globalizado, a hacer uso de la lengua escrita en el idioma extranjero también fuera del ambiente de su trabajo.

Por estas reflexiones y tantas otras que circulan entre los profesores de lenguas en general, y de español, en particular, es por lo que surgió la problemática que orienta esta investigación, destacando las siguientes cuestiones que nos incitan a investigar sobre la escritura en español en la modalidad de Educación a Distancia.

➤ **Cuestión principal:**

- ¿Cómo tiene lugar la enseñanza de la escritura en los entornos de Educación a Distancia, en una carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB)?

➤ **Cuestiones secundarias:**

- ¿Cuál es la opinión de los profesores y de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la EaD?
- ¿Cómo se configuran las propuestas de actividades de escritura por medio de los géneros digitales del AVA?
- ¿Desde de qué procedimientos metodológicos se realiza la enseñanza a través de los géneros digitales del AVA?
- ¿Qué orientaciones didácticas se pueden proponer para la enseñanza de la escritura en la EaD en el contexto brasileño contemporáneo?

Con el intento de buscar respuestas a tales cuestiones, lanzamos los objetivos de la investigación:

➤ **Objetivo General:**

Analizar la enseñanza de la escritura en los entornos de Educación a Distancia en una carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB).

➤ **Objetivos Específicos:**

- Describir la opinión de los profesores y los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la EaD a partir de sus respuestas en los cuestionarios.
- Investigar la configuración de las propuestas de actividades de escritura en los géneros digitales del AVA.
- Investigar los procedimientos metodológicos en los que se basa la enseñanza de la escritura desde los géneros digitales del AVA.
- Elaborar orientaciones didácticas para la enseñanza de la escritura en la EaD en el contexto brasileño contemporáneo.

Con la finalidad de intentar contribuir a la mejoría de la enseñanza de la escritura en carreras de Licenciatura en Lengua Española de la EaD brasileña, decidimos realizar este estudio que versará sobre el mejor aprovechamiento de las interacciones escritas en esos ambientes de aprendizaje, conforme a las cuestiones de la investigación presentadas y proponer orientaciones didácticas que ayuden a los profesores a “lidar” con los recursos digitales en la enseñanza de la escritura en lengua española en la modalidad a distancia.

De este modo, considerando el carácter imprescindible de los recursos digitales disponibles en los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia de la producción escrita en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), surgió el interés en esta investigación, con la intención de presentar cómo se da la práctica de la enseñanza de la escritura en una carrera de *Letras Espanhol* a partir de las observaciones de las clases y las respuestas de los docentes y los discentes a través de cuestionarios. Por último, presentamos orientaciones didácticas para una enseñanza más eficaz de la escritura en entornos virtuales por medio de los géneros digitales más utilizados en el entorno observado en este estudio.

Pretendemos contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la EaD estimulando reflexiones sobre esta, relativamente nueva, modalidad de enseñanza y aprendizaje, colaborando – a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos y didácticos – a un enfoque más eficaz de la enseñanza de la escritura en ese contexto educacional brasileño. Para esto, el trabajo en cuestión está dividido en cinco capítulos principales. El primero es el capítulo de la *introducción* que expone el estado de la cuestión, las cuestiones y los objetivos que nos llevaron a la realización de la investigación.

En el segundo capítulo, construimos el *marco teórico*. En él, exponemos los elementos teóricos que fundamentan y contextualizan el estudio. Está dividido en tres secciones que tratan de la presencia y la importancia de la lengua española en el mundo y en Brasil, la situación de la EaD en el contexto mundial y brasileño y, por último, la sección que trata de la evolución histórica de la enseñanza de la escritura, así como las perspectivas para su práctica en la EaD.

En el tercer capítulo, dedicado a la *metodología*, presentamos la elección metodológica y la tipología de la investigación, el contexto analizado para la recolección de los datos, los sujetos participantes, las herramientas y los procedimientos analíticos.

En el cuarto capítulo, el de *análisis de los datos*, presentamos los análisis referentes a los cuestionarios aplicados a los profesores y a los alumnos, la observación de los contextos estudiados y las orientaciones a los profesores de español acerca de la enseñanza de la escritura en la EaD.

En el capítulo final, exponemos las *conclusiones* que se desprenden del estudio, de acuerdo con los resultados alcanzados a partir de nuestros objetivos de investigación.

Finalmente, pretendemos que este trabajo sirva de base para el desarrollo de futuros estudios relacionados con las cuestiones referentes a la enseñanza de lenguas a través de la modalidad a distancia, especialmente, con la enseñanza de la escritura, por ser esta destreza de bastante uso y utilidad comunicativa en los entornos EaD.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La lengua española en el contexto mundial y brasileño

Es indudable la importancia de la lengua española en el mundo actual, tanto por la cantidad de hablantes nativos de ese idioma, como por el interés que la referida lengua despierta en personas de otras nacionalidades que buscan aprenderla como lengua extranjera. Teniendo en cuenta la importancia de este idioma, presentamos – a continuación – la situación del español en el contexto global y brasileño en las secciones 2.1.1 y 2.1.2.

2.1.1 El español en el mundo

A partir del informe realizado por el Instituto Cervantes (IC), versión de 2017, merece la pena destacar algunos de los resultados alcanzados a través de los datos estadísticos con referencia a la lengua española en el mundo moderno. Conforme dicho informe, casi 477 millones de personas tienen el español como lengua materna: un 7,8% de la población mundial. A continuación, se resumen los datos más destacados y adaptados del documento:

- Más de 477 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, el grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera) supera los 572 millones.
- El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español).
- Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando, mientras que la proporción de hablantes de chino e inglés descende.
- En 2017, el 7,8 % de la población mundial es hispanohablante (esos 572 millones de usuarios potenciales de español mencionados en la primera línea). Las previsiones estiman que en 2050 los hispanohablantes seguirán siendo el 7,8 % de la población mundial. Sin embargo, dichas previsiones también pronostican que, en 2100, este porcentaje se situará en el 6,6%, debido fundamentalmente al descenso de la población de los países hispanohablantes (VÍTORES, 2017).

Los datos que hacen referencia al número de hablantes de español fueron estimados por el informe del IC a través de, entre otras fuentes, el registro de residentes extranjeros. Se llegó a obtener la siguiente información:

Cuadro 1 - Hablantes de español en el mundo

| <i>Mundo hispánico</i> | | <i>Fuera del mundo hispánico</i> | <i>Totales</i> |
|---|-------------|----------------------------------|----------------|
| Grupo de Dominio Nativo (GDN) | 431.505.346 | 46.154.424 | 477.659.770 |
| Grupo de Competencia Limitada (GCL) | 24.423.708 | 49.325.454 | 73.749.162 |
| Grupo de aprendices de Lengua Extranjera (GALE) | — | — | 21.252.789 |
| Grupo de usuarios potenciales | — | — | 572.661.721 |

Fuente: elaboración propia.

Fuente: Vítóres (2017).

Tales datos son apenas un resumen conclusivo de la expansión del español por el mundo moderno. Para estimar la importancia global de un determinado idioma, por supuesto el primer punto que tener en cuenta es el número de personas que lo habla como primera y como segunda lengua. Evidentemente, cuanto mayor sea el número de hablantes de un idioma mayor será su relevancia global. Otros factores de importancia para tener en cuenta son: la utilización de la lengua en organismos internacionales, su carácter oficial en uno o más países, el grado de difusión que tiene en el mundo diplomático, el impulso en el medio de la investigación científica, en las empresas, etc. Teniendo en cuenta estos factores, se ha llegado a determinar la relación de los idiomas con mayor importancia a nivel global.

El Instituto Cervantes estima que más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Se llegó a este resultado sumando el número de estudiantes existentes en 107 países que no tienen tal idioma como lengua oficial. Dichas cifras se refieren a todos los niveles de enseñanza, tanto las regladas como las no regladas, y están basadas en los datos disponibles en cada uno de los países. Esta información no es completa en tanto que apenas refleja datos de los centros de enseñanza privada. Se calcula que la demanda real de español es, como mínimo, según el Instituto Cervantes, superior en un 25% a los datos que se presentan a continuación.

Cuadro 2 - Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países.

| | <i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i> | <i>Enseñanza universitaria</i> | <i>Otros</i> | <i>Centros del Instituto Cervantes 2014-2015²</i> | <i>Total³</i> |
|------------------------------------|---|------------------------------------|--------------|--|--------------------------|
| 1. Estados Unidos | 4.058.000 ⁴ | 790.756 ⁵ | — | 3.809 | 7.820.000* |
| 2. Brasil | 4.467.698 ⁶ | — | — | 5.589 | 6.120.000* |
| 3. Francia | 2.583.598 | — | 6.119 | 3.990 | 2.589.717 |
| 4. Italia | 684.345 | — | 2.807 | 4.099 | 687.152 |
| 5. Alemania | 543.833 | 6.108 | 4.482 | 5.864 | 554.423 |
| 6. Reino Unido | — | — | — | 4.474 | 519.660* |
| 7. Benín | — | — | — | — | 412.515 |
| 8. Costa de Marfil | — | — | — | — | 341.073 |
| 9. Suecia | 200.276 | 4.503 | 11.854 | 680 | 216.633 |
| 10. Senegal | — | — | — | — | 205.000 |
| 11. Camerún | — | — | — | — | 193.018 |
| 12. Gabón | — | — | — | — | 167.410 |
| 13. España | — | — | — | — | 130.000* |
| 14. Guinea Ecuatorial | — | — | — | — | 128.895 |
| 15. Portugal | 121.691 | 4.850 | — | 523 | 126.541 |
| 16. Canadá | — | — | — | — | 92.853 |
| 17. Marruecos ⁷ | 70.793 | 2.692 | 8.700 | 8.616 | 82.185 |
| 18. Noruega | 59.058 | 17.600 | — | — | 82.122 |
| 19. Polonia | 59.878 | 17.600 | — | 1.649 | 77.478 |
| 20. Japón | — | — | — | 869 | 60.000 |
| 21. Países Bajos | 24.200 | 16.000 | 15.232 | 533 | 55.432 |
| 22. Austria | 37.292 | 6.082 | 5.983 | 862 | 49.357 |
| 23. Bélgica | 13.367 | 7.484 | 25.537 | 904 | 46.388 |
| 24. Irlanda | 41.126 | — | 2.185 | 1.407 | 43.311 |
| 25. Bulgaria | 17.969 | 23.705 | — | 688 | 41.674 |
| 26. Dinamarca | — | — | — | — | 39.501 |
| 27. Nueva Zelanda | 39.337 | — | — | — | 39.337 |
| 28. Túnez | 35.425 | 1.369 | — | 866 | 36.794 |
| 29. República Checa | 27.259 | 8.317 | — | 1.082 | 35.576 |
| 30. Filipinas | 10.100 | 14.000 | 9.500 | 2.881 | 33.600 |
| 31. China | 8.874 | 22.280 | — | 3.166 | 31.154 |
| Total 107 países (véase nota 1) | | | | | 21.382.247 |

Fuente: Vítores (2017).

Si se observa solamente el número de matrículas de español de los centros del IC de todo el mundo, se ve que este número se multiplicó por ocho entre 1992 y 2016, lo que refleja una búsqueda global cada vez más creciente por aprender el castellano. El gráfico a continuación es representativo de esta expansión:

Cuadro 3 - Evolución de matrículas e inscripciones DELE en el Instituto Cervantes

| <i>Curso</i> | <i>N.º de matrículas</i> | <i>N.º de inscripciones DELE</i> |
|--------------|--------------------------|----------------------------------|
| 1989-90 | — | 587 |
| 1990-91 | — | 7.375 |
| 1991-92 | — | 7.360 |
| 1992-93 | 16.926 | 7.818 |
| 1993-94 | 19.324 | 8.441 |
| 1994-95 | 21.929 | 9.583 |
| 1995-96 | 26.878 | 11.224 |
| 1996-97 | 34.204 | 13.051 |
| 1997-98 | 41.261 | 14.781 |
| 1998-99 | 46.958 | 16.143 |
| 1999-00 | 59.998 | 17.738 |
| 2000-01 | 66.434 | 19.598 |
| 2001-02 | 73.676 | 21.900 |
| 2002-03 | 81.689 | 24.514 |
| 2003-04 | 93.047 | 27.510 |
| 2004-05 | 103.969 | 31.427 |
| 2005-06 | 116.651 | 34.655 |
| 2006-07 | 141.916 | 36.907 |
| 2007-08 | 172.185 | 45.095 |
| 2008-09 | 187.106 | 50.302 |
| 2009-10 | 210.147 | 56.982 |
| 2010-11 | 227.185 | 62.293 |
| 2011-12 | 243.085 | 65.535 |
| 2012-13 | 237.937 | 66.281 |
| 2013-14 | 222.810 | 61.950 |
| 2014-15 | 200.295 | 67.657 |
| 2015-16 | 142.794 | 89.154 |

Fuente: Vítóres (2017).

Cuando se trata de justificar el porqué de la importancia comercial del español, el Informe del IC se vale de la publicación del *Atlas de la lengua española en el mundo*, que destaca características de este idioma como una lengua internacional. Entre las características que refuerzan y podrían explicar esto está el hecho de que el español es un idioma relativamente

homogéneo, es decir, aunque se hable el español en muchos lugares, la fundación de la RAE y su trabajo en conjunto con las demás academias de diversos países hispánicos se ocupan de, entre otras tareas, promover el fortalecimiento y la unificación de esta lengua.

El español es, además, geográficamente compacto, puesto que la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios fronterizos, en contraste con lo que sucede con otras lenguas que, aunque importantes, están dispersas geográficamente en el escenario global, como es el caso, por ejemplo, del inglés y del francés.

Otro factor de importancia del español está en el hecho de que el territorio hispánico, a pesar de que, incluye zonas bilingües y plurilingües, ofrece un índice de comunicatividad muy alto una vez que la lengua de comunicación en todos los sectores sociales de dicho territorio es el español, aunque su población en algunos contextos, como en situaciones más íntimas, se comuniquen a través de otra lengua o dialecto.

Finalmente, además de lo mencionado antes, la lengua española tiene carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) y es un idioma en expansión, lo que fortalece su carácter de lengua de una cultura internacional. Quizás estas son las razones por las que el español ocupa la cuarta posición en el ámbito institucional de la Unión Europea y la tercera en el sistema de las Naciones Unidas.

Un análisis ponderado de indicadores asociados al español lo sitúa como la segunda lengua más importante en el ámbito internacional, considerando su número de hablantes, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las poblaciones que la utilizan, el número de países en los que se habla tal idioma y las exportaciones que estos realizan, las traducciones y su carácter oficial o en la ONU de acuerdo con lo que miramos en el cuadro a seguir.

Cuadro 4 - Índice de importancia internacional de las lenguas 2014

| | | |
|-----|-----------|-------|
| 1. | Inglés | 0,438 |
| 2. | Español | 0,333 |
| 3. | Chino | 0,325 |
| 4. | Árabe | 0,309 |
| 5. | Francés | 0,289 |
| 6. | Ruso | 0,285 |
| 7. | Alemán | 0,262 |
| 8. | Japonés | 0,240 |
| 9. | Italiano | 0,238 |
| 10. | Sueco | 0,234 |
| 11. | Malayo | 0,224 |
| 12. | Coreano | 0,214 |
| 13. | Portugués | 0,173 |
| 14. | Hindi | 0,156 |

Fuente: Vítores (2017).

Teniendo en cuenta los valores económicos de una lengua, el informe del IC presenta datos sobre los que se distingue la lengua como mercado. Tal función económica así se define:

Estrechamente ligado a la relevancia económica e internacional de una lengua está el concepto de “lengua como mercado”. Este incluye aspectos como la enseñanza del idioma y las actividades mercantiles asociadas a ella (la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones para la enseñanza del español, etc.); los servicios lingüísticos; y las tecnologías de la lengua (desarrollo de herramientas y recursos informáticos relacionados con la lengua española) (VÍTORES, 2017, p.31).

El número de personas que estudia español como segunda lengua⁶ viene experimentando un gran crecimiento, lo que impulsa las actividades relacionadas a la enseñanza de idiomas como, por ejemplo, la publicación de materiales impresos o en línea. Además, hace que junto con el “turismo idiomático” pase a tener una relevancia cada vez mayor en contextos de habla hispánica. Según datos del informe del IC, los mayores mercados emisores de estudiantes hacia España venían de países como Francia, Italia y Alemania en el ámbito

⁶ La segunda lengua es la que se habla en la comunidad que habita el que la aprende (situación de inmersión), es decir, que el aprendiente tiene acceso directo a esa lengua en el lugar donde reside diferente del hablante de una lengua extranjera, que aprende en una comunidad en la que no hay presencia mayoritaria de hablantes de ese idioma, se trata, por tanto, de aquella lengua a la que el aprendiente no tiene acceso directo en su comunidad lingüística habitual.

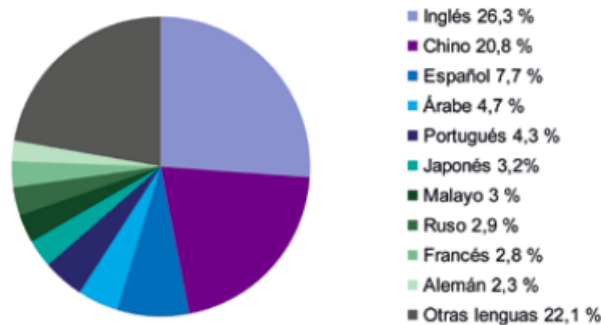
Europeo. Fuera de Europa, España también suscita un gran interés entre los estudiantes de los Estados Unidos.

La función económica de la lengua que se refiere a su utilización como soporte de la comunicación y la creación es un elemento central del sector cultural que ha cobrado una gran importancia en la economía internacional con el crecimiento de las industrias culturales: la literatura, el teatro, el cine, la música, los medios de comunicación, la producción científica e intelectual y la educación.

Otro aspecto relevante que considerar sobre la importancia de la lengua española en el mundo tiene que ver con su presencia en internet. El español es la tercera lengua más empleada en la red por número de internautas. De los casi 3.612 millones de usuarios que tenían internet en todo el mundo en junio de 2016, un 7,7 % se comunican en español conforme datos del informe del IC.

Los dos idiomas que están por delante del español son el inglés y el chino. Si tenemos en cuenta que el chino es una lengua que en general solo la hablan sus nativos, el español se sitúa como la segunda lengua de comunicación en internet tras el inglés, conforme vemos ilustrado en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Lenguas más utilizadas en la red (junio de 2016)



Fuente: Vítóres (2017).

En lo que se refiere al español en el contexto científico, el informe dedica un capítulo exclusivo al asunto y presenta los siguientes datos, acorde Vítóres (2017, p. 42):

- El porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante desde 1996.
- El principal actor en la difusión científica en español sigue siendo España, seguido a gran distancia de México.

- Casi el 75 % de la producción científica en español se reparte entre tres áreas temáticas principales: ciencias sociales, ciencias médicas y artes y humanidades.
- En 2015, dos países hispanohablantes (España y Argentina) se encontraban entre los 15 principales productores de libros del mundo.
- El español científico y técnico se encuentra relegado a un plano secundario en el ámbito internacional.
- España ocupa el octavo puesto en la clasificación mundial de producción de libros y el noveno por valor de mercado de este sector editorial.
- España es el tercer país exportador de libros del mundo.

Aunque la ciencia, especialmente la experimental, ha adoptado el inglés como su lengua vehicular, en algunas áreas del conocimiento, en virtud de su naturaleza temática, se desaconseja el uso exclusivo de este idioma. Ejemplo de esto lo encontramos en aquellas en las que la lengua es el propio objeto de estudio o en las que las fuentes documentales se encuentran adscritas a un determinado ámbito lingüístico. En este sentido, en el caso de los estudios sobre el hispanismo o sobre el contexto hispánico, el español es un instrumento esencial para la difusión de los resultados de las investigaciones entre los expertos en el área.

Pese a que el español tiene especial prestigio como activo económico, conforme expuesto anteriormente, esto se debe más a elementos relacionados a su número de hablantes, su representación en los foros diplomáticos y la amplia difusión de la cultura hispana que a su peso en el ámbito de la ciencia. “Esto es así, fundamentalmente, porque los avances actuales en el campo de la investigación científica y técnica tienen como lengua vehicular el inglés” (VÍTORES, 2017, p. 43). Al español se le ha relegado a un plano secundario en el ámbito científico y técnico internacional.

Aunque sea difícil cuantificar de forma exacta la presencia mundial del español en los ámbitos de la producción bibliográfica y cinematográfica, el informe del Instituto Cervantes recopila, además, informaciones sobre la lengua española en el mundo del libro y del cine. Sin embargo, algunos indicadores pueden dar una idea de la utilización de este idioma como instrumento de producción cultural, así como de difusión de los productos culturales elaborados tanto en español como en otras lenguas tales como: la *International Publishers Association* (IPA) (2017). De esta fuente de datos extrae el Instituto Cervantes la información que presentamos a continuación:

- España y Argentina se encuentran entre los 15 principales productores de libros del mundo.
- España ocupa el octavo puesto en la clasificación mundial de producción de libros con 73.233 ejemplares publicados en 2015.

- España es el tercer país exportador de libros del mundo, después del Reino Unido y Estados Unidos.
- El español es la sexta lengua desde la que más traducciones se han realizado y la tercera hacia la que más obras se han traducido.
- En 2011, el español fue la lengua de producción de 242 películas.
- El español apenas se emplea en las producciones cinematográficas realizadas en una lengua distinta a la oficial del país de producción.

Otro aspecto importante de difusión y expansión del español que merece la pena reseñar aquí está relacionado a la presencia del idioma como producto en la web, es decir, la cada vez más creciente expansión de la lengua española en el mundo digital, poniendo el énfasis en las páginas dirigidas a su enseñanza.

Ciertamente internet se ha convertido en un instrumento indispensable para el acceso a recursos didácticos y al conocimiento sobre métodos y tendencias en procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas modernas. Sin embargo, son tantas las propuestas didácticas o simplemente las formas de difusión del idioma en la red, y tan abundantes las informaciones disponibles en diferentes páginas que resulta difícil mencionar las que pueden ser representativas como los mejores y más visitados sitios *webs* dirigidos a la enseñanza, al aprendizaje y a la difusión del idioma castellano. Sin embargo, nos arriesgamos a mencionar algunas a continuación.

La primera es la página de la Consejería de Educación de España: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>>, portal en el que, además de poder encontrar numerosos recursos para maestros de español, se pueden ver todos los programas que el Gobierno de España desarrolla en Estados Unidos y Canadá.

La siguiente herramienta con amplia difusión en la web es la página del propio Instituto Cervantes <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> que recoge información relacionada con las actividades del Instituto, la formación de profesores de Español y los diplomas DELE.

La página del IC es un sitio de internet creado y mantenido por el Instituto Cervantes cuyo objetivo es ofrecer materiales y servicios para los profesores, los estudiantes, los traductores, los periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua española, así como para los hispanistas de todo el mundo y para cualquier persona interesada en el idioma en cuestión, su cultura y su situación en la Red. En esta página, hay una amplia diversidad de múltiples actividades, talleres y cursos para aprender un poco más sobre el español.

Otra página virtual de temas extremadamente importantes para profesores y estudiosos del idioma castellano es el Portal TodoELE <<http://www.todoele.net/index.html>>. Se trata de

un sitio repleto de recursos sobre el mundo de la enseñanza de ELE que incorpora secciones con temáticas novedosas, recursos diversos para las clases, formación docente, TIC, etc. Es una página de total interés de los profesionales que trabajan con la lengua española.

Un sitio bastante comprometido con la formación y capacitación docente es la ELENET <<http://www.elenet.org>>. Portal educativo para profesionales de ELE que reúne actividades, materiales y recursos para trabajar en el aula a través de los que se desarrollan todas las destrezas, organizadas por niveles y contenidos según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

La RedELE <<http://www.educacion.es/redele/>>, sitio *web* para profesores de ELE, es una página que está al servicio público del Ministerio de Educación y Ciencia de España. El portal está destinado a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera en todo el mundo.

Estas son solo algunas de las páginas en línea que tratan sobre la temática de la lengua española promoviendo la difusión del idioma y de la cultura de los países que hablan tal idioma. Hay una cantidad ilimitada de páginas de diferentes temáticas y de diferentes orígenes relacionadas al castellano. Todas destacan la presencia de esta lengua en el mundo y promueven, todavía más, su expansión. Posibilitando el intercambio de informaciones entre profesionales, hablantes y estudiantes nativos y/o extranjeros del español. No encontramos ningún dato estadístico cuantitativo y/o cualitativo sobre estas páginas y tampoco en comparación con páginas que tengan objetivos semejantes, pero en otros idiomas. La información presentada sobre los sitios web es resultado de la investigación a través tanto de portales de búsquedas como de nuestra experiencia como usuaria, estudiante, profesora e investigadora de cuestiones relacionadas a la lengua española.

2.1.2 El español en Brasil

Según lo que hemos presentado en el apartado anterior, el español es una lengua en expansión y de amplia importancia mundial. Por lo tanto, es un campo en continuo crecimiento alrededor del mundo.

La lengua castellana es una de las más utilizadas actualmente. La creación y actuación del *Instituto Cervantes* supone uno de los catalizadores de este proceso en los últimos años,

puesto que viene promoviendo la difusión de este idioma en todo el mundo. Esta información se refuerza a partir de lo que dice Silva (2009, s/p⁷):

Ese crecimiento constante (y mundial) del interés por el idioma es motivado por el hecho de esa lengua haberse convertido, sobre todo a partir de la última década del siglo XX, en una de las más importantes de la actualidad. El motivo de su rápida y bien fundamentada difusión se da por su potente demografía bien como por las inversiones direccionadas a su divulgación como, por ejemplo, la creación del Instituto Cervantes con sede en más de 70 países⁸.

Teniendo en cuenta este crecimiento del interés por aprender la lengua castellana en Brasil, el Instituto Cervantes ha realizado un importante esfuerzo para incrementar su presencia en este país, y es en tierras brasileñas en donde hay el mayor número de centros de este instituto. La red del Instituto Cervantes en Brasil cuenta con ocho sedes, siendo también el país en donde hay más centros de Inscripción y Examen DELE⁹, que permiten la realización de las pruebas a los candidatos de cualquier región del país, en total son 49 centros dispersos por todo el país. Tras la apertura de los primeros IC en São Paulo (1998) y en Rio de Janeiro (2001), en el año 2007 se abren cuatro nuevas sedes: Brasília, Curitiba, Porto Alegre y Salvador, y en el año de 2009 se incorporan a la red los centros de Recife y Belo Horizonte, conforme informaciones expresas en el sitio web¹⁰ del IC de São Paulo.

Otro factor, quizás el más importante para que Brasil sea uno de los países donde el estudio del español experimentó un amplio crecimiento a comienzos de este siglo, ha sido la promulgación de la ley de obligatoriedad de la enseñanza de este idioma en las escuelas brasileñas, la llamada “Ley del Español” o ley 11.161 ya mencionada anteriormente y que abordaremos de forma un poco más detallada ahora. Fue una medida vigente en el país que obligó a todas las escuelas de enseñanza secundaria, ya fueran públicas o privadas, desde 2005 hasta 2017, a ofrecer la enseñanza del español en el horario lectivo. Pero incluso con anterioridad a la promulgación de la ley, el español ya tenía un espacio destacado en las escuelas

⁷ Las traducciones de citas realizadas en este trabajo son de elaboración propia y sus referencias siguen las normas de formato de la *Associação Brasileira de Normas Técnicas* (ABNT), reglas de estructuración de texto académico empleadas en esta investigación.

⁸ Esse crescimento constante (e mundial) do interesse pelo idioma é motivado pelo fato de essa língua ter se tornado, sobretudo a partir da última década do século XX, uma das línguas mais importantes da atualidade. A razão da rápida e bem fundamentada difusão do idioma se dá por sua potente demografia bem como pelos investimentos direcionados à sua divulgação como, por exemplo, a criação do Instituto Cervantes com sede em mais de 70 países (Silva, 2009, s/p).

⁹ Los diplomas de español DELE fueron creados en 1988 por el Ministerio de Educación (RD 826/88). Los DELE son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Disponible en: <http://dele.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html>. Acceso el 3 de abr. 2014.

¹⁰ Disponible en: <http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm>. Acceso el 7 de sep. 2015.

brasileñas. Sobre esta evolución del castellano en Brasil, considerando las principales reformas educacionales del último siglo que afectaron a la enseñanza de lenguas en el país, tratamos a continuación.

Uno de los grandes responsables de la introducción de la lengua española en las escuelas públicas brasileñas fue la “Reforma Capanema”, de 1942. Conforme esta reforma del sistema educacional brasileño, todos los alumnos, desde el “Ginásio”¹¹ hasta el “Científico” o “Clásico”, deberían estudiar latín, inglés o español. La prioridad dada a estos tres idiomas duró diecinueve años.

Con la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB¹²) de 1961, hubo una reducción de la oferta de español y latín, compensada por la presencia de otras lenguas modernas en el país, como el italiano, el alemán e, incluso, el japonés. Todas ellas de amplia importancia cultural debido al movimiento migratorio de su población nativa a Brasil en aquel entonces.

En 1996, se creó una nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) y en ella simplemente se mencionó que sería incluida una lengua moderna como disciplina obligatoria, elegida por la comunidad escolar, y una segunda con carácter optativo, de acuerdo con las posibilidades de la institución. En este contexto, el inglés, como lengua de prestigio internacional, mantuvo garantizado su puesto de primer lugar en las “preferencias” de la comunidad escolar. En segundo lugar, sería el español, en función de su importancia para el país, una vez que se encontraba en gran actividad de utilización durante la creación del MERCOSUR¹³ a principios de los años 90. Sin embargo, pese a que el español es el idioma hablado por casi todos los países que componen tal bloque económico de la América del Sur,

¹¹ El “Ginásio” correspondía al nivel de enseñanza subsiguiente a la “Primaria”. Posteriormente se fusionaron los cuatro años de “Primaria” con los cuatro años de “Ginásio” y se creó el “1º Grau” con duración de ocho años, generalmente a partir de los 6 años de edad de los niños. La actual nomenclatura para esta etapa de formación se llama “Ensino Fundamental” y atiende a la demanda de estudiantes de los 6 a los 14 años. El curso “Científico” y el curso “Clásico”, junto con el curso “Normal” formaban parte de la enseñanza “Secundaria”, nomenclatura que después cambió a “Colegial”, luego a “2º grau” y, actualmente, se llama “Ensino Médio” y corresponde a los tres años subsecuentes a los nueve del “Ensino Fundamental”. Este es el nivel de educación responsable de la formación de los adolescentes. Por supuesto, todos estos cambios de nomenclaturas vinieron acompañados de alteraciones en el sistema educativo curricular que no nos conviene tratar en detalles aquí.

¹² La *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) define y regulariza el sistema de educación brasileño con base en los principios presentes en la Constitución. La primera LDB fue creada en 1961, seguida por una versión de 1971, que estuvo en vigor hasta la promulgación de la más reciente, en 1996.

¹³ El MERCOSUR nació el día 26 de marzo de 1991, con el Tratado de Asunción, constituyendo un mercado común entre la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay, la República Oriental del Uruguay, más tarde, la República Bolivariana de Venezuela, y el Estado Plurinacional de Bolivia (en proceso de adhesión), con los cuales comparten, en común acuerdo, los valores democráticos y pluralistas, defensores de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente, del desarrollo sostenible, de la seguridad jurídica, del combate a la pobreza, del desarrollo económico y de la igualdad social. Disponible en: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/7823/2/innova.front/paises-del-mercosur>>. Acceso el 7 de jun. 2017.

con excepción de Brasil, la historia de la educación en tierras brasileñas demuestra que, hasta en este período de la segunda LDB, no había disponibilidad en la carga horaria y tampoco recursos humanos y materiales para agregar, entre las asignaturas escolares, un segundo idioma extranjero. Esto significó que, en tal época predominaba (por no decir que monopolizaba) en la enseñanza de lengua extranjera en las escuelas brasileñas, el inglés.

Por otro lado, el MERCOSUR fue creado teniendo en cuenta como uno de sus principios fundamentales la educación, una vez que este es el sector responsable de buscar desarrollar en los ciudadanos una conciencia favorable al proceso de integración entre los países miembros; además de tener el papel fundamental para que esta integración se consolide. Es a través de la educación, en gran parte, como se desarrolla la capacidad de los pueblos latinoamericanos de reencontrar sus valores comunes y afirmar su identidad ante los desafíos del mundo contemporáneo. Hay, por lo tanto, un interés en difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR, español y portugués, entre los miembros del bloque económico a través de los sistemas educativos formales e informales de cada país y la necesidad de garantizar un nivel adecuado de escolarización, asegurando una educación básica de calidad para todos y respetando las características culturales y lingüísticas de los estados partes del bloque económico. Todo esto, presente en los principios fundamentales del documento, justifica la necesidad y el motivo por el cual la lengua española empezó a despuntar en los años noventa en el escenario brasileño.

En lo que concierne a la enseñanza de la Lengua Española en las escuelas brasileñas en la actualidad, la ley que rige el sistema educacional de Brasil, la última LDB, la de 1996, afirma que el aprendizaje de la lengua, no solamente la materna sino también la extranjera, es derecho de todos. La proximidad de los países hispanohablantes de la América del Sur, el aumento de las relaciones comerciales impulsadas por el MERCOSUR, además de las buenas relaciones comerciales con España, hicieron que el español pasara a tener un lugar de prestigio en la educación brasileña, llevando el entonces presidente Luis Inácio Lula da Silva, en 05 de agosto de 2005, a convertir en obligatoria, a través de la ley nº 11.161/2005, la oferta de la lengua española en el currículo de la enseñanza secundaria de las escuelas brasileñas, conforme mencionamos antes, dando la oportunidad a los alumnos para hacer o no la matrícula para el estudio de esta lengua.

Sin embargo, a pesar de todo un contexto favorable para la presencia de la lengua castellano en Brasil, mediante la ley del español, es importante destacar que la enseñanza de esta lengua nunca se implantó de modo satisfactorio en la red pública de las escuelas brasileñas. Y esto debido a, entre otros factores, la mala interpretación de la ley por parte de los gestores

de las ciudades e incluso los de algunas escuelas lo que generó pérdidas que acabaron por perjudicar la inserción del español en algunos contextos estudiantiles y, lo más importante, la dificultad para la contratación de profesores cualificados por tratarse, en gran proporción, de una relativa novedad curricular.

Una de las “soluciones” para suplir la carencia de profesores de español ejecutadas por los órganos públicos responsables en el contexto brasileño fue la creación de carreras de formación docente a través de la modalidad de Educación a Distancia. Tal propósito pretendía formar profesores con poco tiempo para estudiar en los horarios convencionales y a través de metodologías convencionales de formación.

Cuando finalmente el país empezó a avanzar algo en la formación y capacitación de un mayor número de profesores de español graduados, tuvo lugar la crisis económica mundial que afectó directamente a Brasil, a partir 2016. Tal contexto culminó con un golpe de estado que retiró de su cargo a la presidenta electa, Dilma Rousseff. En virtud del cambio de gobierno, se instauró una serie de medidas de recortes de gastos. Entre ellos, en la educación, lo que dio lugar a la ley federal 13.415, de 2017, que, entre otras acciones, revocó la ley 11.161 de 2005¹⁴. Tales medidas quitaron, una vez más, la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas desde una reforma de la enseñanza en Brasil.

Ante tal contexto de crisis, no se sabe el futuro de la enseñanza del español en el país, pues todavía están en trámite, en el Congreso Nacional, las nuevas leyes que regirán la educación en los próximos años. En virtud de estos cambios, está siendo elaborada una *Base Nacional Curricular Comum*¹⁵ (BNCC), documento de carácter normativo que define el conjunto de aprendizajes esenciales que los alumnos deben desarrollar a lo largo de la Educación Básica.

La integración y el fortalecimiento de las relaciones con los países vecinos se ven apartadas de las intenciones diplomáticas del actual gobierno en el momento en que retira la oferta del español de las escuelas brasileñas. Además, el carácter del multilingüismo, sugerido en la integración necesaria para el MERCOSUR, consolidaría también las relaciones interculturales de fortalecimiento de la “identidad latinoamericana”; por lo tanto, las políticas

¹⁴ Las principales consecuencias para el área del español derivadas de la sanción de la ley federal 13.415/17 consisten en la alteración de los objetivos centrales establecidos por la LDB que son: libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber, el compromiso con la formación de los alumnos de la Educación Básica entre otros. Tal ley también acarrió una inevitable pérdida de estudiantes en las carreras superiores de formación de profesores de español (Licenciaturas); reducción drástica de las oportunidades de trabajo para los profesores de este idioma (incluso, se producen despidos a gran escala en todo el país), entre otros problemas.

¹⁵ Disponible en: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acceso el 13 de ene. 2017.

públicas educacionales del país no pueden dejar de cumplir esta función en la formación social de la población brasileña. En este sentido, merece la pena ampliar la discusión sobre la importancia de la EaD en Brasil y en el mundo, pues esta modalidad cumple esta función tal y como expondremos a continuación.

2.3. La Educación a Distancia (EaD) en el mundo y en Brasil

Con la expansión de la Educación a Distancia tanto en el contexto mundial como en Brasil más específicamente, merece la pena tratar de forma detallada la evolución histórica de dicha modalidad de enseñanza y aprendizaje, poniendo énfasis en las especificidades del contexto brasileño, sobre todo, en la institución de enseñanza que tomamos como campo de estudio de esta investigación.

2.3.1 EaD: concepciones

La educación ha ido adaptándose a los cambios culturales, políticos y sociales que se dan generación tras generación. Acompañando estas transformaciones, escuchamos desde hace tiempo que la Educación a Distancia (EaD) es una opción educativa más en contraposición a la convencional educación presencial, pero ¿qué es de hecho la EaD? Algunos, con visión reduccionista, tienden a querer restringirla a la enseñanza por correspondencia o, de forma prejuiciosa, a una modalidad educacional más “fácil” que la presencial, demostrando un total desconocimiento de lo que es la EaD. Aunque la educación por correspondencia ha sido una de las primeras formas institucionalizadas de formación a distancia, especialmente cuando se creó y se popularizó el sistema de correos a partir de 1874, no solo mediante la correspondencia funcionó o funcionaba la enseñanza en tal modalidad. De hecho, la nomenclatura de la modalidad a distancia sufrió muchísimos cambios y recibió diferentes nombres dependiendo de la época, del espacio geográfico y/o del autor, debido también a las diferentes herramientas empleadas en la EaD a lo largo de su historia.

En este sentido, una de las denominaciones bastante difundida y estudiada como sinónimo de educación a distancia es “universidad abierta” o “aprendizaje abierto” que, en términos generales, sugiere cambios estructurales que pueden comportar diferentes formas de *aperturas*: de lugar, tiempo, contenidos de aprendizaje, formas de aprender, etc. (ARETIO, 2001a). En este caso, una institución a distancia puede ser *abierta*, pero no necesariamente lo es. De igual modo, una institución presencial también puede ser abierta. En definitiva, el rasgo más característico de *abierto*, conforme el mismo autor, es la falta de requisitos para el ingreso de los alumnos. También se refiere a políticas concretas que buscan la socialización del

conocimiento eliminando barreras para el aprendizaje de carácter geográfico, laboral, familiar, por reclusión, por discapacidad, etc.

Además, la asociación al concepto de “enseñanza abierta”, la EaD, debido a su carácter diversificado y complejo, ha recibido una variedad de denominaciones de acuerdo con diversas publicaciones especializadas de diferentes autores en distintos países, variando desde la concepción que se deseaba reflejar. En este sentido, Aretio (2001b) ya identificaba estas distintas y diversas nomenclaturas: “educación o estudio por correspondencia”, “instrucción a lo lejos”, “estudio en casa”, “auto estudio guiado”, “estudiar sin dejar de producir”, “comunicación bidireccional en EaD”, “estudio independiente”, “forma industrializada de instrucción”, “estudios externos”, “aprendizaje flexible”, “enseñanza semipresencial”, “autoformación”, “enseñanza o educación distribuida”, “teleformación”, “educación virtual”, etc. El campo semántico relacionado con la EaD, hoy en día, sigue aumentando: “educación mediada por ordenador”, “educación en línea”, “enseñanza y aprendizaje digital”, “*e-learning*”, “*blended learning*”, “*mobile-learning*”, “MOOC”, etc. Sin embargo, la expresión Educación a Distancia es la más agrupadora y la más utilizada por la comunidad científica especializada en el tema. En este sentido, Aretio (2014, p.29) especifica que:

Antes de 1982 eran usados muy diferentes términos para referirse a esta realidad, siendo los más destacados (en inglés): *distance education*, *correspondence study*, *teaching at a distance*, *external studies*, *home study*. Sin embargo, hasta hace poco se ha venido aceptando de forma bastante común el nombre de *educación a distancia* para calificar estos estudios, dado que un acuerdo generalizado fue adoptado en ese sentido por el más prestigioso organismo mundial que agrupa a las instituciones que imparten esta modalidad de enseñanza, denominado desde su fundación en 1938 *ICCE (International Council Correspondence Education - Consejo Internacional para la Educación por Correspondencia)* y que, precisamente, cambió su nombre en su XII Conferencia Mundial de 1982 celebrada en Vancouver, por el de *ICDE (International Council for Distance Education – Consejo Internacional de Educación a Distancia)*, aunque últimamente su denominación recoge también el término *abierta (International Council for Open and Distance Education)* pero, por ahora, sigue manteniendo las siglas ICDE. Podríamos estar hablando, entonces, de *educación-enseñanza-aprendizaje abiertos y a distancia*.

Tomando las últimas palabras destacadas en cursivas en la cita del autor, merece la pena reforzar que utilizamos el término *educación* englobando los sentidos de los vocablos *enseñanza y aprendizaje*. Por lo tanto, tal como se puede observar en este trabajo, siempre que empleamos la sigla EaD nos referimos a la educación en su sentido amplio y no simplemente a la enseñanza a distancia como algunos autores suelen hacer. También merece la pena destacar

el hecho de que al considerar la EaD como un sistema educativo abierto, el término *aprendizaje* se debe poner de manifiesto con mayor relevancia que el término *enseñanza*, diferente de lo que suele suceder en la educación tradicional, especialmente en contextos anteriores al *boom* de las nuevas TIC, en los cuales el profesor era la “única” fuente de formación de los alumnos. Actualmente, lo que se pretende es que el profesor sea un mediador, un facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades.

Merece la pena comentar que, a partir de las diferentes experiencias en EaD, muchos son los investigadores que focalizaron sus estudios y están desarrollando trabajos en este contexto educacional con el intento de definir y caracterizar lo que es la EaD.

Quizás el concepto más corriente sobre la Educación a Distancia se refiere a la enseñanza y al aprendizaje en los cuales los participantes (profesor y alumno) están separados geográficamente. Esto es cierto, sin embargo, el concepto de esta modalidad educativa ha ido variando y expandiéndose, desde su surgimiento hasta los días actuales, especialmente en lo que se refiere a los cambios de las tecnologías empleadas. A continuación, destacamos algunas definiciones publicadas a lo largo de la historia de la EaD por algunos de estos estudiosos que la definen.

A mediados del siglo XX, Dohmem (1967) conceptualizó la EaD destacando el estilo de estudio que se da en tal modalidad. Según el autor, la Educación a Distancia era una forma sistemáticamente organizada de autoestudio donde el alumno se formaba a partir del material didáctico que le era enviado. El acompañamiento y la supervisión del éxito del estudiante eran conducidos por un grupo de profesores. Esto era posible a través de la aplicación de medios de comunicación capaces de superar largas distancias.

Años más tarde, Moore (1972, p.212) resaltó que las acciones de profesores y alumnos en la EaD se daban mediante comunicación textual impresa o por otros medios al afirmar que:

La enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas.

Holmberg (1987, p. 9-10), por su parte, resaltó que la enseñanza que se da a partir de la distancia física entre profesores y alumnos es posible, entre otras cosas, en virtud de una planificación eficiente y un sistema organizado de tutoría conforme se puede ver en la siguiente cita:

El término de “educación a distancia” cubre las distintas formas de estudio a

todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial.

En los años 80, otro autor, Perraton (1982, p. 26), señaló, una vez más, el carácter de la separación física entre docentes y discentes en la Educación a Distancia. Según este estudioso, la EaD era un proceso educativo en el cual una parte considerable de la enseñanza estaba dirigida por alguien alejado en el espacio y/o en el tiempo.

Por su lado, Jefrie *et. al* (1990) destacaron, como aspecto esencial de la EaD, la autonomía y el especial protagonismo que asume el alumno por ser el actor que decide, entre otras acciones, qué, cómo, dónde y cuándo va a aprender. Esto implica que la institución educativa, según los autores, debe ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como qué aprenden, cómo lo aprenden, dónde aprenden, cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.

Aretio (1994), por otro lado, definió la educación a distancia destacando la posibilidad de atender a un público discente más grande y resaltó que la comunicación mediante tecnología es la opción preferente de aprendizaje en esta modalidad sin dejar de mencionar la importancia de la organización tutorial. La EaD es, usando palabras del estudioso:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y *tutoría*, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes (ARETIO,1994, p. 1006, *cursiva del autor*).

La definición de Aretio (1994), además, caracteriza la Educación a Distancia como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional. Estos términos subrayan su naturaleza sistémica, es decir, organizada precisamente para la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

A continuación, se presenta lo que esta modalidad educativa significa para Moran (2002, s/p.), en obra publicada ya en el siglo XXI:

Educación a distancia es el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por tecnologías, donde profesores y alumnos están separados espacial y/o temporalmente. Es enseñanza-aprendizaje donde profesores y alumnos no están normalmente juntos, físicamente, pero pueden estar conectados, interconectados por tecnologías, principalmente las telemáticas, como Internet. Pero también pueden ser utilizados el correo, la radio, la televisión, el video, el CD-ROM, el teléfono, el fax y tecnologías semejantes.

Esta definición de EaD destaca la relación entre profesores y alumnos destacando que, aunque separados físicamente, en tal modalidad de enseñanza, la interacción entre los sujetos no es inexistente y se da a través de diversos recursos comunicativos convencionales actualmente, sobre todo, en las relaciones extra-clases de personas que no están cerca. La radio, la televisión, el teléfono y, también actualmente, la *web* forman parte de la Educación a Distancia. La recurrencia de algunos medios tecnológicos existentes desde hace mucho tiempo, pero aun así presentes en diversos contextos de la EaD actual, es una realidad en tanto que no es igual y tampoco evolucionó de forma semejante la modalidad a distancia en los diversos países del globo.

Llamando la atención sobre los diferentes recursos utilizados para la interacción en la EaD, Riano (1997, p.20) afirmó que la Educación a Distancia puede también ser definida como una relación profesor-alumno o “enseñanza-aprendizaje mediada pedagógicamente y mediatizada por diversos materiales de instrucciones y por la orientación tutorial. Esto es válido tanto para ambientes pedagógicos tradicionales como para aquellos que usan las nuevas tecnologías”. De este modo y conforme la definición de este autor, la misma relación didáctica de la modalidad de EaD sirve tanto para contextos más tradicionales como para los más modernos, y esto se comprueba al verificar que en todas las definiciones presentadas aquí, intencionalmente de diferentes momentos históricos, la EaD presenta una misma base de definición en los diferentes textos citados: profesores separados físicamente de los alumnos siempre o la mayor parte del tiempo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Observando las definiciones anteriormente presentadas, también se puede percibir que la Educación a Distancia presenta características específicas, rompiendo con la concepción de la *presencialidad* en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la EaD, el acto pedagógico no es solo centrado en la figura del profesor y tampoco parte ya del presupuesto de que el aprendizaje solo sucede a partir de una clase realizada con la presencia de este delante de los alumnos. Su concepción se fundamenta en el hecho de que el proceso educacional puede ser visto como la búsqueda de “un aprendizaje autónomo, independiente, en el que el usuario se convierte en sujeto de su propio aprendizaje y centro de todo el sistema” (RIANO, 1997, p. 21).

Ya en Catapan (2006, s/p), una vez más, se acentúa la necesidad de un buen trabajo en equipo para que se tenga un uso apropiado de los medios de comunicación en el aprendizaje a distancia. El autor añade, además, información acerca de que la base educacional de la EaD es la misma de la modalidad presencial en sus elementos fundamentales, aunque el tiempo de la

enseñanza sea diferente del tiempo del aprendizaje debido al carácter de la autonomía e independencia y también de la disponibilidad de horas que alumnos y profesor tienen libres para dedicarse a sus acciones en la modalidad, conforme se puede ver a continuación:

La modalidad de Educación a distancia no se diferencia de la modalidad de enseñanza presencial en sus elementos fundamentales y, sí en su modo de mediación pedagógica. En la modalidad a distancia, el tiempo didáctico se diferencia del tiempo de aprendizaje. La organización de las situaciones de aprendizaje requiere un equipo multiprofesional, bien como otros recursos y otros medios de comunicación.¹⁶

Consideramos oportuno, aunque no presente ningún aspecto novedoso sobre lo ya presentado antes, incluir la definición propuesta por el artículo 80 de la ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1998 de la LDB, dado que es la base de reglamentación para la EaD en Brasil.

Educación a distancia es una forma de enseñanza que posibilita el autoaprendizaje, con la mediación de recursos didácticos sistemáticamente organizados, presentados en diferentes soportes de información, utilizados aisladamente o combinados, y vehiculados por los diversos medios de comunicación¹⁷ (BRASIL, 1998).

Además, con respecto a lo que refiere la legislación brasileña, el concepto de Educación a Distancia en Brasil fue tratado específicamente, casi diez años más tarde, en el Decreto No. 5.622 de 19 de diciembre de 2005 que versa específicamente sobre esta modalidad de enseñanza en el país:

Art.1º Para los fines de este Decreto, se caracteriza la Educación a Distancia como modalidad educacional en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos¹⁸ (BRASIL, 2005).

Esa definición de la Educación a Distancia se complementa con el primer párrafo del mismo artículo, donde se resalta que la EaD debe tener, obligatoriamente, momentos

¹⁶A modalidade de Educação a distância não se diferencia da modalidade de ensino presencial em seus elementos fundamentais e, sim, no seu modo de mediação pedagógica. Na modalidade a distância, o tempo didático diferencia-se do tempo de aprendizagem. A organização das situações de aprendizagem requer uma equipe multiprofissional, bem como outros recursos e outros meios de comunicação (CATAPAN, 2006, s/p).

¹⁷Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

¹⁸ Art.1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

presenciales; de ahí la expresión “modalidad semipresencial” para caracterizar tanto a los cursos presenciales con actividades a distancia, como a los cursos a distancia con actividades presenciales conforme se puede observar a continuación:

§ 1º la Educación a Distancia se organiza segundo metodología, gestión y evaluación peculiares, para las cuales deberá estar prevista la obligatoriedad de momentos presenciales para:

I – evaluaciones de estudiantes;

II – prácticas obligatorias, cuando previstas en la legislación pertinente;

III – defensa de trabajos de conclusión de carreras, cuando previstos en la legislación pertinente y

IV – actividades relacionadas a laboratorios de enseñanza, cuando es el caso¹⁹ (BRASIL, 2005).

Aunque sean muchas las definiciones de Educación a Distancia, podemos presentar algunas conclusiones sobre lo que hay de común en ellas. En líneas generales, la EaD se da a través de la separación física y temporal entre el profesor, el alumno y la institución, mediante la utilización de diferentes recursos tecnológicos como herramientas mediadoras de la comunicación entre los involucrados en el proceso educativo. Lo que ha cambiado a lo largo de los años ha sido el empleo de los recursos tecnológicos. El término *internet*, por supuesto, no aparece en todas las definiciones anteriores, puesto que la evolución histórica de la EaD ya tiene más de un siglo. Hoy en día, la red ya es la principal posibilitadora de la comunicación a través de los diversos recursos interactivos en línea y, por esto, viene siendo empleada cotidianamente en la educación de un modo general y en la EaD de forma más particular.

El énfasis dado a la distancia física entre profesor y alumnos como una de las principales características de esta modalidad de enseñanza puede generar una idea equivocada de que la enseñanza y el aprendizaje no se dan de forma efectiva en la EaD. Sin embargo, es justo esta distancia física lo que posibilita al alumno y al profesor crear sus propios horarios para estudiar y trabajar permitiendo una mayor flexibilidad y, por supuesto, adaptada o adaptable al contexto individual de cada uno.

Por ejemplo, en lo que se refiere al contexto brasileño de EaD básicamente se exige la presencia de los discentes en los núcleos de apoyo para la realización de los exámenes y de algunos encuentros presenciales para repasar el contenido antes de las evaluaciones. Sin embargo, si es de su interés y necesidad el estudiante puede acudir también a la institución para

¹⁹ § 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I – avaliações de estudantes; II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005).

hacer uso del espacio físico y de sus recursos (bibliotecas, laboratorios, etc.) siempre que lo desee.

La idea de que el sistema educacional empleado en la EaD, cada vez más tecnológico, pueda ser masivo, tiene una consecuencia directa sobre sus costes. La educación a distancia requiere fuertes inversiones iniciales, pero al poder aplicar a través de ella la denominada *economía de escala* (cuantos más usuarios mayor abaratamiento), acaba resultando ventajosa en este sentido frente a la educación presencial. Además, el hecho de que la EaD sea masiva no implica necesariamente masificación en su funcionamiento. Si el sistema está planeado convenientemente, la interacción alumno-profesor puede ser individualizada y personalizada. La ventaja está en la posibilidad de extender el *mensaje educativo* a muchas personas situadas en diversos y dispersos lugares.

Para el éxito del proceso formativo mediante EaD, se exige la organización de un equipo de trabajo que inicie el proceso de planificación y producción del material didáctico en un momento anterior a su utilización propiamente dicha. Además, la estructura del curso ofertado y el material didáctico necesitan lenguaje y organización específicos, utilizando de forma predominante recursos tecnológicos de diversos medios, lo que llamamos de transposición didáctica. Para esto hay que tener en cuenta que, hoy en día, son muchos los profesionales involucrados en el aula en los AVA: informáticos, pedagogos, profesores de las áreas específicas de las clases, tutores, etc.

A partir de nuestras reflexiones se puede concluir que, para que el proceso de formación mediante tecnologías de la comunicación sea exitoso, hay que tener en cuenta la necesidad de la realización de un buen planeamiento de los cursos. Al final, los recursos tecnológicos por sí solos no pueden educar: hace falta un trabajo por detrás de los medios de un equipo profesional humano de expertos no solo informáticos, sino principalmente en el área del curso que va a ser impartido.

2.3.2 La Educación a Distancia en Brasil

Según Moore y Kearsley (2010), aunque otros autores también se hayan empeñado en clasificar la EaD según etapas, podemos hablar de cinco generaciones de esta modalidad caracterizadas por las principales tecnologías de comunicación empleadas. Estas son:

- 1ª generación: estudio por correspondencia / en casa / independiente. En esta etapa se proporcionó el fundamento para la educación a distancia.
- 2ª generación: estudio mediante la transmisión por radio y televisión. En esta fase, hubo poca o ninguna interacción entre profesores y alumnos, excepto

cuando estaba relacionada con un curso por correspondencia; pero hubo incorporación de las dimensiones orales y visuales a la presentación de informaciones a los alumnos a distancia.

- 3ª generación: surgimiento de las *universidades abiertas* a partir de experiencias norteamericanas que integraban audio, video y correspondencia con orientación cara a cara, utilizando equipos de cursos y un método práctico para la creación y difusión de instrucción de un enfoque sistémico.
- 4ª generación: utilización de la teleconferencia por audio, video y ordenador, proporcionando la primera interacción en tiempo real de alumnos con alumnos e instructores a distancia. El método era apreciado especialmente para entrenamiento corporativo.
- 5ª generación: incorporación de las clases virtuales en línea con base en internet. Esta fue la fase responsable por despertar el enorme interés y actividad a escala mundial por la educación a distancia, con métodos constructivistas de aprendizaje en colaboración, y en la convergencia entre texto, audio y video en una única plataforma de comunicación.

Es en la quinta generación el momento en el cual nos encontramos hoy en día en diferentes partes del mundo, incluso en Brasil (lo que no significa decir que las demás etapas no coexistan actualmente junto con la última).

Actualmente existen más de 1200 carreras a distancia en Brasil, lo que equivale a una participación superior al 15% en las matrículas de graduación. En 2003, contábamos solamente con 52 carreras. Las universidades brasileñas son responsables del 90% de la oferta en la modalidad a distancia, lo que representa el 71% de las matrículas de alumnos en esa modalidad conforme a los resultados divulgados en el censo de 2013²⁰.

Los datos del último censo sobre la EaD en Brasil, de 2015, divulgados hasta el momento de escritura del presente capítulo, demostraban que el interés por la modalidad a distancia en el país seguía creciendo. El aumento en el número de matriculaciones en cursos a distancia de la educación reglada y la no reglada en todos los niveles educativos del sistema de enseñanza fue significativo. En el 77,77% de las instituciones que participaron voluntariamente en el estudio, se produjo un aumento de matriculaciones en cursos semipresenciales. Órganos públicos, instituciones públicas municipales e instituciones privadas con o sin ánimo de lucro presentaron a su vez un aumento significativo de matrículas en los cursos totalmente a distancia, con el 60%, el 50% y el 45,46%, respectivamente.

²⁰ Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acceso el 8 de may. 2017.

Tras conocer aspectos importantes sobre el crecimiento de la Educación a Distancia y su pertinencia, especialmente, para los países en desarrollo o subdesarrollados y con grandes extensiones territoriales, como es el caso de Brasil, merece la pena saber cuáles fueron los principales marcos histórico de la modalidad a distancia en este país. Los primeros datos sobre la modalidad a distancia de los cuales se tiene registro en tierras brasileñas son de principios del siglo XX.

Cuadro 5 - Marcos históricos de la Educación a Distancia en Brasil

| LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN BRASIL |
|--|
| 1904 – El periódico <i>Jornal do Brasil</i> registró, en la primera edición de la sección de clasificados, un curso que ofrece profesionalización por correspondencia para dactilógrafo. |
| 1923 – Un grupo liderado por Henrique Morize y Edgard Roquette-Pinto creó la <i>Rádio Sociedade do Rio de Janeiro</i> que ofrecía curso de Portugués, Francés, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafía y Telefonía. Se iniciaba, de esta manera, la Educación a Distancia por radio en Brasil. |
| 1934 – Edgard Roquette-Pinto instaló la <i>Rádio-Escola Municipal en Rio</i> , proyecto para la entonces Secretaría Municipal de Educación del Distrito Federal. Los estudiantes tenían acceso previo a apuntes y esquemas de clases. También se utilizaba la correspondencia para contacto con los discentes. |
| 1939 – Se fundó, en São Paulo, el <i>Instituto Monitor</i> , el primer instituto brasileño en ofrecer sistemáticamente cursos técnicos a distancia por correspondencia, en la época todavía con el nombre <i>Instituto Rádio-Técnico Monitor</i> . |
| 1941 – Se creó el <i>Instituto Universal Brasileiro</i> , segundo instituto brasileño en ofrecer también cursos técnicos sistemáticamente. Fundado por un ex socio del <i>Instituto Monitor</i> , ya formó más de 4 millones de personas y hoy posee cerca de 200 mil alumnos; se juntaron al <i>Instituto Monitor</i> y al <i>Instituto Universal Brasileiro</i> otras organizaciones similares, que fueron responsables por el atendimento de millones de alumnos en cursos abiertos de iniciación técnica a distancia. Algunas de esas instituciones actúan hasta hoy. Todavía en el año de 1941, surgió la primera <i>Universidade do Ar</i> que duró hasta 1944. |
| 1947 – Se creó la nueva <i>Universidade do Ar</i> , patrocinada por el <i>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</i> (SENAC), el <i>Serviço Social do Comércio</i> (SESC) y las emisoras de televisión asociadas. El objetivo de esta IES era ofrecer cursos comerciales radiofónicos. Los alumnos estudiaban con los materiales didácticos impresos y corregían los ejercicios con el auxilio de los monitores. La experiencia duró hasta 1961; entretanto el SENAC sigue con cursos de Educación a Distancia hasta hoy. |
| 1959 – La Diócesis de Natal, Rio Grande do Norte, creó algunas escuelas radiofónicas, dando origen al <i>Movimento de Educação de Base</i> (MEB), marco en la Educación a Distancia no formal en Brasil. El MEB, incluyendo la Conferencia Nacional de los Bispos de Brasil y el Gobierno Federal, se utilizó inicialmente como un sistema radio-educativo para la democratización del acceso a la educación, promoviendo la <i>literacidad</i> de jóvenes y adultos. |
| 1962 – Se fundó, en São Paulo, la <i>Ocidental School</i> , de origen norteamericana, dirigida al campo de la electrónica. |
| 1967 – El <i>Instituto Brasileiro de Administração Municipal</i> inició sus actividades en el área de educación pública, utilizando metodología de enseñanza por correspondencia. También este año, la <i>Fundação Padre Landell de Moura</i> creó su núcleo de Educación a Distancia, con metodología de enseñanza por correspondencia y vía radio. |
| 1970 – Surgió el <i>Projeto Minerva</i> , un convenio entre el Ministerio de Educación, la <i>Fundação Padre Landell de Moura</i> y la <i>Fundação Padre Anchieta</i> , cuya meta era la utilización de la radio para la educación y la inclusión social de adultos. El proyecto se mantuvo hasta principios de la década de 1980. |
| 1974 – Surgió el <i>Instituto Padre Reus</i> y, en la <i>TV Ceará</i> , comienzan los cursos de las antiguas 5ª a 8ª series (actuales 6º al 9º año de la Enseñanza Fundamental), con material televisivo, impreso y monitores. |
| 1976 – Se creó el <i>Sistema Nacional de Teleeducação</i> con cursos a través de material formativo. |
| 1979 – La <i>Universidade de Brasília</i> , pionera en la Educación a Distancia en la enseñanza superior del país, creó cursos vehiculados por periódicos y revistas, que en 1989 fueron transformados en el <i>Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância</i> (CEAD) y lanzando el <i>Brasil EAD</i> . |
| 1981 – Se fundó el <i>Centro Internacional de Estudos Regulares</i> (CIER) del <i>Colégio Angloamericano</i> que ofrecía Enseñanza Fundamental y Media a Distancia. El objetivo del CIER era permitir que niños, cuyas familias se trasladaban temporalmente al exterior, continuaran estudiando con el sistema educacional brasileño. |

| |
|--|
| 1983 – El SENAC desarrolló una serie de programas radiofónicos sobre la orientación profesional en el área del comercio y servicios, denominada <i>Abrindo Caminhos</i> . |
| 1991 – El programa <i>Jornal da Educação – Edição do Professor</i> , concebido y producido por la <i>Fundação Roquete-Pinto</i> , comenzó en 1995 con el nombre <i>Um Salto para o Futuro</i> y se incorporó a la <i>TV Escola</i> (canal educativo de la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de la Educación) convirtiéndose en un marco de la Educación a Distancia Nacional. Es un programa para la formación continua y perfeccionamiento de profesores, principalmente de la Enseñanza Fundamental y alumnos de los cursos de magisterio. Llega, al año, a más de 250 mil docentes en todo el país. |
| 1992 – Se creó la <i>Universidade Aberta de Brasília</i> , hecho bastante importante en la Educación a Distancia del país. |
| 1995 – Se creó el <i>Centro Nacional de Educação a Distância</i> . En ese mismo año, la Secretaría Municipal de Educación creó la <i>MultiRio</i> (RJ) que administraba los cursos del 6º al 9º año, a través de programas televisivos y material impreso. También en 1995, se creó el <i>Programa TV Escola</i> de la Secretaría de Educación a Distancia del MEC. |
| 1996 – Se creó la <i>Secretaria de Educação a Distância</i> (SEED), del Ministerio de la Educación (MEC), dentro de una política que privilegiaba la democratización y la calidad de la educación brasileña. Fue este año, también, cuando la Educación a Distancia surgió oficialmente en Brasil, siendo las bases legales para esa modalidad de educación establecidas por la <i>Lei de Diretrizes e Bases</i> (LDB) de la Educación Nacional n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, aunque solamente reglamentada en 20 de diciembre de 2005 por el Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005) que revocó los Decretos n° 2.494 de 10/02/98, y n°2.561 de 27/04/98, con normalización definida en la Portaria Ministerial n° 4.361 de 2004. (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). |
| 2000 – Se formó la <i>UniRede, Rede de Educação Superior a Distância</i> , consorcio que reúne a setenta instituciones públicas de Brasil comprometidas con la democratización del acceso a la educación de calidad, por medio de la Educación a Distancia, ofreciendo cursos de graduación, posgrado y extensión. Este mismo año, también nació el <i>Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro</i> (CEDERJ), con la firma de un documento que inauguraba la colaboración entre el Gobierno del Estado del Rio de Janeiro, por intermedio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, las universidades públicas y los ayuntamientos del Estado del Rio de Janeiro. |
| 2002 – El Cederj se incorporó a la Fundación <i>Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro</i> (Fundación CECIERJ). |
| 2004 – Varios programas para la formación inicial y continuada de profesores de la red pública, por medio de la EaD, fueron implantados por el MEC. Entre ellos el <i>Proletramento</i> y el <i>Mídias na Educação</i> . Estas acciones confluyeron en la creación del <i>Sistema Universidade Aberta do Brasil</i> . |
| 2005 – Se creó la <i>Universidade Aberta do Brasil</i> , una colaboración entre el MEC, estados y municipios; integrando cursos, investigaciones y programas de educación superior a distancia. |
| 2006 – Entró en vigor el Decreto n° 5.773, de 09 de mayo de 2006, que disponía sobre el ejercicio de las funciones de reglamentación, supervisión y evaluación de instituciones de educación superior y carreras superiores de grado y secuenciales en el sistema federal de enseñanza, incluyendo los de la modalidad a distancia (BRASIL, 2006). |
| 2007 – Entra en vigor el Decreto n° 6.303, de 12 de diciembre de 2007, que altera dispositivos del Decreto n° 5.622 que establece las directrices y bases de la Educación Nacional (BRASIL, 2007). |
| 2008 – En São Paulo, una ley permite la enseñanza media a distancia con la posibilidad de que hasta el 20% de la carga horaria se desarrolle en la modalidad presencial. |
| 2009 – Entra en vigor la Portaria n°10, de 02 julio de 2009, que establece los criterios para la dispensa de evaluación <i>in loco</i> y dio otros direccionamientos para la Educación a Distancia en la Enseñanza Superior en Brasil (BRASIL, 2009). |
| 2011 – La Secretaría de Educación a Distancia desaparece. |

Fuente: Alves (2011).

Las experiencias brasileñas en esa modalidad educativa, tanto en instituciones públicas como privadas, son muchas y supusieron, especialmente en las últimas tres décadas, la movilización de grandes contingentes de recursos. Sin embargo, aunque hayan sucedido avances importantes en los últimos años, todavía hace falta un conjunto de medidas significativas para que la EaD pueda ocupar un espacio más representativo en el medio educativo brasileño, en todos los niveles. Venciendo obstáculos provocados entre otros motivos

por el perjuicio de quien piensa y declara que las carreras ofrecidas en la modalidad a distancia no forman profesionales preparados para el mercado laboral, que no poseen un eficiente control de enseñanza y aprendizaje y/o que no tienen reglamentación adecuada. En contraposición con esto, el gobierno federal brasileño ha ido creando leyes y estableciendo normas para la Educación a Distancia en el país. De hecho, actualmente, las carreras superiores de la EaD generan diplomas con equivalencia a los emitidos en las carreras ofrecidas por las mismas instituciones en situación de enseñanza superior presencial. Esto nos muestra que en la modalidad a distancia se están rompiendo barreras, cambiando determinados mitos y creando un espacio propio exclusivo.

Los aspectos resaltados por cada uno de los estudiosos mencionados aquí señalan diversos marcos históricos, así como las variadas instituciones a distancia representativas de acciones pioneras y significativas de la EaD enseñan que la modalidad ofrece oportunidades únicas irreproducibles en el modelo educacional presencial. En clases donde el contacto físico entre profesor y alumnos es indispensable, sería difícil o poco probable alcanzar los mismos resultados de la EaD, cuando esta es bien planteada y ejecutada debido, entre otros factores, a su amplia cobertura de socialización del conocimiento en todo el mundo.

Los sistemas educativos de la actualidad necesitan adecuar sus currículos y métodos a las exigencias de los nuevos paradigmas y con la EaD no es diferente. Los cursos a distancia, especialmente aquellos dirigidos a la formación de profesores, necesitan integrar más momentos de interacción e intercambio de conocimientos entre los participantes. Además, una EaD más personalizada en cuanto al acompañamiento pedagógico de los alumnos y al uso de materiales educativos fundados en un abordaje dialógico, reflexivo y problematizador, parece necesaria en Brasil para preparar mejor a los profesionales que el mercado actual está requiriendo, aparte de que pueda ayudar a disminuir uno de los principales problemas de la EaD que es la deserción de alumnos. A estos problemas se puede añadir a título de ilustración que el censo de 2015 de la EAD brasileña registró un abandono del 26% al 50% de los alumnos matriculados en cursos de la EaD brasileña. Este es uno de los temas que todavía hace falta solucionar en el contexto de enseñanza en tal modalidad.

A continuación, tratamos de modo más específico el contexto de EaD en la *Universidade Aberta do Brasil*, a partir de lo establecido en las leyes que reglamentan la educación en el país.

2.3.2.1 La *Universidade Aberta do Brasil*

La Ley nº 9.394 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996) establece las directrices y las bases de la educación nacional en Brasil (LDB) y, en su artículo 80, apunta algunas orientaciones para la Educación a Distancia en este país. Sin embargo, será solo nueve años más tarde, con el decreto nº 5.622 de 19 de diciembre de 2005 (BRASIL, 2005), cuando se desarrolla reglamentariamente el artículo 80 de tal ley y se caracteriza mejor la Educación a Distancia. Ya en su artículo primero, la EaD es definida como la:

(...) modalidad educativa en la cual la mediación didáctico-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrolla con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos (BRASIL, 2005, s/p)²¹.

A partir de la creación del decreto de 2005, la Educación a Distancia (EaD) en Brasil pasó a establecerse en un importante período de desarrollo y consolidación, sobre todo en la enseñanza superior. Por esto, un año más tarde, mediante el Decreto 5.800 de 8 de junio de 2006 (BRASIL, 2006), se creó la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), que es un sistema integrado por universidades públicas para el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, con la finalidad de expandir y llevar, sobre todo al interior del país, la oferta de cursos y programas de educación superior haciendo viables mecanismos alternativos para el fomento, la implantación y la ejecución de carreras de graduación y posgrados de forma unificada. Además, la oferta de cursos de nivel superior por medio de la metodología de la educación a distancia está dirigida a sectores de la población que tiene dificultad de acceso a la formación universitaria, especialmente los que viven en el interior, en las zonas alejadas de los grandes centros académicos localizados en las capitales del país.

Al llevar la universidad pública de calidad a localidades distantes y aisladas de los grandes centros urbanos brasileños, la UAB incentiva el desarrollo de municipios con bajos IDH (En portugués, *Índice de Desenvolvimento Humano*) e IDEB (En portugués, *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*). De este modo, funciona como una herramienta eficaz para la universalización del acceso a la enseñanza superior y para la recualificación del profesor en otras asignaturas, fortaleciendo la escuela en el interior de Brasil y minimizando la

²¹ (...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, s/p).

concentración de oferta de cursos de graduación en los grandes centros urbanos, evitando también el flujo migratorio para las grandes ciudades.

El Sistema UAB funciona como articulador entre las instituciones de enseñanza superior y los gobiernos federal, estadual y municipal de diferentes regiones del país, con visos a prestar atención a las demandas locales para la educación superior. La figura siguiente sintetiza el funcionamiento de tal sistema.

Figura 1: Sistema de articulación entre las instituciones de la UAB



Fuente: <<http://uab.capes.gov.br>>.

Tal articulación representada en la imagen establece qué institución de enseñanza debe ser la responsable de ofrecer determinado curso en cada municipio o en cada microrregión por medio de los *polos*²² de apoyo presencial que también llamaremos, en este trabajo, de núcleos o centros de apoyo. En resumen, conforme el portal de la CAPES, el Sistema UAB se sustenta en cinco ejes fundamentales:

²² *Polo* de educación a distancia o *polo* de apoyo presencial es el local debidamente credenciado por el MEC de Brasil propio para el desarrollo descentralizado de actividades pedagógicas y administrativas relativas a los cursos, carreras y programas ofertados a distancia. Es en el *polo* que el estudiante tiene acceso a las actividades de tutoría presencial, biblioteca, laboratórios, etc. Adaptado de: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia>>. Acceso el 11 de abr. 2018.

(i) expansión pública de la educación superior, considerando los procesos de democratización y acceso; (ii) perfeccionamiento de los procesos de gestión de las instituciones de enseñanza superior, posibilitando su expansión en consonancia con las propuestas educativas de los estados y municipios; (iii) evaluación de la educación superior a distancia teniendo como base los procesos de flexibilización y regulación implantados por el MEC; (iv) estímulo a la investigación en educación superior a distancia en el País, (v) financiación de los procesos de implantación, ejecución y formación de recursos humanos en educación superior a distancia²³.

Para que se realice la oferta de los cursos por la UAB, se creó un consorcio entre instituciones estatales que garantizó la realización de trabajos en colaboración entre la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES)*, el *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, las instituciones federales (Universidades e Institutos Federales) y los ayuntamientos que se inscriban para recibir los recursos destinados a la estructuración de los centros de apoyo.

Conforme datos presentados en el sitio web del Ministerio de Educación de Brasil²⁴, la *Universidade Aberta do Brasil* posee 555 núcleos de apoyo en los 26 estados del país y en la capital, Brasília, distribuidos en dos etapas: 288 están en la primera etapa (todos en plena actividad) y 267 en la segunda etapa (en proceso de implantación). Los 555 centros están distribuidos por diversos estados de las cinco regiones del país.

2.3.2.1.1 La *Universidade Aberta do Brasil* en el *Instituto Federal do Rio Grande do Norte*: El caso de la Licenciatura en *Letras Espanhol*

Ante el contexto de expansión de la EaD en Brasil, se crearon muchas carreras universitarias con tal modalidad en todo el país, especialmente en las regiones más desasistidas, el Norte y el Nordeste. Dentro de este contexto, podemos destacar la carrera de Licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* en el contexto del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN*, institución de enseñanza técnica y superior que observaremos de modo más profundo en este trabajo. La elección de tal carrera se dio, entre otros motivos, debido al hecho de que el español pasaba en aquel entonces, a partir de 2005, por un período de expansión de su enseñanza en el contexto brasileño conforme a lo ya mencionado anteriormente.

²³ (i) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; (ii) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; (iii) avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; (iv) estímulo à investigação em educação superior a distância no País; (v) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (Disponible en: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>>. Acceso el 20 de may. 2017).

²⁴ Disponible en: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acceso el 20 de may. 2017.

El IFRN fue elegido como contexto para la recopilación de datos en esta tesis por ser una institución de referencia del Norte y Nordeste de Brasil y por ser la única institución del estado del Rio Grande do Norte que ofrece la enseñanza de español en la modalidad a distancia. La carrera en cuestión está destinada a formar docentes para actuar profesionalmente en la Educación Básica. Con el intento de contribuir a la democratización del acceso a la enseñanza superior, el 50% de las plazas de la EaD del IFRN están destinadas a estudiantes de las escuelas públicas y a profesionales que ya actúan en la educación, pero sin la formación específica para su práctica docente.

Presentamos a continuación el *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC²⁵) de la Licenciatura en *Letras Espanhol* en la modalidad a distancia del IFRN, las bases teóricas de construcción del propio proyecto para la formación docente en la EaD de la institución:

Se concreta en una propuesta curricular basada en los fundamentos filosóficos de la práctica educativa progresista y transformadora en la perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), en las bases legales del sistema educativo nacional y en los principios que orientan la formación de profesores para la educación básica, explicitados en la Ley nº 9.394/96 (LDB), en el Proyecto Político-Pedagógico institucional, bien como en las resoluciones, informes y decretos que normalizan los cursos de licenciatura en el sistema educativo brasileño²⁶ (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 6).

Tal documento presenta los presupuestos teóricos, metodológicos y didáctico-pedagógicos estructurales de la formación docente en consonancia con el *Projeto Político-Pedagógico Institucional* (PPP) y con el *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) del IFRN. Los principales objetivos y especificidades de la EaD en el IFRN son: la interiorización de una educación de calidad; la posibilidad del acceso a la formación universitaria por personas que viven lejos de los centros urbanos y educativos de la enseñanza superior; la ampliación de la oferta institucional; la diversificación de las modalidades educativas de atención a los estudiantes y el favorecimiento de la inclusión digital.

²⁵ El proyecto pedagógico del curso debe ser el orientador del currículo en la Carrera Superior de Licenciatura en Letras/Español, en la modalidad a distancia. Se caracteriza, por tanto, como expresión colectiva, debiendo ser evaluado periódica y sistemáticamente por la comunidad escolar, apoyado por una comisión evaluadora con competencia para la referida práctica pedagógica. Cualquier alteración debe ser considerada siempre que se verifique, mediante evaluaciones sistemáticas anuales, el desfase entre perfil de conclusión del curso, objetivos y organización curricular frente a las exigencias resultantes de las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 36).

²⁶ Consubstancia-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa progressista e transformadora na perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1996), nas bases legais do sistema educativo nacional e nos princípios norteadores da formação de professores para a educação básica, explicitados na Lei nº 9.394/96 (LDB), no Projeto Político-Pedagógico institucional, bem como nas resoluções, pareceres e decretos que normatizam os cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro. (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 6).

La interiorización de la educación superior consiste en el hecho de que el IFRN está presente en muchas ciudades del interior del estado del Río Grande do Norte, para que la formación en nivel universitario atienda a un grupo más amplio de estudiantes, aparte de atender a jóvenes históricamente aislados de las posibilidades de formación superior. De forma más rápida y efectiva, solo se puede alcanzar este objetivo a través de la EaD, pues el hecho de que haya algunos *campi* del IFRN en ciudades consideradas *polos* en el interior del estado, no significa que los que viven en los municipios vecinos a ellas puedan acceder con facilidad a la institución universitaria. Hay muchos factores que impiden esto, como por ejemplo la dificultad de transporte y la falta de medios económicos de gran parte de la población de estas zonas.

Además, la EaD amplió la oferta institucional sin que fuera necesaria la construcción de más instalaciones físicas de las universidades brasileñas para atender a la demanda de alumnos que desearan cursar una formación superior y, por supuesto, también generó la ampliación y diversificación de cursos en los diferentes niveles de enseñanza.

Comprobamos que, entre otras cosas, tanto en la EaD en general como en la UAB/IFRN con sus cursos de formación a distancia, en particular, aproximan una cantidad más grande de alumnos a la enseñanza universitaria. Se cumplen en ellas dos funciones básicas inclusivas al promover la formación a través de la modalidad a distancia: la “inclusión social”, por posibilitar de forma más democrática el acceso a la universidad, y la “inclusión digital”, puesto que los alumnos, así como los profesores, necesitan estar “alfabetizados” digitalmente, es decir, tener conocimiento del manejo de forma crítica y reflexiva de los recursos tecnológicos para que se promueva la educación por medio del ordenador de forma satisfactoria.

La matriz curricular de la carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* a distancia del IFRN está organizada por asignaturas en régimen de crédito, ofertadas en períodos semestrales, con 2.520 horas destinadas a la formación docente. Son 2.220 horas de asignaturas obligatorias y un mínimo de 300 horas de asignaturas electivas, 184 horas de actividades complementarias y 1.000 horas destinadas a la práctica profesional, totalizando la carga horaria de 3.704 horas.

Las clases de la Licenciatura en *Letras Espanhol* en EaD del IFRN están organizadas de la siguiente forma: en la oferta se propone un modelo de enseñanza que mezcla actividades presenciales y a distancia, como determina el Decreto N°. 5.622, de 19 de diciembre de 2005 que reglamenta el art. 80 de la Ley n° 9.394 de 1996. De este modo, la propuesta de enseñanza a distancia para el curso de formación de profesores de español del IFRN se basa en la modalidad semipresencial. En la carrera en cuestión, se realiza una media de dos encuentros presenciales, más un taller de algún tema específico de la lengua española en cada asignatura por semestre, teniendo en cuenta las dificultades que puedan presentarse a los estudiantes.

El primer encuentro presencial semestral de la EaD del IFRN tiene lugar al comienzo del período y su finalidad es presentar las asignaturas y a sus respectivos profesores. Para los grupos de estudiantes noveles, además de estas presentaciones habituales, se suele realizar un taller sobre el uso de la plataforma virtual de aprendizaje.

El segundo encuentro, al final de cada semestre lectivo, tiene como objetivo la realización de la evaluación escrita.

El tercero sirve para la presentación, en forma de exposición oral, del *Projeto Integrador*, que es una actividad práctica interdisciplinar, de contextualización de saberes y de interrelación entre teoría y práctica desarrollada por alumnos del 3º, 4º y 5º períodos con la colaboración de un profesor.

Las actividades realizadas a distancia comprenden al uso de los recursos del AVA (foros, chats, envío de archivos, cuestionarios, etc.), además de la lectura del material didáctico impreso enviado al alumno para el acompañamiento del contenido base de cada asignatura. Este mismo material también se oferta en la plataforma virtual de aprendizaje en formato PDF y/o enviado al alumno en CD. Además de estos recursos, los profesores de las asignaturas pueden grabar video-clases. El acceso a la plataforma se hace a través de la dirección: <ead.ifrn.edu.br/moodle>.

La página de acceso a las clases en cuestión dispone, además de la entrada a cada asignatura, a partir del semestre en que ellas son ofrecidas, de un enlace al despacho de la coordinación donde el alumno dispone de un foro de dudas para establecer un canal de comunicación directo con el coordinador de la carrera. También se ofrecen enlaces a carpetas con todos los documentos necesarios para la “burocracia” académica, tales como los requerimientos para procesos institucionales, una guía de orientaciones para los alumnos, etc. En la figura siguiente se puede identificar algunos de estos elementos del AVA del IFRN.

Figura 2: Plataforma Virtual Moodle de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN

The screenshot displays the Moodle interface for the Letras Espanhol course. At the top, there is a header with the IFRN logo and the text 'AMBIENTE VIRTUAL'. Below this, a navigation bar shows 'Câmpus EaD' and 'Meu Moodle'. The main content area is divided into several sections:

- Boa Tarde!**: A personalized greeting for the user Tatiana Lourenço de Carvalho, including her profile picture and a 'Sair' (Logout) button.
- Ola!**: A message stating: 'Abaixo estão os cursos que você está habilitado a acessar. Qualquer dúvida entre em contato com a sua Coordenação. Bons estudos!' (Below are the courses you are authorized to access. Any doubt, contact your Coordination. Good studies!).
- Sala da Coordenação do curso Licenciatura em Letras Espanhol_2014 [GLLE]**: A section listing available courses:
 - [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV
 - [20142.1.99615 - LIC.603.0007] Língua Espanhola VI [GLLE]
 - [2015.1 - 15603.20132.M4] Língua Espanhola IV [GLLE]
- Mensagens**: A section indicating 'Não há mensagens pendentes' (No pending messages).
- Serviços**: A section with links to 'Q-Acadêmico' and 'suap'.
- Calendário**: A calendar for the month of maio 2016.

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

La oferta de esta carrera en la modalidad de Educación a Distancia está orientada a hacer viable el proceso de conocimiento y la interacción de educadores y educandos por medio de la utilización de las TIC. Tal como se presenta actualmente, en la EaD de Brasil, se utilizan varias herramientas que se deben complementar para enseñar los contenidos y propiciar dicha interacción. Entre los medios y recursos disponibles en la plataforma virtual de aprendizaje en el curso del IFRN, destacan los siguientes:

Suporte informático – sistemas multimedios (CD-ROM), *web* conferencia e *internet*; espacios de comunicación virtual tales como *chats*, grupos de discusiones, correo electrónico, entre otros;

Materiales audiovisuales – grabaciones de audio, de video, transmisiones de *programas televisivos*; *materiales en medio eletrônico* – guías de estudios, cuadernos de ejercicios, unidades didácticas, textos, libros, entre otros; y

Software – *softwares* producidos específicamente para el desarrollo de las cuatro habilidades (oír, hablar, leer y escribir)²⁷ (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 40, *cursivas de los autores*).

²⁷ *Suporte informático* – sistemas multimeios (CD-ROM), *web* conferência e *Internet*; espaços de comunicação virtual tais como *chats*, grupos de discussão, correio eletrônico, entre outros; *Materiais audiovisuais* – gravações de áudio, de vídeo, transmissões de programas televisivos; *Materiais em meio eletrônico* – guias de estudos, cadernos de exercícios, unidades didáticas, textos, livros, entre outros; e *Softwares* – softwares produzidos especificamente para o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 40, *cursivas de los autores*).

Se adopta, en el IFRN, una plataforma de aprendizaje en línea accesible como referencia para el curso, en el sentido de proporcionar al estudiante la experiencia de conocer e interactuar con los colegas por medio de herramientas que hagan viable la creación de espacios de comunicación virtual a través de géneros digitales, como foros de discusión, chats y correos electrónicos, por ejemplo. La interacción por medio de tales géneros dinamiza y amplía las posibilidades de contactos entre los estudiantes y la coordinación del curso, estudiantes y profesores, estudiantes y tutores y entre estudiantes y estudiantes.

Se incentiva el uso de las TIC como forma de trabajar en la práctica discente la inclusión informática. Para ello, la carrera en cuestión del IFRN ofrece un módulo introductorio de 40 horas de *Informática Básica* y otro de 40 horas, denominado *Educación a Distancia: Fundamentos y Prácticas Aplicados a la Educación*, para que el alumno adquiriera nociones básicas de informática educativa y se familiarice con la plataforma de aprendizaje virtual *Moodle*.

Además, los estudiantes reciben una guía específica que les orienta a cómo ser un estudiante en la modalidad de educación a distancia. Este material alberga a su vez informaciones útiles sobre el IFRN, su estructura física y administrativa, aparte de las informaciones específicas de la carrera. La guía, en términos generales, está dividida en sesiones que presentan informaciones sobre la UAB, el uso del ambiente virtual de aprendizaje *Moodle*, la estructuración de la Educación a Distancia en el IFRN y el equipo que la compone, aparte de sugerencias generales para que los alumnos aprendan a organizar mejor su tiempo para los estudios y la comunicación en la EaD.

2.3.2.1.1.1 Agentes educacionales de la EaD del IFRN

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia requiere de algunas estrategias didácticas diferenciadas de las habitualmente utilizadas en la educación presencial. Así, la EaD del IFRN está basada en mecanismos de interacción que buscan garantizar una buena comunicación entre los agentes educativos, utilizando el apoyo tutorial como componente fundamental de ese proceso, conforme se puede ver en el resumen que se presenta en el *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) de la carrera de Licenciatura en *Letras Espanhol* a distancia del IFRN:

El presente proyecto pedagógico delinea, por tanto, un curso de graduación a distancia, utilizando *Internet* y materiales en soporte electrónico articulados con otros medios, teniendo siempre en consideración las condiciones de la sede ofertante y de

los alumnos inscritos. Cuenta con un sistema pedagógico y de tutoría que incluye los papeles del profesor elaborador de los materiales, profesor formador, tutor presencial y tutor a distancia con el intento de articular y estimular el trabajo cooperativo. Eso, sin olvidarse una de las características más básicas de la educación a distancia, que es la autonomía del estudiante y su libertad de aprender²⁸ (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 40).

Estos autores exponen, de manera oportuna, los principales agentes comunes en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la EaD brasileña actualmente: las tecnologías, los profesores y, principalmente, los alumnos. Teniendo en cuenta el papel que cada uno asume en este contexto de enseñanza y aprendizaje, presentamos a continuación los principales agentes de la EaD en el IFRN. Empezamos por las tecnologías, a través del AVA *Moodle*; posteriormente pasaremos a los profesores (*formadores, tutores, elaboradores de material*) y, por último, a los alumnos.

A) *Moodle*

El AVA utilizado por la mayoría de las universidades brasileñas que ofrecen educación a distancia, y también por el IFRN, es el *Moodle*. Dicha plataforma virtual de aprendizaje posibilita que los estudiantes y los profesores puedan interactuar de forma síncrona y también asíncrona.

Moodle es un *software* de licencia libre y gratuita de apoyo al aprendizaje. Se constituye en uno de los AVA más usados hoy en día en todo el mundo por tratarse de un sistema abierto. Es desarrollado colaborativamente por una comunidad virtual, que reúne programadores y desarrolladores de *software* libre, administradores de sistemas informáticos, profesores, diseñadores gráficos y usuarios de todo el mundo.

Creado en 2001 por el educador y científico computacional Martin Dougiamas, *Moodle* está dirigido a programadores y académicos de la educación por constituirse en un sistema de administración de actividades educacionales destinado a la creación de comunidades en línea, en ambientes virtuales dirigidos al aprendizaje colaborativo. Permite la integración e interacción en el entorno de manera sencilla y simplificada tanto al estudiante como al profesor.

El acrónimo de *Moodle* es *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. La expresión designa también el *Learning Management System* (Sistema de gestión del

²⁸ O presente projeto pedagógico delinea, portanto, um curso de graduação a distância, utilizando *Internet* e materiais em suporte eletrônico articulados com outras mídias, levando sempre em consideração as condições do polo ofertante e dos alunos inscritos. Conta com um sistema pedagógico e de tutoria que envolve os atores envolvidos no processo (professor conteudista, professor formador, tutor presencial e tutor a distância) com o intuito de articular e estimular o trabalho cooperativo. Isso, sem abrir mão de duas características básicas da educação a distância: autonomia do estudante e liberdade de aprendizagem deste (VELASCO *et. al.*, 2012, p. 40).

aprendizaje) en trabajo colaborativo basado en ese *software* o plataforma, asequible a través de internet o de red local.

Utilizado principalmente en un contexto de *e-learning* o *b-learning*, el *Moodle* permite la creación de cursos en línea, páginas de asignaturas, grupos de trabajo y comunidades de aprendizaje; está disponible en más de 120 idiomas diferentes y sigue aumentando constantemente sus capacidades multilingües. Esta es una de las filosofías de la compañía que asegura que no hay limitaciones lingüísticas para aprender en línea.

Dicho AVA es utilizado no solo como ambiente de soporte a la Educación a Distancia, sino también como apoyo a cursos presenciales, formación de grupos de estudio, entrenamiento de profesionales, desarrollo de proyectos diversos, etc.

La plataforma *Moodle* fue desarrollada para el aprendizaje global y está mundialmente extendida, conforme se puede leer en los datos a seguir sacados de su página oficial:

Impulsando a decenas de miles de ambientes de aprendizaje globalmente, Moodle tiene la confianza de instituciones y organizaciones grandes y pequeñas, incluyendo a Shell, La Escuela Londinense de Economía (*London School of Economics*), la Universidad Estatal de Nueva York, Microsoft y la Universidad Abierta del Reino Unido (*Open University*). El número de usuarios de Moodle a nivel mundial es de más de 79 millones, entre académicos y empresariales, lo que lo convierten en la plataforma de aprendizaje más ampliamente utilizada del mundo²⁹.

Moodle proporciona un conjunto de herramientas flexibles para soportar tanto el aprendizaje mixto (*blended learning*) como los cursos 100% en línea. Se puede configurar habilitando o deshabilitando características del núcleo. Se puede integrar lo necesario para un curso con facilidad, añadiendo a su estructura un rango de características incorporadas de herramientas colaborativas externas tales como los foros, las *wikis*, los chats y los blogs.

La filosofía de *Moodle* está orientada por lo que los desarrolladores denominan como “Pedagogía socio-constructivista”, pautada en los siguientes conceptos básicos subyacentes: el “Constructivismo”, teoría pedagógica que sostiene que las personas construyen activamente nuevos conocimientos a medida que interaccionan con su ambiente; el “Construccionismo”, que sostiene que el aprendizaje es particularmente eficaz cuando se da construyendo alguna cosa para que otros experimenten; y el “Constructivismo social”, que amplía los conceptos anteriores para un grupo de personas que construye algo para otras de forma colaborativa.

Cuando se trata de Educación a Distancia, la máxima de *Moodle* es el hecho de que:

²⁹ Disponible en: <https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle>. Acceso el 20 de may. 2017.

En general, una dosis saludable de comportamiento conectado en una comunidad de aprendizaje es un potente estimulante para aprender, no sólo aglutinando a la gente sino también promoviendo una reflexión profunda y un replanteamiento de las propias opiniones y puntos de vista³⁰.

A partir de la cita anterior y de las teorías identificadas como base de la construcción de *Moodle*, se puede concluir que la propuesta de esta plataforma virtual es ayudar al profesor a concentrarse en las experiencias que podrán ser mejores para aprender a enseñar desde el punto de vista de los estudiantes, en vez de limitarse simplemente a proporcionarles la información que cree que ellos necesitan aprender.

También permite al docente darse cuenta de que cada participante del curso puede ser “profesor”, además de “alumno”, una vez que todos pueden aprender y enseñar a la vez. El trabajo del docente es, así, el de relacionarse con los estudiantes de una forma personal, ayudándoles a dirigir sus propias necesidades de aprendizaje, y moderando debates y actividades de forma que guíe al colectivo de estudiantes hacia los objetivos de la clase. Esto es lo que se propone *Moodle*, tal y como se desprende de la información presente en su página oficial, aunque se encuentre también la observación de que la empresa no fuerza este estilo de postura metodológica, en tanto que es para la teoría pedagógica socio-constructivista la que mejor se adecúa. Además, *Moodle* se propone para el futuro, a medida que sus infraestructuras técnicas se estabilicen, mejorar también el soporte pedagógico.

Para cerrar este tema, merece la pena destacar que los cursos a distancia, especialmente aquellos dedicados a la formación de profesores, necesitan, cada vez más, integrar momentos de interacción y intercambio de conocimientos entre los participantes. Además, una EaD personalizada, en cuanto al acompañamiento pedagógico de los alumnos y el uso de materiales educativos fundamentados en un abordaje dialógico, reflexivo y problematizador, parece preparar mejor a los alumnos para las demandas de la sociedad. La visión de una educación de masa en la cual el profesor es el detentador del saber y el principal responsable por hacer la distribución de los contenidos ha ido cediendo espacio a las metodologías en las que el alumno ejerce su autonomía y se constituye como gestor de su propia trayectoria de aprendizaje. Esa autonomía, sin embargo, no excluye la figura del profesor, que necesita utilizar la tecnología en favor de la creación de redes de aprendizaje.

En este contexto, podemos destacar los papeles activos del *profesor formador*, del *profesor tutor*, además de, por supuesto, del *alumno*, los participantes activos de tal proceso de

³⁰ Disponible en: < <https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>>. Acceso el 20 de may. 2017.

enseñanza y aprendizaje, a parte del *tutor a distancia* y el *elaborador de material*. Sobre ellos hablaremos a continuación según el PPC de la carrera en cuestión.

B) Profesor investigador formador

El *profesor investigador formador* o simplemente *profesor formador* es el responsable de impartir el contenido programado, coordinar actividades académicas, incentivar y acompañar a los estudiantes en las actividades académico-científico-culturales, además de orientarlos en las actividades didáctico-pedagógicas relativas a la carrera y elaborar – cuando sea necesario – material didáctico para suplir las necesidades que van surgiendo a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el responsable, además, de la evaluación sistemática de los estudiantes, del material didáctico y del proceso de enseñanza y aprendizaje en el transcurso del período lectivo. Dicho docente debe ser un profesor titular de la Institución de Enseñanza Superior (IES). Este criterio es una exigencia de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) para todas las instituciones que forman parte del convenio.

C) Profesor tutor a distancia

El *profesor tutor a distancia*, *profesor tutor* o, simplemente *tutor*, actúa dando soporte al *profesor formador* y al *tutor presencial* en las cuestiones relativas a los contenidos y debe orientar al *tutor presencial* en la realización de las actividades prácticas individuales y en grupo, además de la aplicación de las evaluaciones presenciales. Debe, también, auxiliar al *profesor formador* en la interacción con los estudiantes, a través de diversos medios, tanto en lo que dice respecto al contenido como en las demás actividades académicas. Él está a disposición de los estudiantes para resolver las dudas en cuanto al contenido de las asignaturas y no necesariamente tiene que poseer un vínculo laboral, como funcionario de la IES perteneciente al convenio de la modalidad a distancia con la UAB. Debe ser titulado en el área específica de la asignatura; en este caso, debe ser graduado en *Letras Espanhol*. Es competencia de los *tutores* participar de forma sistemática en el proceso de evaluación de los alumnos, tanto en su elaboración como en su corrección al final del período lectivo, a partir de su práctica docente y de observación.

Además, tanto los *tutores a distancia* como los *tutores presenciales* de la UAB/IFRN necesitan realizar obligatoriamente un curso de formación en EaD, con carga horaria de 120h, que contempla aspectos necesarios para el desempeño de su función, tales como: utilización de los recursos del ambiente virtual de aprendizaje *Moodle*, reflexión sobre el papel del tutor,

aspectos teóricos y prácticos del trabajo en la EaD. Sin la realización de este curso de formación de tutores, no se puede actuar en la EaD de cualquier institución brasileña vinculada a la UAB.

D) Tutor presencial

A este profesional de la EaD, decidimos llamarlo simplemente *tutor presencial* y no *profesor tutor presencial*, puesto que no todos están formados, necesariamente, en el área específica de la asignatura, aunque se les exija el grado en alguna licenciatura.

La tutoría presencial en el IFRN debe estar disponible todos los días de la semana, incluso los sábados en la sede de apoyo para atender personalmente a los alumnos; con vistas, sobre todo, a la orientación de estudios y al acompañamiento del estudiante durante su adaptación a la modalidad de enseñanza a distancia. El *tutor presencial* también tiene el papel de ayudar al *alumno* en la organización de sus horarios dedicados al curso, en la manera de estudiar, en la superación de las dificultades de ser un “estudiante a distancia”. Por tanto, este profesional de la EaD debe dar los soportes cognitivo, afectivo y motivacional tan necesarios para la adaptación del estudiante a esa modalidad educacional.

También es de su competencia informar al *Coordinador de Centro de apoyo*, al *profesor tutor a distancia* y al *profesor formador* sobre la frecuencia y el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, a través de la elaboración de informes mensuales. Además, debe dar informaciones sobre la necesidad de material didáctico que hay que complementar cuando observe dificultades de aprendizaje en los dicentes.

El *tutor presencial* debe actuar como un mediador y es seleccionado entre funcionarios públicos, con conocimientos en el uso de las TIC, siguiendo los criterios de la Ley nº 11.273/2006. Para la selección de los tutores presenciales, se tienen en cuenta los siguientes aspectos: ser portador de diploma de carrera superior en licenciatura (preferentemente en el área del curso en que va a actuar), ser servidor público de la ciudad que es sede de apoyo, tener experiencia mínima de un año en el magisterio de educación básica, tener conocimientos básicos de informática con dominio de uso de internet y presentar buena comunicación interpersonal (VELASCO *et. al.* 2012, p. 44).

E) Profesor elaborador de material

El *profesor elaborador de material* (el profesor “conteudista³¹”) es responsable tanto de la selección de contenidos que han de presentarse en los cursos como de la elaboración del

³¹ Término utilizado en el contexto de la EaD brasileña para designar el profesor que elabora el material para la EaD.

material didáctico impreso o en otros medios. Su trabajo es esporádico, ya que el manual didáctico, una vez finalizado, es utilizado durante varios años en la asignatura a la cual corresponde.

F) Alumno

En la EaD, el alumno necesita tener autonomía en sus acciones a la hora de aprender, pero esto no le exime al *tutor* de la responsabilidad de ser él el que modera el aprendizaje, para hacer el curso más interactivo, continuado y envolvente para el alumno. La interacción alumno-alumno permite que ellos también aprendan de sus compañeros de clases. Por tanto, el discente asume un especial protagonismo durante su proceso de aprendizaje.

2.3.2.1.1.2 Géneros digitales presentes en el AVA del IFRN: destaque para el correo electrónico, el chat y el foro

Para comprender mejor cómo se articula la relación entre el profesor y los alumnos a partir de los recursos disponibles en el AVA, es necesario conocer los géneros textuales que en él se encuentran. Aquí, prestamos atención con más detalle al correo electrónico, al chat y al foro, puesto que son los principales géneros utilizados en la interacción por escrito en el AVA del IFRN, especialmente en el contexto de la carrera de *Letras Espanhol*, que es el entorno de las clases observadas para análisis en esta investigación. Pero antes, merece la pena recordar brevemente la evolución histórica de los géneros textuales.

El estudio del género textual siempre despertó interés de los lingüistas modernos; sin embargo, la curiosidad por el tema no es algo reciente y tampoco una especificidad de esta área, pues ha sido objeto de estudios desde la época de Aristóteles (s/f).

La noción de género se inició con la retórica clásica, que se desarrolló a partir del establecimiento de la democracia en la Grecia antigua. El término pasó a ser utilizado también en la Literatura. De ese modo, se entiende que el asunto siempre fue bastante trabajado en disciplinas como la Retórica y la Teoría Literaria con el sentido específicamente literario, siendo identificado por la denominación de géneros clásicos tales como el lírico, el épico, el dramático, etc. Posteriormente, el término abarcó también los llamados géneros modernos como, por ejemplo, la novela, la poesía, el cuento, la fábula, etc.

Actualmente, en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación, los géneros textuales emergentes también conocidos como *géneros textuales del medio digital*, *géneros textuales digitales* o, simplemente, *géneros digitales*, se configuran en virtud de nuevas prácticas sociales y presentan características muy semejantes a las de los géneros textuales

tradicionales (llamada por teléfono, telefonema, nota, carta, noticia periodista, editorial, artículo de opinión, publicidad, etc.). En otras palabras, los géneros digitales son aquellos géneros textuales emergentes con la llegada de la tecnología digital, en especial con la de internet.

También denominados *cybergenres* (SHEPHERD; WATTERS, 1999) o *web genres* (CROWSTON; WILLIAMS, 1997), los géneros digitales podrían definirse como los equivalentes virtuales de algunos tradicionales, que se han adaptado a las condiciones del medio digital y, a su vez, han aprovechado las posibilidades técnicas que ofrece la red para originar nuevos géneros, específicos de esta época de los grandes desarrollos informáticos. En este sentido, Marcuschi (2005) resalta que, en un contexto virtual, muchos de los géneros emergentes en la era digital consisten en prácticas sociales y comunicativas provenientes de variaciones de antiguos géneros ya consolidados como, por ejemplo, la carta, que generó el correo electrónico, el diario que dio lugar al *weblog*, la conversación informal que cedió espacio al chat, etc.

Los géneros digitales surgieron con el crecimiento de la utilización de herramientas virtuales en diferentes contextos sociales, no solo en la educación, “(...) en un tiempo extraordinariamente corto, en que las personas adoptaron y dominaron la tecnología y, mientras lo hacían, conocieron, adaptaron y expandieron su lenguaje tan diferente”³² (CRYSTAL, 2005, p.75).

Como complemento a la información de que la comunicación en los ambientes virtuales de la EaD se da a través de diferentes recursos digitales entre ellos los propios géneros digitales, merece la pena citar a Belloni (2001). El referido autor destaca que, en situaciones de aprendizaje a distancia, la interacción entre el *tutor* y los alumnos es fundamental y se refuerza todavía más cuando las técnicas de interacción son mediatizadas por correos electrónicos, listas, foros, chats, pues esos recursos facilitan la comunicación y cumplen la función de establecer el vínculo entre todos. Los diversos géneros textuales presentes en los AVA ayudan a la atención de los variados propósitos comunicativos típicos de las situaciones de clase.

Estas formas de interacción, conforme Moreira, Joye y Araújo (2013, p. 57), permiten que los alumnos puedan colaborar entre sí, interactuar, discutir y ser mediados por el *profesor tutor*; además, se percibe que, cuando se establece la interacción, efectivamente se minimizan los casos en los cuales los alumnos sienten la ausencia de un espacio presencial y también disminuye la soledad virtual. Así, los géneros digitales cumplen especial y fundamental función

³² “(...) em um tempo extraordinariamente curto, as pessoas adotaram e dominaram a tecnologia e, enquanto o faziam, conheceram, adaptaram e expandiram sua linguagem tão diferente” (CRYSTAL, 2005, p.75).

entre las herramientas ofertadas en los AVA para la enseñanza a distancia. De hecho, es a partir de su buen uso, cuando tiene lugar la didáctica virtual.

Crystal (2001) afirma que los géneros textuales digitales son: correo electrónico, chat en abierto, chat reservado, chat concertado, chat privado, entrevista con invitado, lista de discusión (*workgroups*), *Weblogs*. En estos géneros, el autor resalta que la comunicación se desarrolla a través del lenguaje escrito. Sin embargo, la escritura utilizada en el medio virtual tiende a ser más informal, con menor supervisión y mayor exigencia por la fluidez del medio y rapidez del tiempo. Esto no quiere decir que, en contextos de formación a distancia en línea, los alumnos no deban preocuparse con cuestiones formales de la lengua. Por el contrario, el hecho de que el aprendizaje en línea se dé predominantemente a través de la escritura significa que los discentes están teniendo mayor oportunidad de practicar, en situaciones reales de comunicación, por ejemplo, lo aprendido en clases de lengua.

Profundizar en la definición y en la caracterización de los géneros digitales no es una tarea fácil. Estamos de acuerdo con esta afirmación, pues, conforme a lo que decía Marcuschi (2005, p. 25), corremos un gran riesgo al intentar definir e incluso identificar esos géneros, debido a la propia naturaleza de la tecnología que los acoge. El vertiginoso avance de los géneros emergentes puede invalidar con rapidez las ideas de cualquier investigación realizada sobre el asunto. Podemos, sin embargo, hacer una lista de algunos sin querer finalizar o cerrar esa lista. Tomaremos como base la publicación de ese mismo investigador, a la que ya hemos hecho referencia en Carvalho (2010), presentando de forma sucinta algunos de los géneros digitales más conocidos e identificados como tales a partir de estudios científicos sobre ellos.

Cuadro 6 - Principales géneros digitales señalados por Marcuschi (2005)

| Presentación y definición de algunos géneros del medio electrónico | |
|---|--|
| 1) Correo electrónico o e-mail | Correo electrónico con formas de producción típicas y ya estandarizadas. Inicialmente un servicio (<i>elecronic mail</i>) que originó un género (surgió en 1972/3 en los EE. UU. y es hasta hoy de los más usados). |
| 2) Chat abierto (Charla virtual abierta) – room-chat | Muchísimas personas interactuando simultáneamente en relación síncrona y en el mismo ambiente. Surgió como IRC en Finlandia, en 1988. |
| 3) Chat reservado (Charla virtual reservada) | Variante de los <i>room-chats</i> del tipo (2), pero con la posibilidad de hablas personales accesibles solo a los dos interlocutores mutuamente seleccionados, aunque puedan continuar viendo a todos los demás en abierto. |
| 4) Chat concertado (Charla concertada – ICQ) | Variante de (3), pero con la característica de haber sido previamente concertado y ofrecer la posibilidad de más recursos en la recepción y en el envío de archivos. |
| 5) Chat privado (Charla virtual en salas privadas) | Charlas en salas privadas con apenas los interlocutores del diálogo presentes; una especie de variación del tipo (2). |

| | |
|---|--|
| 6) Correo electrónico educacional (Aula-virtual) | Interacciones con un número limitado de alumnos en formato de correo electrónico o archivos hipertextuales con tema definido en contactos generalmente asíncronos. |
| 7) Clase chat (Chat educacional) | Interacciones síncronas al estilo de los <i>chats</i> con finalidad educacional, generalmente para solventar dudas, dar atención personal o en grupo y con temas previos. |
| 8) Videoconferencia interactiva | Realizada actualmente a través del ordenador, es similar a una interacción “cara a cara”. |
| 9) Lista de discusión (Mailing list) | Grupo de personas con intereses comunes que se comunican en general de forma asíncrona, a través de un responsable de moderar la discusión y que eventualmente realiza una selección de los mensajes que hay que enviar al grupo. |
| 10) Dirección electrónica | La dirección electrónica, sea la personal para el correo electrónico o para la <i>home-page</i> , tiene hoy características típicas que la define como género digital. |
| 11) Weblog (Blogs; diarios virtuales) | Surgió como diarios personales en la red; una escritura autobiográfica con observaciones diarias o no, agendas, anotaciones, en general muy practicados por los adolescentes en la forma de diarios participativos. Con la <i>Web 2.0</i> , el género evolucionó y se diversificó (<i>blogs</i> periodísticos, políticos, educacionales...) |

Fuente: Carvalho (2010).

Puesto que el foco de esta investigación es la interacción escrita profesor-alumno a través de los principales géneros digitales presentes en el AVA usado en la EaD del IFRN, no trataremos de forma detallada la descripción y caracterización de todos los géneros presentados en el cuadro anterior. A continuación, especificaremos, no obstante, y de modo más completo, los rasgos del correo electrónico, del foro y del chat, caracterizándolos en las secciones que siguen, por ser a través de ellos que suceden o tendrían que suceder gran parte de las interacciones de las clases observadas y analizadas más adelante.

A) Correo electrónico

El *e-mail* o correo electrónico es uno de los primeros géneros digitales provenientes de la llegada de las tecnologías digitales. Surgió en los inicios de los años 70, se popularizó en los años 80 y asumió rasgos parecidos a los que conocemos hoy, en los años 90. “Surgió (...) en los ordenadores del Departamento de Defensa de los EUA (ERPANET)”³³, de acuerdo con Marcuschi (2005, p. 38). El término correo electrónico sirve para designar no solo el género textual, sino también la dirección electrónica y el sistema de transmisión del mensaje electrónico. Este último es el canal transmisor.

³³ “Surgiu (...) nos computadores do Departamento de Defesa dos EUA (ERPANET)” (MARCUSCHI, 2005, p. 38).

Zanotto (2005, p.111) presentó la estructura del correo electrónico como dirección electrónica. Según el autor, el correo electrónico se divide en cinco partes, el nombre, seguido del símbolo @, después encontraríamos el nombre del servidor, el tipo de organización a la cual la dirección está vinculada (por ejemplo: com - comercial, gub - gubernamental, org - organizacional), y finalmente la abreviatura del país al cual la dirección pertenece (sigla de dos letras, como, por ejemplo, podemos citar: br - Brasil/ es - España, ar - Argentina etc.). A pesar de que el autor no lo especifica, normalmente los proveedores americanos no presentan la abreviatura del país, por ejemplo: “xxxx@hotmail.com”, “xxxx@yahoo.com” e “xxxx@gmail.com” y esto ocurre porque fue en los Estados Unidos el lugar de surgimiento de internet y las primeras direcciones de correo electrónico no identificaban el país de origen, puesto que se daba por supuesto.

En cuanto al correo electrónico como género textual, Zanotto (2005, p. 110) afirma que las características que lo individualizan son entre otras:

(...) además de las evidencias empíricas, que autorizan a considerar el correo electrónico como un nuevo género de texto, agregado a la categoría de textos que constituyen el discurso electrónico, o discurso virtual. El simple hecho de alguien afirmar “recibí un correo electrónico”, y no “recibí una carta electrónica, un billete virtual” revela que el destinatario del mensaje constató empíricamente diferencias entre los dos textos³⁴ (ZANOTTO, 2005, p. 110).

Esto significa que el género digital en cuestión puede tener características semejantes a las de géneros como la carta, la nota e incluso la conversación telefónica, pero de ellos se diferencian debido, entre otros aspectos, a la especificidad de su medio de transmisión.

Para Marcuschi (2005), el correo electrónico como género posee características propias, tales como: la dirección del remitente, la fecha y la hora que son rellenadas automáticamente; la dirección del receptor que debe ser puesta por el emisor; el envío de copias a otras direcciones electrónicas; el asunto, que también debe ser rellenado por el emisor; el cuerpo de mensaje y la posibilidad de insertar archivos adjuntos, etc.

En suma, el correo electrónico, aparte de ser uno de los primeros géneros digitales de que se tiene noticias, es de los más utilizados en diferentes contextos dentro y fuera de los entornos educacionales. En la EaD, es el principal medio de comunicación docente y discente

³⁴ (...) além das evidências empíricas, que autorizam a considerar o e-mail como um novo gênero de texto, agregado à categoria de textos que constituem o discurso eletrônico, ou discurso virtual. O simples fato de alguém afirmar “recebi um e-mail”, e não “recebi uma carta eletrônica, um bilhete virtual” revela que o destinatário da mensagem constatou empiricamente diferenças entre os dois textos (ZANOTTO, 2005, p. 110).

cuando se trata de una interacción más personalizada e incluso para tratar de asuntos burocráticos también con la coordinación del curso. Al utilizar correo electrónico, como se trata de un contexto de interacción institucional formal, tanto profesores como alumnos deben estar atentos a las normas de escritura y a las especificidades formales de redacción en el género.

B) Foro

Es un punto común entre los estudiosos de géneros textuales, como Bazerman (2006), Devitt (2004), Miller (2009), Marcuschi (2005), Bronckart (1999), la relevancia del carácter interactivo de los géneros. Es, por tanto, indiscutible que ningún texto puede ser escrito o hablado sin que haya otro como participante inmediato de esa acción discursiva. Cuando se trata de géneros digitales, ese proceso interactivo es todavía más evidente por las posibilidades de simultaneidad de participación en algunas prácticas. En este sentido, el género foro de discusión, foro de discusión electrónica, foro electrónico, e-foro o, simplemente, foro, cumple función determinante basado en la interacción favorecida y estimulada en el género en cuestión. El foro de discusión en contextos educativos posee esta característica de interacción considerando que es un género en el que varias personas discuten sobre un tema, generalmente determinado y dirigido por un organizador.

Entendemos, por tanto, el género e-foro en el sentido atribuido por Xavier y Santos (2005), como un espacio abierto en sitio de internet en el cual personas publican asincrónicamente sus opiniones relacionadas a temas diversos y también tienen acceso a las opiniones de otros. Estamos de acuerdo con los mismos autores al considerar importante, basándose en la concepción bakhtiniana de género³⁵, volver a la definición de foro fuera del medio virtual para buscar comprender mejor el género digital. El género original antes de la informatización de las sociedades contemporáneas:

(...) siempre fue conocido como un género del discurso que consiste en discutir problemáticas específicas en comunidades civil e institucional, a fin de, por la exposición de las opiniones diversas en un amplio debate, encontrar colectivamente mecanismos y estrategias que vengan a solucionar las dificultades que le dieron origen³⁶ (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 30).

³⁵Para Bakhtin (1999), las relaciones entre lenguaje y sociedad son indisolubles. En este sentido, según el autor, las diferentes esferas de la actividad humana, entendidas como dominios ideológicos, dialogan entre sí y producen, en cada esfera, formas relativamente estables de enunciados, denominados géneros discursivos (BAKHTIN, 1999).

³⁶(...) sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 30).

De acuerdo con la cita, el género foro tiene un estatus bastante significativo, una vez que las decisiones provenientes de las discusiones que suceden en él poseen un carácter de legitimidad, lo que ha generado que esa práctica sea bastante explotada, por ejemplo, en las instancias gubernamentales y académicas.

Moran (2000) y Araújo (2005) también declararon que las prácticas educativas vividas en el espacio virtual crean una interacción más libre, una vez que personaliza ritmos y estilos diferentes y también propician mayor libertad de comunicación. Así, se observa la construcción de saberes a partir de la interferencia de diversos alumnos con sus problemas, cuestiones, aclaraciones, soluciones, etc. El foro es, por lo tanto, comprendido como un espacio en donde hay una reunión de personas con el objetivo de tener un mismo contenido discursivo sobre un determinado tema.

Tomando por base las características presentadas sobre el foro, vemos que los rasgos que favorecen la comunicación son factores determinantes que lo convierten en uno de los géneros más utilizados en diversas páginas web y en, especial, en los AVA usados en la Educación a Distancia.

De las características propias que llevan al foro a ser considerado un género textual en línea están: los rasgos comunicativos marcados por las discusiones asíncronas y por la apropiación del lenguaje para medio de internet (como el uso de frases más cortas y las marcas de la oralidad), se espera la interacción de los participantes en tiempo posterior, y, como señala Crystal (2005, p.78), “(en) la situación no sincrónica, las interacciones son guardadas en algún formato y quedan disponibles para los usuarios que las solicita, de forma que puedan comprender la discusión o añadir sus intervenciones a cualquier hora(...)”³⁷. En el caso de la EaD, ese tiempo de participación en los foros suele ser programado dentro de la planificación de la asignatura o negociando entre profesores y alumnos. Además, en el caso de la EaD del IFRN, los alumnos tienen la oportunidad de editar la propia publicación y añadir, quitar o corregir alguna palabra, frase o expresión y también pueden, en los siguientes treinta minutos de haberlo escrito, borrar por completo el mensaje si así lo desean.

El moderador posee un papel fundamental dentro del foro; es el responsable de coordinar el debate generado a partir de los mensajes publicados. De hecho, determina si las publicaciones están de acuerdo o no con la discusión propuesta. Dentro de los AVA de la Educación a Distancia, este papel de moderación puede ser desempeñado tanto por el profesor

³⁷ “(n)a situação não sincrônica, as interações são guardadas em algum formato e ficam disponíveis para os usuários que as requisitarem, de forma que possam compreender a discussão ou acrescentar suas intervenções a qualquer hora(...)” (CRYSTAL, 2005, p.78).

como por un tutor de la asignatura. Sin embargo, el papel docente en el foro se presenta menos centralizador que en la educación tradicional y asume un carácter mucho más de mediador.

Entre las ventajas del género en cuestión para la educación están: facilitar el desarrollo y acompañamiento de los temas en discusión, evitar respuestas redundantes, ofrecer la posibilidad para retomar los temas más pertinentes del debate y hacer que la escritura sea más clara y objetiva.

En resumen, el foro de debate en la EaD permite tanto la comunicación asíncrona como plantear el debate sobre los diferentes temas propuestos por el profesor que fomenten la comunicación y reflexión de los alumnos. Desde un principio, el docente implicado en el funcionamiento del curso debe moderar las participaciones y el uso que se haga de esta herramienta. Una utilización adecuada implica la personalización de los foros, el establecimiento desde un principio de cómo se dará el uso de cada uno de ellos y fomentar la interrelación, así como la colaboración empática y asertiva entre los alumnos participantes.

C) Chat

Entre los géneros más practicados en el medio digital, el chat es, sin duda, uno de los más populares. La comunicación se hace entre dos o más personas en tiempo real, lo que quiere decir que el remitente y el o los destinatarios necesitan estar conectados al mismo tiempo a internet. De este modo, la interacción entre sus participantes es síncrona, pues la conexión se establece instantáneamente y simultáneamente entre los usuarios presentes en el chat. En general, por ser un género textual marcado por el inmediatez de la comunicación, presenta un diálogo con un lenguaje esencialmente oral mucho más que en el foro. Los principales tipos de chats son: *chat abierto*, *chat privado*, *chat reservado*, *chat concertado*, *clase chat*, entre otros.

La creación del chat está atribuida al finlandés Jarkko Oikarinen en el año 1988. Desde esta fecha hasta la actualidad, el género evolucionó enormemente en número de usuarios y en posibilidades de uso.

Los usuarios asumen, al participar de las salas de chats, una identidad en el mundo virtual que es creada para entrar en una conversación, así el usuario crea un apodo o *nickname* para iniciar el diálogo. Por supuesto, en contextos educacionales, es dispensable la creación de un apodo. Sin embargo, la informalidad también es algo predominante en los chats de sitios web educacionales, aunque el contexto académico de clases sea marcado por la formalidad. Esto se da debido a que, conforme dijo Marcuschi (2005), los chats son textos extremadamente dinámicos, son “(...) producciones escritas en el formato de diálogo en una secuencia inmediata

y retornos rápidos con el sistema de selecciones de compañeros, pudiendo ocurrir muchas confusiones de multiplicidad de individuos en clase”³⁸ (p. 21).

Merece la pena destacar, finalmente, que, aunque el chat abierto posee contextos comunicativos y propósitos diferentes del chat educacional, ambos son semejantes en tres variables:

(...) relación de los participantes (en ambos, no hay relación jerárquica entre los enunciadores. En los chats educacionales, fue posible observar la disolución de la figura de las tutoras); función de la comunicación (la multiplicidad de participantes por veces distanciaba la conversación de la función esencialmente instruccional o institucional, tornando por veces la interacción interpersonal o mismo lúdica) y tema (se observó el abordaje de asuntos no previamente programados o incluso distantes de las asignaturas)³⁹ (MORENO, 2014).

Finalmente, concluimos que en el género chat el papel del moderador no es común en los *chats* abiertos y está representado por el tutor en la EaD, hecho que se ve reflejado en la postura asumida de un mediador de las interacciones que se dan en los contextos educacionales digitales. Hay, por lo tanto, un redimensionamiento de las prácticas comunicativas, entre docentes y discentes, naturales de la EaD en las que todos son responsables por aportar informaciones a través de un diálogo jerárquicamente lineal en el cual todos son comunicadores.

En definitiva, el chat es una herramienta en la que varias personas se pueden comunicar a la vez de forma síncrona. Dicha comunicación se realiza a través de frases que cada persona va escribiendo y que todos pueden ir viendo en el orden en que se hayan enviado. Para que el chat pueda desarrollarse con la mayor eficacia posible, se recomienda realizar una secuenciación ordenada y organizada con la suficiente antelación para que el discente pueda acudir a la cita.

A continuación, consideramos relevante, para el presente estudio, exponer aspectos relacionados a la evolución histórica de la enseñanza de la escritura pertinentes para comprender las metodologías específicas para la enseñanza y el aprendizaje de tal destreza en la EaD.

³⁸ “(...) produções escritas no formato de diálogo numa sequência imediata e retornos rápidos com o sistema de seleções de parceiros, podendo ocorrer muitas confusões de multiplicidade de indivíduos na sala” (MARCUSCHI, 2004, p.21).

³⁹ (...) relação dos participantes (em ambos, não há relação hierárquicas entre os enunciadores. Nos bate-papos educacionais, foi possível observar a dissolução da figura das tutoras); função da comunicação (a multiplicidade de participantes por vezes distanciava a conversa da função essencialmente instrucional ou institucional, tornando por vezes a interação interpessoal ou mesmo lúdica) e tema (observou-se a abordagem de assuntos não previamente programados ou mesmo distantes das disciplinas) (MORENO, 2014).

2.4. Enseñanza de la escritura: evolución histórica y perspectivas para su práctica en la EaD

En las cinco secciones que siguen, tratamos las teorías que respaldan la enseñanza de lenguas considerando su evolución histórica a través de diferentes métodos y enfoques. Nos centramos, sobre todo, en la enseñanza comunicativa una vez que, dentro de las clases de lenguas, es un método que posee el claro propósito de llevar al alumno a una condición ideal en su formación como una persona más experta para la comunicación en el idioma estudiado. Primeramente, presentamos los preceptos de los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras*, documento oficial que rige la enseñanza de lenguas en Brasil. Tal discusión es importante en el presente estudio, una vez que el objetivo central de la investigación trata las cuestiones de escritura, más específicamente, en los entornos de Educación a Distancia en una carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB).

2.4.1 Enseñanza de la escritura conforme los *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Consideramos pertinente presentar el documento que rige la enseñanza de lenguas en Brasil, porque tales orientaciones también sirven para el contexto de enseñanza superior, que es el que analizamos en esta investigación.

Independientemente de la modalidad y el nivel de enseñanza, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) apuntan cuáles son las habilidades y competencias que deben ser desarrolladas en los aprendices brasileños. La meta de tal documento es garantizar a los estudiantes el derecho a tener los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

En el caso de los cursos de grado y especialmente los de licenciatura, las exigencias intelectuales sobre el dominio del lenguaje son las mismas apuntadas por los PCN para las enseñanzas *Fundamental* y *Media* que deben, ciertamente, ser más complejas por tratarse del nivel superior de enseñanza. En este sentido, es importante resaltar aquello en lo que basa los *Parâmetros Curriculares Nacionais* de lengua extranjera, que no es nada más que una visión socio-interaccionista del lenguaje y del aprendizaje:

El enfoque socio interaccionista del lenguaje indica que, al comprometerse en el discurso, las personas consideran aquellos a quien se dirigen o quien se dirigió a ellas en la construcción social del significado. Es determinante en ese proceso el posicionamiento de las personas en la institución, en la cultura y en la historia. Para que esa naturaleza socio interaccional sea posible, el aprendiz utiliza conocimientos sistémicos, del mundo y sobre la organización textual, además de tener que aprender a cómo usarlos en la

construcción social del significado vía Lengua Extranjera⁴⁰ (BRASIL, 1998, p.15).

A partir de esta cita, se percibe que la principal preocupación de las orientaciones del documento es la formación ciudadana y con conciencia crítica en relación con el lenguaje y con los aspectos sociopolíticos del aprendizaje de lengua extranjera.

Los PCN (sección lenguas extranjeras) ponen de relieve, también, que la producción escrita es uno de los primeros aspectos a tener en consideración en la enseñanza de lenguas frente al desafío que ella representa por tratarse de una interacción que se establece en la ausencia del interlocutor. Posteriormente, el estudiante debe valerse de estrategias de la propia lengua escrita para suplir esa no presencia y así comprender e interpretar el texto. Quien escribe se ve obligado a exponer las ideas e informaciones de manera más clara, planeada y detallada que en la situación de interacción “cara a cara”, caracterizando tal proceso como aquel que necesita evitar la ambigüedad con claridad por no haber otros elementos aparte del texto para ayudar en el mantenimiento de la comunicación.

Otro punto que tratan los PCN es la producción escrita, con el fin de trazar metas realistas para la composición del texto, y esto se debe dar a partir de la observación de las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje, de la definición de las etapas didácticas y de la elección de herramientas apropiadas conforme se puede observar en la cita a continuación:

Entre las etapas que pueden caracterizar las tareas de producción escrita (planeamiento, producción y revisión) merece especial atención la de revisión del texto producido. Esta puede realizarse con la cooperación de un colega de modo a colaborar en la construcción del aprendizaje: en la percepción de que el significado es una construcción social, viabilizada en la propia tarea de producir un texto en conjunto; y en la comprensión de que la tarea de producción escrita requiere refinamiento del texto producido debido a la necesidad de buscar la claridad y de anteverse las dificultades que el lector pueda tener⁴¹ (BRASIL, 1998, p.99).

⁴⁰ O enfoque sócio interacionista da linguagem indica que, ao se comprometer no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem estão se dirigindo ou a quem se dirigiu na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sócio interacional seja possível, o aprendiz utiliza o conhecimento sistêmico, do mundo e sobre a organização textual, além de ter que aprender a como utilizá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.15).

⁴¹ Entre as etapas que podem caracterizar as tarefas de produção escrita (planejamento, produção e revisão), a revisão do texto produzido merece atenção especial. Essa pode ser feita com a colaboração de um colega de modo a colaborar na construção da aprendizagem: na percepção de que o significado é uma construção social,

Los PCN también dedican espacio a los materiales sobre la enseñanza de la producción escrita que pueden ser, tanto encontrados en las publicaciones sobre el tema, como elaborados por los propios profesores y alumnos. Los criterios de elección del material se establecen a partir de las necesidades y deseos detectados por el profesor con relación al grupo.

Para concluir, merece la pena resaltar, conforme Brasil (1998), que aparte de conocer las reglas de estructuración del texto y por supuesto de la lengua estudiada, el aprendiz de la producción escrita en lengua extranjera debe ser estimulado para el aprovechamiento de la lengua escrita existente en el contexto sociocultural de las situaciones de clases, teniendo en cuenta que aprender idiomas es una experiencia adquirida en una situación concreta de comunicación, facilitadora de su utilización en otros contextos, también y sobre todo fuera de la escuela.

Con estas consideraciones merece la pena destacar que, al producir una redacción en lengua extranjera, el alumno debe estar bien informado sobre el tipo de texto y el género, aparte de su contexto de circulación. Todo lo considerado en los PCN de lenguas extranjeras, por supuesto, sirve de guía, también, para la enseñanza de español en contexto universitario de Educación a Distancia, puesto que, a parte de referirse a un entorno de enseñanza de lenguas en nivel superior, hay un ambiente favorable para la comunicación escrita internacional a través de los géneros virtuales recurrentes en el AVA.

2.4.2 Las metodologías de enseñanza de lenguas en la EaD en línea

Con frecuencia se puede definir metodología como el estudio o elección de un método pertinente o aplicable a determinado objeto. En otras palabras, la metodología es la descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación y también de los métodos de enseñanza.

Cuando se trata del concepto general de metodología de enseñanza, este es habitualmente conocido como el conjunto de técnicas, procedimientos y momentos coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos didácticos, preferentemente, con el mínimo de coste y esfuerzo.

viabilizada na própria tarefa de produzir um texto em colaboração; e no entendimento de que a tarefa de produção escrita requer refinamento do texto produzido devido à necessidade de buscar clareza e antecipar as dificuldades que o leitor possa ter (BRASIL, 1998, p.99).

Muchas son las metodologías de la enseñanza de lenguas. Desde las más conservadoras a las más modernas, algunas marcaron diferentes contextos y épocas. Las metodologías educativas suelen girar alrededor de las teorías de aprendizaje como son el *Conductismo*, *Cognitivismo*, *Constructivismo* y, últimamente, el *Conectivismo*. Aunque cada uno de estos paradigmas tenga sus procesos, actividades y métodos de actuación, no nos interesa en este trabajo abordarlos exhaustivamente e introducimos en las divergencias de definición y caracterización de las diferentes metodologías, métodos, técnicas, enfoques y/o teorías del aprendizaje. La bibliografía que aborda estos temas ya es bastante extensa. Sin embargo, merece la pena tratar dos importantes definiciones antes de comentar acerca de las metodologías específicas de enseñanza de lenguas en la EaD, la de enfoque y la de método una vez que, dentro del contexto educacional de enseñanza de lenguas, no es raro encontrar material publicado que genera confusión acerca de estas terminologías.

De forma más específica, en el *Diccionario de términos claves de ELE del Centro Virtual Cervantes* encontramos la siguiente definición para *enfoque*: “se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo *enfoque* puede desarrollarse en más de un tipo de programa”⁴². En otras palabras, cuando hablamos de enfoque, nos referimos a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y/o a las teorías sobre el aprendizaje de la lengua. Los principales enfoques son: A) *Enfoque Tradicional*, B) *Enfoque Natural*, C) *Enfoque Estructural* y D) *Enfoque Comunicativo* y E) *Enfoque Humanístico*.

El *método* según el diccionario de la RAE significa:

Del lat. *methōdus*, y este del gr. μέθοδος *méthodos*.

1. m. Modo de decir o hacer con orden.
2. m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa.
3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte.
4. m. Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla. (DRAE, 23° Ed. de 2014).

Un método es un conjunto de procedimientos erigidos a partir de un enfoque para determinar los objetivos, el plan de enseñanza, los contenidos, los tipos de actividades, las técnicas de trabajo, los materiales didácticos y los papeles docente y discente. Aparte de seguir

⁴² Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm>. Acceso el 17 de may. 2016.

un enfoque, el método se basa también en las “creencias” del profesor y se concreta en un “estilo educativo” de trabajo que pretende ser realizado de forma consistente para lograr mayor eficiencia. Así, en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, es la forma de enseñar la que se basa en principios y procedimientos sistematizados, que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida.

El enfoque puede generar varios métodos de los cuales destacan: método gramática-traducción o método tradicional, método directo, método audio-lingual, método situacional, método comunicativo, método nocional-funcional, etc.

Tras esa breve introducción de lo que es método y enfoque ahora, trataremos más directamente de las metodologías centradas en el aprendizaje en línea.

Es verdad que, con los avances tecnológicos, hubo un cambio en la postura didáctica docente. Otro hecho cierto es que la mayoría de las investigaciones dedicadas al tema, dentro del contexto luso hispánico, se han preocupado más con el carácter tecnológico (la novedad) que en la calidad de las experiencias teniendo en cuenta los cambios metodológicos. En este sentido, en el contexto de expansión actual de la EaD es común encontrar todavía

Un planteamiento maniqueo que sitúa, en un lado, las estrategias centradas en el profesor como expositivas, memorísticas, pasivas para el estudiante, fundamentadas en el conductismo, representativas del aula convencional, etc. y, en el otro, las estrategias centradas en el alumno presentadas como activas, participativas, constructivistas, representativas de los nuevos entornos tecnológicos (SALINAS; PÉREZ; BENITO, 2008, p.10).

Los mismos autores hacen hincapié en que la educación en línea requiere nuevos paradigmas, nuevos entornos, con nuevos atributos, y demanda nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos. En este sentido, estamos de acuerdo en que para que suceda esa innovación didáctica hace falta crear propuestas curriculares flexibles con las necesidades de los estudiantes y promover metodologías acordes a la misma. “La propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el profesor – caracterizadas como expositivas, pasivas – a metodologías centradas en el alumno – activas, participativas –” (SALINAS; PÉREZ; BENITO, 2008, p.12).

En este sentido, se puede inferir que, cuando se habla de metodologías específicas para la enseñanza en la EaD, todavía hacen falta estudios que direccionan de forma más objetiva al profesor en este sentido. Así se puede llegar a trabajar con metodología colaborativa, metodologías inductivas o la combinación de ambas, aunque, conociendo ya las especificidades

y potencialidades de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo de lenguas, son a las prácticas colaborativas de educación a las que esta modalidad mejor se adecua.

Considerando tal condición de enseñanza y aprendizaje, cabe observar más atentamente como se dio y se da el tratamiento a la escritura en los diferentes métodos y enfoques a lo largo de la evolución histórica de la enseñanza de lenguas.

2.4.3 Espacio dado a la escritura en diferentes métodos y enfoques

Como no siempre la enseñanza de la escritura ha tenido el carácter social que se requiere hoy en día, merece la pena conocer cómo era tratada en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas existentes en el transcurso de la historia, sobre todo a partir de mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX. En este período, las diferentes destrezas poseían espacios distintos y eran tratadas de modo específico en los contextos formales de educación. Por ejemplo, en el *Enfoque tradicional-gramatical*, predominante en el siglo XIX, primero del que se tiene registro sobre enseñanza de lenguas, el aprendizaje de la producción escrita se daba a través de la adquisición de la gramática de la lengua (reglas, normas morfosintácticas, normas ortográficas, etc.). De acuerdo con Sánchez (2009), como consecuencia de esta postura, el objeto de enseñanza eran las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Las actividades que se desarrollaban en la clase eran, por tanto, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios.

Ya a mediados del siglo XX, sobre todo en los años 60, con el *método audio-lingual*, la lengua escrita era considerada como un instrumento exclusivo para el refuerzo de la oralidad. La escritura se practicaba para la preparación de la práctica de los diálogos orales, pero aún huía de la función dialectal, del contexto y de las situaciones sin valorar en nada la creatividad. La concepción dada a la destreza escrita era meramente formativa. La escritura era vista, por lo tanto, como un producto y no se atendía a su carácter procesual (PAREJO, 1999).

Más tarde, surgió, con el debilitamiento de los enfoques anteriores a finales de los años 60 del pasado siglo, a partir de los 70, el enfoque comunicativo. Dicha perspectiva de enseñanza ya empezaba a hacer evidente y ponía de manifiesto la necesidad de una comunicación real en el aprendizaje de lenguas. Se empezó a reconocer el valor interactivo de la enseñanza de las diferentes destrezas (oral, escrita, auditiva y lectora) para ser utilizadas como un medio de comunicación. Dicho enfoque revalorizaba la utilidad de la composición y la incorporaba en su

vertiente creativa, motivando al estudiante en la producción de ideas propias, la construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, por ejemplo, con el objetivo de establecer intercambios significativos con hablantes nativos en la lengua que se estaba aprendiendo (SÁNCHEZ, 2009).

La base teórica para la enseñanza comunicativa es el enfoque comunicativo y tiene como principal objetivo favorecer que el alumno desarrolle la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva. Además, posibilita diferentes versiones o interpretaciones y también ofrece distintas formas de trabajar en el aula (con programas funcionales, temáticos, de procesos, procedimentales, por tareas, etc.).

Como el enfoque comunicativo consiste en una forma de asumir la enseñanza de lenguas basada en la comunicación funcional, no en las reglas gramaticales, está centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, no en la acumulación de contenidos. En este sentido, dicha competencia se basa en las distintas capacidades de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

A partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Abadía (2004, p. 692) define el concepto de competencia comunicativa.

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (...) Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...) las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (MCER, 2002, p.24-25).

En este modelo didáctico se pretende capacitar a la persona que aprende para una comunicación real utilizando todas las destrezas lingüísticas con uno o más interlocutores. Con este propósito, en el proceso instructivo, a menudo se emplean distintos recursos tecnológicos como audios o materiales impresos auténticos con el objetivo de reproducir situaciones susceptibles de darse en la realidad fuera del aula. En el enfoque comunicativo, el profesor tiene autonomía para desarrollarlos, interpretarlos y diversificarlos teniendo en cuenta los objetivos

concretos de la clase, la realidad de su contexto y las necesidades específicas de los alumnos, es decir, no se puede reproducir la misma sesión en clases diferentes.

En este sentido, se infiere que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto entre unos interlocutores concretos y en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen una acumulación de datos como vocabulario, reglas, etc; es imprescindible que aprendan y utilicen esos conocimientos para que la lengua sea un medio para alcanzar un fin y no sea el fin en sí mismo.

Considerando que el enfoque comunicativo sirve de base para una enseñanza comunicativa, reconocemos que, dentro de los propósitos de enseñanza de escritura a partir de los géneros digitales, aprovechándose de la comunicación auténtica favorecida en los AVA, el enfoque en cuestión es el que mejor se presta a la enseñanza de lenguas en la EaD de Brasil. Esta constatación se da porque reconocemos que los recursos disponibles en estos entornos de enseñanza y aprendizaje digitales son extremadamente interactivos y promovedores de la comunicación entre los pares mínimos de la educación, profesor y alumno. En otras palabras, con el enfoque comunicativo el aprendizaje de la producción escrita se vinculó a situaciones reales de comunicación. Del mismo modo, se pasó a explorar los diferentes géneros textuales que desarrollan situaciones de contextos sociales específicos con registros y dialectos apropiados.

Aunque comprendemos que el enfoque comunicativo es el que mejor se adecua a la enseñanza de lenguas hoy, no solo en el contexto de la EaD, sino también en contextos presenciales de enseñanza y aprendizaje, tenemos que reconocer que no hay un método único y perfecto para trabajar la enseñanza de la escritura. Esto se debe al hecho de que esa destreza es de las más antiguas empleadas en la enseñanza de lenguas junto a la comprensión lectora. Reconocemos también que la mayoría de los métodos, incluso los más tradicionales, pueden ser debidamente pertinentes en la enseñanza de la escritura, considerando las necesidades específicas de los alumnos y el plan de clase elaborado previamente por el docente.

Sin embargo, como profesores de lenguas que actúan en entornos tecnológicos de educación, es importante reconocer que las principales metodologías históricamente empleadas y que se han desarrollado en diferentes etapas a lo largo de la historia, presentan sus puntos positivos y negativos con relación a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En este sentido, el profesor de la modalidad a distancia necesita ser lo suficientemente crítico para empezar a elaborar sus propias formas de enseñar uniendo aspectos característicos de diferentes enfoques y/o seleccionando lo que sea conveniente para sus contextos de clase, sin dejar de

considerar que la comunicación es el objetivo que se desea alcanzar, hoy en día, en el aprendizaje de lenguas modernas.

En este sentido, Cassany (1999) hizo la distinción de cuatro enfoques metodológicos específicos para la enseñanza de la escritura, considerando los procesos superiores de la expresión escrita:

(...) un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita (p.1).

Todos estos enfoques intervienen en cualquier acto de expresión escrita. Tanto la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, como el proceso de composición del texto y la información o el contenido y que son importantes e imprescindibles para la comunicación. Cualquiera de los cuatro enfoques didácticos incluye, de alguna forma, estas cuatro perspectivas de la expresión. La diferencia está en el énfasis que se quiera dar a cada metodología de enseñanza y cuál es la prioridad de enseñanza conforme a la necesidad de los alumnos.

2.4.4 Las tecnologías digitales y el desarrollo de la competencia escrita

Después de abordar en la sección anterior la manera en que tiene lugar la enseñanza de lenguas, buscando verificar específicamente cómo se trata la escritura en diferentes enfoques poniendo énfasis en el enfoque comunicativo (una vez que este es el que se propone directamente para el desarrollo de la escritura y de las demás destrezas haciendo hincapié en la comunicación en contextos reales), merece la pena resaltar que, actualmente, uno de los propulsores de esta intensa interacción textual todavía por mejorar en términos cualitativos: son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) que exigen, cada vez más, prácticas de alfabetización digital de la escrita en internet.

Considerando que la EaD hoy en día se realiza predominantemente por medio de dichas tecnologías, reafirmamos que el lenguaje escrito es el mayor conector entre alumnos y profesores a través de esta modalidad. En este sentido, la comunicación escrita se constituye como gran pieza del proceso educativo en modelos basados en la interacción por medio de los AVA. Sin embargo, conocemos la dificultad real que supone desarrollar la competencia escrita, tanto en los alumnos de lengua materna como de lengua extranjera, tanto en la modalidad

presencial como en la modalidad a distancia. Por esto, tal habilidad necesita ser efectivamente enseñada para que se alcance niveles de uso competente de la lengua.

En un aula presencial, el discente es considerado participante a través de su presencia física. No obstante, muchas veces como profesores no sabemos si él está realmente atento, viendo, escuchando y entendiendo lo que se enseña, pues no siempre se construyen clases interactivas en estos entornos. El alumno de la EaD se hace presente cuando participa directamente interaccionando colaborativamente en las clases. El hecho de que esté en línea no caracteriza su presencia física en el aula: el estudiante necesariamente necesita intervenir haciendo que su escritura se pueda leer y que su voz, en los casos que así sea, se haga oír por medio de las herramientas ofrecidas en el AVA.

En la oralidad esto se da, por ejemplo, a través de videoconferencias; mientras que la comunicación escrita se da por medio de los chats, foros, correos electrónicos, etc. La participación de los alumnos es indispensable; en caso contrario, se consideraría como ausentes. No basta, pues, con hacer y enviar las tareas dentro de los plazos establecidos; es necesario realizar las lecturas sugeridas con asiduidad, ver los vídeos y los diferentes materiales disponibles como recursos de clase, e interactuar no solo con el profesor y/o tutor, pero con todo el grupo discente, buscando comprender lo que está siendo trabajado en las clases.

En el contexto de enseñanza y aprendizaje en la EaD se percibe muy claramente la importancia y la necesidad no solo de alfabetizar a los ciudadanos, sino de desarrollar su *literacidad*, que es el uso social y crítico de la lengua en los más diversos contextos cotidianos. En este sentido, considerando las reflexiones expresadas en Colombia (2011), se observa lo que Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) e IRA (*Internacional Reading Asociation*) comentan sobre la alfabetización. Según estos órganos, la *literacidad* es un conjunto de competencias para interactuar con la cultura escrita de manera activa y crítica, que incluye desde el trato habitual con la prensa, los libros y, en general, el material escrito circundante, hasta el uso de internet (correos, blogs, chats, bibliotecas virtuales, etc.) y el dominio de herramientas de búsqueda de información.

En este sentido, merece la pena resaltar también la importancia de la “*literacidad digital*”, puesto que el alumno de la EaD necesita tener tal destreza que significa ser alfabetizado y, a la vez, letrado. En otras palabras, es conocer y saber utilizar la lengua por medio de los diversos recursos ofrecidos en la *web* y, por consiguiente, en la modalidad a distancia actual. Es decir, alumnos y profesores de clases virtuales deben apropiarse de la escritura activa en uso real de situaciones comunicativas dentro de este determinado contexto educacional. En tal coyuntura, el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a ser caracterizado no por el discurso

expositivo, de repaso de informaciones enciclopédicas, sino por la perspectiva de participación y colaboración, en la que el estudiante contribuye construyendo como un coautor activo de su proceso de aprendizaje.

2.4.5 Enseñanza de la escritura en español en la EaD

Comunicar claramente las ideas a través de la escritura puede suceder a través de un proceso lento y muchas veces agotador cuando se trata de ejercer tal práctica en clases de lenguas y si las propuestas didácticas no son motivadoras. Esta problemática se ve agravada para los que quieren aprender a escribir en una lengua extranjera, porque no solamente deben saber manejar la estructura y la forma del idioma que no es el suyo, sino que también hay que tener conocimiento de un conjunto de reglas de adecuación, coherencia y cohesión. En este sentido, Abarca (2008, p. 128) nos dice que:

La lengua escrita no es una habilidad que se puede adquirir de forma espontánea, sino que se vale de otras estrategias que el educador puede brindar a los alumnos con el propósito de que descubran sus propias formas de escritura. Esta situación es una justificante para que profesores, autores o investigadores en segundas lenguas hayan hecho publicaciones de libros y manuales que enseñan a sus estudiantes esta destreza. Sin embargo, este material no está basado en una estrategia metodológica acorde con las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

Observando las consideraciones de la autora, se fortalece la idea de que muchos de los recursos bibliográficos para la enseñanza de la escritura y, consecuentemente, las propias clases carecen de planteamientos teórico-metodológicos que desemboquen en las situaciones de aprendizaje o actividades para los distintos contenidos que inspiren a los alumnos para escribir. Considerando que las motivaciones de estos estudiantes deben ser lo primero que se debe tener en cuenta, aparte de las funciones sociales necesarias al uso de la lengua escrita en los diferentes contextos sociales.

Tal situación de dificultad del acto de redactar se puede ver un poco más comprometida si consideramos la escritura en entornos universitarios y siendo más relevante en la enseñanza a distancia. En estos contextos, se espera de los alumnos una

escritura con rasgos específicos del ambiente académico, aparte de tener que considerar las especificidades de la comunicación que sucede en los AVA. En estos ámbitos las formas de interacciones se dan predominantemente a través de la escritura en géneros específicos del medio digital. Muchas veces, los alumnos no están familiarizados ni con la escritura académica, ni con la escritura en el medio virtual. En este sentido, los profesores, necesitan estar capacitados para sacar mejores beneficios de los recursos digitales en la escritura de los alumnos en la enseñanza superior.

Teniendo en cuenta tal realidad, merece la pena tener en cuenta las estrategias y actividades que respaldan la enseñanza de la destreza escrita en clases de ELE en el contexto de la EaD. Para esto nos basamos en Nunan (2002, p. 36-37), puesto que él estableció una clara diferenciación entre dos modos de entender la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras, y señaló dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de la expresión escrita. El enfoque sobre el producto, que se centra en el resultado final del acto de redactar, y el enfoque sobre el proceso, que se preocupa tanto con los medios por los que se creó el texto como en el producto final en sí mismo.

Ciertamente es este segundo, fundamentado en estudios más recientes, el que nos interesa para las clases de lenguas con atención en la comunicación al ser el que considera el proceso como algo más importante que el resultado. Es, por consiguiente, el modelo más apropiado para entender la enseñanza de escritura en las clases de ELE de hoy en día, especialmente en la EaD, una vez que la producción escrita en dicho contexto, se da cotidianamente a cada interacción en línea. Es decir, en la EaD, el foco en la enseñanza del texto escrito no se puede considerar simplemente como el producto final.

En contextos de enseñanza en la EaD, no interesa solamente que el alumno erradique las faltas gramaticales, a partir de las prácticas tradicionales de enseñanza y corrección de la escritura, sino también lo que se espera de los estudiantes es que mejoren sus hábitos de composición y los procesos cognitivos que esto implica cuando escriban borradores, desarrollen sus ideas, las revisen, reelaboren los esquemas del texto, intercambien sus producciones escritas con los compañeros de clase, discutan sobre la composición escrita, etc.

En este sentido, el profesor debe saber que la enseñanza del lenguaje escrito en un nivel superior y en medios virtuales es una condición que puede ayudar al estudiante a emanciparse, a través de la interacción y también promoviendo el aprendizaje autónomo por medio de la escritura en los géneros digitales.

Tras haber abordado la teoría que respalda esta investigación y considerando las reflexiones establecidas en este capítulo del marco teórico, abordaremos ahora la metodología del estudio, observando el diseño metodológico, la tipología de investigación, el contexto, los sujetos participantes, los instrumentos de recopilación de datos y los procedimientos analíticos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico y tipología de investigación

Para la realización de esta investigación, pasamos por las tres etapas propuestas por Lüdke y André (1986): explotación, decisión y descubrimiento. La primera es la de definición de problemas, etapa en la que se eligió el lugar de realización del estudio y se estableció el contacto para darse inicio a las actividades de investigación.

En la segunda etapa seleccionamos, a partir de los datos recogidos, los más pertinentes para el análisis de las cuestiones. Y consideramos como criterio el nivel intermedio de lengua española en la selección de la asignatura observada para el análisis.

En la tercera y última etapa, establecemos la conexión entre los datos observados y los presupuestos teóricos adoptados. En esta fase, “debido a su grado de inmersión en la realidad, el observador está apto para detectar las situaciones que probablemente le suministrarán datos discordantes y las que pueden corroborar sus conjeturas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

De acuerdo con los objetivos de investigación tratados, este estudio se clasifica como cualitativo-descriptivo, ya que utilizamos el ambiente como fuente directa de los datos. Además, los datos recolectados en la propia realidad investigada nos permitieron describir el mayor número posible de elementos que la componen.

La investigación adoptó así la forma de un estudio de caso, definido por Costa y Costa (2001, p. 62) como “(...) un estudio limitado a una o pocas unidades, que pueden ser una persona, una familia, un producto, una institución, una comunidad o mismo un país. Es una investigación detallista y profunda”⁴³.

En el caso específico de nuestro estudio, la recogida de datos abarcó dos grupos de clase relacionados a la EaD, más específicamente de la carrera de *Letras Espanhol* de una IES del Nordeste brasileño. Elegimos trabajar con dos grupos, observados durante dos años consecutivos debido a la gran cantidad de alumnos que abandonaron el curso, principalmente en el primer grupo analizado.

Como abordamos las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la escritura en lengua española en el entorno virtual de aprendizaje, entendemos por estudio de caso, en Lingüística Aplicada, el análisis sistemático de una cuestión social envolviendo el lenguaje, sin pretensión de generalización de los resultados para otras situaciones englobando cuestiones sociales semejantes a la investigada (NUNAN, 1992, p. 77). Aunque el estudio realizado pueda contribuir a la comprensión o la resolución de esas otras cuestiones, la generalización quedará más a criterio del lector cuando interprete los resultados de la investigación ubicada en el ámbito de los estudios aplicados del lenguaje.

3.2 Contexto observado

La investigación se realizó en el contexto de la carrera de licenciatura en *Letras Español* semipresencial, de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB) en el *Instituto Federal de Educação, Ciência y Tecnología do Rio Grande do Norte* (IFRN) mediante la autorización de los sujetos involucrados: *profesor formador*, *profesor tutor a distancia*, *profesor elaborador de material* y *alumnos*. Tales autorizaciones fueron necesarias por cuestiones éticas de investigaciones que involucran a seres humanos. Los procedimientos éticos adoptados tuvieron lugar a partir de la aprobación de la realización del estudio por el *Comité de Bioética* de la Universidad de Salamanca, mediante un *informe favorable (Anexo 1)* tras la evaluación del

⁴³ “(...) um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma investigação detalhista e profunda” (COSTA, 2001, p. 62).

proyecto de la tesis junto con los cuestionarios y el documento de consentimiento libre e informado cuyo modelo se puede ver en el Apéndice 1. A partir de este documento, los participantes de la investigación autorizaron la utilización de sus datos para la publicación del estudio.

El IFRN ofertaba durante el período de recolección de los datos la carrera de *Letras Espanhol* en siete ciudades del estado del Rio Grande do Norte (Natal, Parnamirim, Grossos, Caraúbas, Marcelino Vieira, São Gonçalo y Currais Novos). En el caso específico de nuestra investigación, trabajamos con la asignatura de *Lengua española IV* que fue ofrecida durante los períodos de 2015.1 y 2016.1 en las ciudades mencionadas. Por ser una asignatura de nivel intermedio, esperábamos encontrar en estos contextos, interacciones escritas sobre todo en lengua española. Además, conforme a las informaciones encontradas en el *Projeto Pedagógico do Curso – PPC*, las orientaciones para el trabajo en la asignatura disponen a los alumnos a redactar en tal idioma.

La selección de los núcleos de apoyo que sufrieron nuestra intervención se dio en consonancia con la elección de la asignatura en la cual realizamos el trabajo, *Lengua Española IV*.

3.3 Sujetos participantes

Los sujetos de la investigación son los profesores de la asignatura *Lengua Española IV* de dos años consecutivos 2015 y 2016. En total, participaron en el estudio cinco docentes: dos *profesores formadores* y dos *tutores a distancia*, uno de cada año de recolección de datos, más el *profesor elaborador de material*. Los alumnos también fueron observados y participaron en la encuesta. Fueron diez los discentes observados en el primer año y doce en el segundo, total veintidós.

3.4 Instrumentos de investigación

Para la consecución de los objetivos de la presente investigación, aplicamos cuatro cuestionarios: uno a los *profesores formadores* de la asignatura, otro a los *profesores tutores a distancia*, otro a los *profesores elaboradores de material* y otro a los *alumnos*. Esta herramienta de recopilación se envió *online* a los sujetos, vía correo electrónico y también a través del propio *Moodle*. Los cuestionarios respondidos se archivaron para su análisis.

En el contexto del presente estudio, nos decidimos por el uso del cuestionario por ser una herramienta que puede ayudar a identificar las opiniones de los profesores con respecto a

la actuación específica de cada uno en la EaD. Fue importante la elaboración de un cuestionario también para los alumnos, pues así quedó más clara la comprensión sobre cómo ellos se evaluaban en cuanto escritores en formación de la lengua meta de estudio y cómo observaban la acción de los profesores en la enseñanza de la lengua interfiriendo en este proceso.

La herramienta utilizada para la observación de las clases fue el propio ordenador personal de la investigadora conectado a Internet para el acceso a la plataforma virtual de aprendizaje. Esta fase de observación se dio mediante una contraseña dada a la investigadora por el coordinador de la carrera en cuestión, después de la debida autorización de todos los involucrados del contexto de las clases.

3.5 Procedimientos analíticos

El desarrollo de la investigación propuesta se hizo viable, inicialmente, a partir de cuatro momentos: aplicación de los cuestionarios, observación de las clases, análisis de las tareas de escritura que englobaron a los géneros digitales y de la interacción escrita profesor-alumno en dichos géneros.

El primer momento atiende a la aplicación de los cuestionarios. Esta herramienta de recolección de datos que enviamos a los profesores (*formadores, tutores y elaborador de material*) y a los alumnos se construyó teniendo en cuenta, entre otras cosas, obtener el perfil del profesional docente y discente, así como conocer su visión acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escrita en la EaD.

En un segundo momento, llevamos a cabo las observaciones del trabajo de los profesores en el AVA del IFRN con relación a la didáctica hacia el desarrollo de la escritura de los alumnos, a través de las propuestas de actividades en los géneros digitales que proporcionan la interacción escrita y su trato interactivo con los alumnos. Los aspectos que se relacionaban con nuestro propósito de averiguar el tratamiento dado a la habilidad de producción escrita en la EaD fueron tenidos en consideración, registrados a través de anotaciones y considerados para el análisis.

Por último, con base en los resultados obtenidos en los dos primeros momentos, llevamos a cabo las orientaciones para la enseñanza de la escritura en español en la modalidad a distancia.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 Presentación y análisis de los datos de la investigación

El capítulo de presentación y análisis de los datos está dividido en cuatro partes: 4.1.1) que describe los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los profesores; 4.1.2) describe los datos a partir del cuestionario de los alumnos; 4.1.3) presenta los resultados a partir de lo observado en el contexto de recogida de datos, en las propias clases del AVA considerando la configuración de las propuestas didácticas y los procedimientos metodológicos a partir de los géneros digitales, y, por último, a partir de lo observado en las tres etapas anteriores, en 4.1.4) se presenta las propuestas de las orientaciones de enseñanza de escritura en español como lengua extranjera en la modalidad de Educación a Distancia.

4.1.1 Los cuestionarios aplicados a los profesores

En los años de 2015 y 2016, según lo dicho anteriormente, aplicamos un cuestionario a cada uno de los sujetos profesionales de la enseñanza de lengua española de la EaD del IFRN: los *profesores formadores*, los *profesores tutores a distancia* y el *profesor elaborador de material* de la asignatura *Lengua Española IV*. Optamos por realizar el estudio en un contexto de enseñanza de español de nivel intermedio y con los educadores que influyeron en este proceso educativo, ya sea en contacto directo con los alumnos, o elaborando los materiales para las clases virtuales.

Los cuestionarios⁴⁴ contenían preguntas mixtas (abiertas y cerradas) acerca de la actuación docente de cada sujeto. Por cuestiones éticas, mantendremos el anonimato de profesores y alumnos, no especificando sus nombres reales ni el sexo. Los sujetos fueron identificados por sus funciones en la EaD: *profesor formador*, *profesor tutor* y *profesor elaborador de material*. Dividimos el análisis de esta primera sección, referente a los cuestionarios aplicados a los profesores, en dos partes según el año de recogida – datos de 2015 (*Grupo A*) y datos de 2016 (*Grupo B*).

La primera pregunta recoge la información personal de los sujetos y la segunda la formación de cada uno según se observa a continuación:

Sobre el perfil docente, presentamos, en los dos cuadros que siguen, las informaciones que permiten conocer los datos generales que interesan para el reconocimiento de la banda etaria y la formación superior de estos profesores de español.

Cuadro 7: Algunos datos personales y de formación de los profesores – *Grupo A*

| 1) INFORMACIONES PERSONALES (<i>banda etaria</i>) | | |
|--|--|---|
| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> | <i>Profesor elaborador de material</i> |
| Edad: 27 | Edad: 31 | Edad: 48 años |
| 2) FORMACIÓN SUPERIOR | | |
| a) Carrera: <i>Licenciatura en Letras Espanhol</i> Institución: <i>IFRN</i> Año de finalización: <i>2010</i> | a) Carrera: <i>Licenciatura en Letras Espanhol</i> Institución: <i>IFRN</i> Año de finalización: <i>2013</i> | a) Carrera: <i>Antropología</i> Institución: <i>Universidad de Antioquia (Colombia)</i> Año de finalización: <i>1998</i> |
| b) Especialización: <i>No</i> | b) Especialización(es): <i>No</i> | b) Especialización(es): <i>No</i> |
| c) Maestría: <i>Sí</i> <i>Mestrado Acadêmico em Educação Profissional</i> Institución: <i>IFRN</i> Año de finalización: <i>2016</i> Tema de la tesina: <i>Formación de profesores para Educación Profesional</i> | c) Maestría: <i>Sí</i> <i>Mestrado Acadêmico em educação profissional</i> Institución: <i>IFRN</i> Año de finalización: <i>2017</i> Tema de la tesina: <i>A materialización del Pronatec</i> | c) Maestría: <i>Sí</i> <i>Maestría en Ciencias sociales</i> Institución: <i>UFRN</i> Año de finalización: <i>2004</i> Tema de la tesina: <i>Los extranjeros en Natal.</i> |
| d) Doctorado: <i>No</i> | d) Doctorado: <i>No</i> | d) Doctorado: <i>No</i> |

Fuente: elaboración propia.

⁴⁴ Para ver estas herramientas de recogida de datos, tal como fueron visualizadas por los participantes encuestados, así como todas las preguntas que la integran, pueden ser consultados los *Apéndices 2, 3 y 4*.

En 2016, los sujetos investigados fueron dos: El *profesor formador 2* y el *profesor tutor 2*. Siendo el material impreso para la asignatura el mismo del año anterior; por lo tanto, no hubo la necesidad de una nueva encuesta al *profesor elaborador de materiales*.

En el siguiente cuadro se recogen los datos personales de los dos profesores del año siguiente, 2016, y a la formación de cada uno de ellos:

Cuadro 8 - Algunos datos personales y de formación de los profesores – Grupo B

| 1) INFORMACIONES PERSONALES (<i>banda etaria</i>) | |
|---|---|
| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
| Edad: 33 | Edad: 36 |
| 2) FORMACIÓN SUPERIOR | |
| a) Carrera: <i>Licenciatura en Letras Espanhol</i> Institución: IFRN Año de finalización: 2010 | a) Carrera: <i>Licenciatura en Letras Espanhol</i> Institución: IFRN Año de finalización: 2012 |
| b) Especialización: Sí Teoría y Estudio del Lenguaje Institución: UFRN Año de finalización: 2012 Tema del trabajo final: Enseñanza de ELE y temas culturales. | b) Especialización: Sí Enseñanza de Lengua Portuguesa y Lingüística Institución: UFRN Año de finalización: 2016 Tema del trabajo final: Enseñanza de lenguas y libro didáctico. |
| c) Maestría: No | c) Maestría: No |
| d) Doctorado: No | d) Doctorado: No |

Fuente: elaboración propia.

Se supone que los profesores del año anterior (*Grupo A*), los que contaban con un máster en su currículo académico, estaban más preparados académicamente para la enseñanza en nivel superior debido a su mayor formación, aunque sus trabajos de posgrado tampoco hayan reflejado aspectos específicos de la lengua española.

La edad de los profesores del *Grupo B*, uno con 33 y otro con 36 años, representan un perfil docente joven de personal graduado en menos de diez años, al igual que los profesores en 2015, con excepción del *profesor elaborador de material* que forma parte de otro contexto de formación, en otro país, en el cual el español es su lengua materna. La juventud de un número significativo de los docentes de español en Brasil, incluso en contextos universitarios, también expresa la carencia de profesores de tal lengua en el país en el momento de la realización de la investigación. El *boom* de la enseñanza de la lengua española a comienzos del siglo XXI, en Brasil, a partir de la “Ley del Español”, creada durante el gobierno Lula, en 2005, instauró una política lingüística de ampliación de las plazas en las universidades públicas, lo que explica, también, la llegada de nuevos profesores a estas instituciones de enseñanza. Esto significó una demanda más grande de docentes, de todas las áreas, entre ellas el español, y supuso la necesidad de contratación de muchos profesores para las universidades, especialmente para las

licenciaturas. Por esto, la titulación máxima entre los docentes investigados, como se comprobó en los datos del *Grupo A*, era la de maestro.

Ahora, observamos el informe de las respuestas de los profesores sobre las preguntas acerca de su actuación docente en la educación presencial, una vez que consideramos importante conocer su trayectoria profesional también antes de actuar en la EaD. En el siguiente cuadro vemos la experiencia docente de cada uno de los docentes del *Grupo A* más la del *profesor elaborador de material* en respuesta a la pregunta número tres del cuestionario.

Cuadro 9 - Actuación profesional de los docentes en la educación presencial – *Grupo A*

| <i>Profesor formador I</i> | <i>Profesor tutor I</i> | <i>Profesor elaborador de material</i> |
|--|--|--|
| <p>a) Tiempo: 7 años</p> <p>b) Institución, nivel, asignatura, carga horaria: - Enseñanza Fundamental I - Enseñanza Media - PROEJA - Enseñanza Media integrada - Enseñanza superior - Cursos extensionistas del IFRN - Cursos de idiomas, en todos los niveles.</p> <p>IFRN: - 2012 - Actual Vínculo: <u>Profesor de español de la Enseñanza Básica</u>, Carga horaria: 40h, Régimen: Dedicación exclusiva.</p> <p>- 2012 - 2013 Vínculo: <u>Profesor de Lengua Española Curso Superior</u>, Carga horaria: 40h, Régimen: Dedicación exclusiva.</p> <p>- 2014 - Actual Enseñanza, Letra Español, Nivel: Superior.</p> | <p>a) Tiempo: 1 año</p> <p>b) Institución, nivel, asignatura, carga horaria: - SESI - Cursos de 40/h (2014)</p> | <p>a) Tiempo: 14 años</p> <p>b) Institución, nivel, asignatura, carga horaria: - Instituto Federal do Rio Grande Norte (IFRN). 14 años. La asignatura de español del nivel 1 al nivel 6. Solamente he trabajado en el IFRN.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con el tema de la carencia de profesores de español en Brasil, es importante añadir que independientemente de su formación, muchos siguen enseñando esta lengua en el país, algunas veces, como nativos de la lengua enseñada, otras veces por haber vivido en un país de habla hispana. En el caso concreto del *profesor elaborador de material*, ciertamente su actuación docente en el IFRN se dio por el hecho de ser nativo y porque catorce años atrás había una mayor carencia de profesores de español en el país.

Las únicas instituciones que suelen exigir que el profesorado tenga formación específica para actuar en la enseñanza de la lengua española son las universitarias y las escuelas públicas, ya que hace falta acceder a dichas plazas a través de oposiciones para impartir clases

en estos contextos. Sin embargo, tales instituciones también suelen ofrecer cursos de lenguas a la comunidad en escuelas de idiomas y, en estos casos, debido a la demanda y a la carencia de profesores, se admite personas con “experiencia” en lengua española, aunque sin formación universitaria para enseñarla. El *profesor elaborador de material* es ejemplo de uno de estos casos. Él posee vínculo de trabajo en el Centro de idiomas de la *Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN* (FUNCERN⁴⁵) y enseña español a personas de la comunidad en general y no a los alumnos de nivel superior del IFRN. El hecho de que él sea ya profesor de la institución desde hace bastante tiempo le permitió trabajar en la elaboración de material para la EaD del IFRN.

Cuadro 10 - Actuación profesional de los docentes en la educación presencial – *Grupo B*

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--|---|
| <p>a) Tiempo: 8 años</p> <p>b) Institución, nivel, asignatura, carga-horaria: <i>En escuela de idiomas, cuando aún hacía la facultad.</i></p> | <p>a) Tiempo: <i>Incluyendo periodos como profesor en escuela de idioma y contrato temporal – llevo 6 años. Oficialmente en la red pública de enseñanza – 3 años y 10 meses.</i></p> <p>b) Institución, nivel, asignatura carga-horaria: <i>Changes Idiomas - 1 año</i> <i>Escola Estadual Yayá Paiva – 6 meses</i> <i>Escola Estadual Berilo Wanderley – 3 años con 10 meses.</i></p> |

Fuente: elaboración propia.

Los dos profesores del *Grupo B* demostraron tener experiencia en la actuación docente de la modalidad presencial con un tiempo prácticamente igual al de cuando se habían graduado, aunque los dos habían empezado a trabajar dos años antes de terminar la carrera. Esto también refleja muy claramente la necesidad de profesores de español en el contexto de enseñanza de esta lengua en Brasil, con la contratación de personal no formado en el área específica de la enseñanza de tal idioma.

A continuación, vemos las especificaciones de actuaciones de los profesores investigados en este trabajo en la EaD del IFRN teniendo en cuenta sus respuestas a la cuarta pregunta del cuestionario.

Cuadro 11 - Actuación profesional de los docentes en la EaD – *Grupo A*

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> | <i>Profesor elaborador de material</i> |
|----------------------------|-------------------------|--|
|----------------------------|-------------------------|--|

⁴⁵ La FUNCERN – *Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN*, regida por la Ley 8.958/94, es una entidad de derecho privado, sin ánimo de lucro, con sede en Natal, en el Rio Grande do Norte. Es constituida por personas jurídicas, habiendo sido fundada por ocho instituidores en 19 de noviembre de 1998, con el objetivo de apoyar las acciones de enseñanza, investigación, extensión y desarrollo institucional del IFRN, contribuyendo, de esa forma, con el desarrollo educacional y tecnológico del RN. Con el objetivo primero de apoyar las acciones del Instituto, la FUNCERN tiene desburocratizado la ejecución de importantes proyectos de investigación y extensión con el propósito de llegar a la comunidad y no solo al contexto universitario. (Información adaptada de <<http://funcern.br/institucional/>>. Acceso el 9 de dic. 2017).

| a) Tiempo de trabajo | | |
|---|--|---|
| <i>4 años</i> | <i>1 año</i> | <i>3 años</i> |
| b) Cargos ya ejercidos | | |
| b.1 (X) Coordinador / Tiempo y período de actuación: <i>Soy coordinador del PIBID⁴⁶ desde 2014.</i> b.2 (X) Profesor “conteudista” / <i>Elaboración, en 2013, del material didáctico del módulo I del curso de Español I (Cuaderno I), que integra el E-Tec⁴⁷ Idiomas y tiene carga-horaria de 60h.</i> b.3 (X) Profesor formador / Tiempo y período de actuación: <i>1 año (2014/2015)</i> b.4 (X) Tutor a distancia / Tiempo y período de actuación: <i>1 semestre no ano de 2010.</i> | b.1 () Coordinador / Tiempo y período de actuación: b.2 () Profesor “conteudista” / Tiempo y período de actuación: b.3 () Profesor formador / Tiempo y período de actuación: b.4 (X) Tutor a distancia / Tiempo y período de actuación: <i>Aproximadamente 8 meses. Un semestre en la asignatura de morfosintaxis 3 y el semestre actual en la asignatura de español 4.</i> | b.1 () Coordinador / Tiempo y período de actuación: b.2 (X) Profesor “conteudista” / Tiempo y período de actuación: <i>Un año y medio</i> b.3 (X) Profesor formador / Tiempo y período de actuación: <i>Un año y medio</i> b.4 () Tutor a distancia / Tiempo y período de actuación: |
| c) Nivel(es)/asignatura(s): | | |
| <i>Lingüística II, Literatura española I y Lengua Española IV.</i> | <i>Morfosintaxis 3 (un semestre) y español 4 (semestre actual).</i> | <i>Español 3, Español 4 y Español 6.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Podemos observar, debido a la reciente creación del curso, fundado en 2010, que no se puede esperar tanta experiencia profesional por parte de los docentes, puesto que la EaD, tal como la conocemos hoy, en Brasil, es una modalidad de enseñanza relativamente nueva y solamente a comienzos de este siglo se empezó a ofrecer la formación universitaria pública y a distancia a través de la *Universidade Aberta do Brasil*.

Cuadro 12 - Actuación profesional de los docentes en la EaD – Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--------------------------------|-------------------------|
| a) Tiempo de trabajo: | |
| <i>Casi 4 años</i> | <i>3 años</i> |
| b) Cargos ya ejercidos: | |

⁴⁶ El Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ofrece becas de iniciación a la docencia a los alumnos de cursos de Licenciaturas que se dediquen a las prácticas en las escuelas públicas y que, cuando estén graduados, se comprometan con el ejercicio del magisterio en la red pública. El objetivo es anticipar el vínculo entre los futuros maestros y las aulas de la red pública. Con esa iniciativa, el PIBID hace una articulación entre la educación superior (por medio de las licenciaturas), la escuela y los sistemas estatales y municipales. (Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acceso el 9 de ene. de 2015).

⁴⁷ Lanzado en 2007, el sistema Rede E-Tec Brasil tiene como objetivo ofertar la educación profesional y tecnológica a distancia y tiene el propósito de ampliar y democratizar el acceso a cursos técnicos de nivel medio, públicos y gratuitos, en régimen de colaboración entre Unión, estados, Distrito Federal y municipios brasileños (Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acceso el 9 de ene. de 2015).

| | |
|--|---|
| b.1 (X) Coordinador / Tiempo y período de actuación: <i>Desde 2015.1</i> b.2 () Profesor elaborador de material / Tiempo y período de actuación: b.3 (X) Profesor formador / Tiempo y período de actuación: <i>Desde 2012.2</i> <i>En varias asignaturas específicas de la lengua Española. Desde 2012.2</i> b.4 (X) Tutor a distancia / Tiempo y período de actuación: <i>2013.2 y 2014.1.</i> | b.1 () Coordinador / Tiempo y período de actuación: b.2 () Profesor elaborador de material / Tiempo y período de actuación: b.3 () Profesor formador / Tiempo y período de actuación: b.4 (X) Tutor a distancia / Tiempo y período de actuación: <i>3 años.</i> |
| c) Nivel(es)/asignatura(s): | |
| <i>En varias asignaturas específicas de la Lengua Española. Desde 2012.2.</i> | <i>7º nivel – Prácticas Supervisadas III 8º nivel – Prácticas Supervisadas IV 5º nivel – Prácticas Supervisados I 6º nivel – Prácticas Supervisados II 4º nivel – Lengua Española IV 5º nivel – Lengua Española V</i> |

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la actuación profesional de los docentes del *Grupo B*, se observa que no hubo una gran variación con relación a los datos de *Grupo A* (de tres a cuatro años es la experiencia de estos docentes en tal modalidad).

A continuación, presentamos los datos referentes a la quinta pregunta de los cuestionarios, referente a la capacitación docente, cuyas respuestas de cada ítem (de “a” a “f”), serán ilustrados en los *Cuadros 13, 14, 15 y 16*.

Cuadro 13 - Capacitación docente orientada al uso de las TIC y a la enseñanza en la EaD – *Grupo A*

| <i>Profesor formador I</i> | <i>Profesor tutor I</i> | <i>Profesor elaborador de material</i> |
|--|---|---|
| a) Alguna asignatura en la carrera para trabajar en la EaD y/o utilización didáctica de las TIC | | |
| <i>No</i> | <i>Asignatura llamada “Medios educacionales para la enseñanza de español”. La asignatura, en líneas generales, comprendía el uso racional de las tecnologías como herramienta didáctica.</i> | <i>Me he capacitado solo. He sido autodidacta. Y aplico el método aprender haciendo.</i> |
| b) Alguna formación específica antes de trabajar en la EaD del IFRN | | |
| <i>Un curso orientado a la EaD promovido por el IFRN: “Formación en EaD”. (Carga horaria: 120h).</i> | <i>Un curso de formación en EaD ofrecido por el IFRN que tenía una carga-horaria de 120h. Aprendí a cómo utilizar la plataforma Moodle, tuve orientación acerca del trabajo realizado por el tutor a distancia.</i> | <i>Un curso de 60 horas para el dominio de la plataforma Moodle.</i> |
| c) Algún curso de capacitación ya como profesional de la EaD | | |
| <i>Hice el curso de Perfeccionamiento en Gestión de la Educación a Distancia con carga horaria de 200 horas.</i> | <i>No.</i> | <i>Me capacito y me actualizo autónomamente...</i> |
| d) Opinión sobre la formación anterior a su trabajo en la EaD | | |
| <i>La formación que tuve antes de actuar en la EaD, en el curso de Formación</i> | <i>Sí, pues en el curso son tratadas las cuestiones pertinentes.</i> | <i>El estudio de nuestro “quehacer profesional” debe ser continuo, esto es, cultivarse siempre para poder enseñar</i> |

| | | |
|--|---|--|
| <p><i>en EaD, fue muy importante, ya que ella fue la base para la comprensión de cómo funciona el Moodle, nos presentó las funciones de cada uno (coordinadores, tutores y profesores) y las herramientas que la plataforma ofrece.</i></p> | | <p><i>mejor. Llevo estudiando 14 años español y lo que más estudio es la estructura profunda de la lengua, es decir, la relación con lo inconsciente de la lengua.</i></p> |
| e) Opinión sobre la formación actual para el trabajo en la EaD | | |
| <p><i>Después de hacer el curso de Perfeccionamiento en Gestión de la Educación a Distancia me siento mucho más próximo a la modalidad de enseñanza, pero como todo en la educación, necesito estar en constante aprendizaje y buscando herramientas para mi formación continuada.</i></p> | <p><i>Pienso que el ejercicio docente nos proporciona “formación necesaria” todos los días, o sea, ella no deja de suceder nunca.</i></p> | <p><i>Tengo la competencia para la enseñanza del español, pues no he parado de estudiar español y el propio trabajo te permite recrear de la manera que quieras enseñarlo.</i></p> |

Fuente: elaboración propia.

En el *Cuadro 13*, repasamos la experiencia como docentes del *Grupo A*, tanto la previa como la actual, considerando el período de recolección de los datos, como profesores de la EaD. Es importante saber qué conocimientos, referentes al uso de las TIC y también a la enseñanza adecuada en la Educación a Distancia, tenían los profesores que actuaban en esta modalidad. Solamente el *profesor tutor 1*, el que se licenció en *Letras Espanhol* más recientemente, en 2013, había realizado alguna asignatura relacionada con el uso de las herramientas digitales como recurso didáctico durante la carrera.

Los demás profesores, el *formador* y el *elaborador de material*, aunque no hubieran tenido la formación para el trabajo con las TIC en clase, durante sus estudios universitarios, como todos los que actúan en la EaD del IFRN y en todos los cursos de universidades brasileñas que ofrecen la modalidad de educación a distancia, cumplían, entre otros requisitos, la exigencia de realizar un curso de formación para actuar en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) que en el caso del IFRN es el *Moodle*.

Ya como profesionales activos en la EaD, solamente el *Profesor formador 1* realizó algún curso de capacitación docente relacionada con el uso de las TIC en la enseñanza, más específicamente relacionado con el perfeccionamiento en la gestión de la Educación a Distancia. Quizás porque es el profesional que lleva más tiempo actuando en la EaD del IFRN. El propio PPC del curso garantiza que todos los profesionales involucrados en el planeamiento de los cursos deben recibir formación y actualización de la práctica pedagógica en la EaD y en el uso de las nuevas tecnologías adoptadas para la carrera en cuestión.

Cuadro 14 - Capacitación docente para el uso de las TIC y a la enseñanza en la EaD – Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--|---|
| a) Alguna asignatura en la carrera en la EaD y/o utilización didáctica de las TIC | |
| <i>No específica para la EaD, pero había una asignatura que trataba de recursos tecnológicos para el aula.</i> | <i>La asignatura “Medios Educativos y Enseñanza de la Lengua Española”, con carga horaria total de 120h, consistía en la utilización y adaptación de recursos tecnológicos como herramientas de apoyo a las clases de Lengua Española.</i> |
| b) Alguna formación específica antes de trabajar en la EaD del IFRN | |
| <i>Sí, En la propia institución. Lo básico para el uso de la plataforma. No recuerdo.</i> | <i>He asistido a talleres sobre el AVA en cursos interuniversitarios de actualización didáctica con profesores del Instituto Cervantes, con carga horaria de 20h. Los talleres consistían en demostrar cómo funciona un ambiente virtual de aprendizaje, la importancia de la retroalimentación a los alumnos, etc.</i> |
| c) Algún curso de capacitación siendo profesional de la EaD | |
| <i>No un curso específico, pero siempre tenemos cambios y hay que aprender con el equipo responsable.</i> | <i>Sí, el curso de Formación en EaD, que consistió en un entrenamiento sobre el AVA de la institución. Carga horaria de 120h.</i> |
| d) Opinión sobre la formación de antes de trabajar en la EaD | |
| <i>No es suficiente, siempre hay que actualizarse.</i> | <i>Sí, porque además de conocer el ambiente virtual de aprendizaje, tuve orientaciones éticas de cómo actuar en el referido ambiente. Sin embargo, para la enseñanza del Español como LE a distancia, he notado que todavía hace falta orientaciones específicas que fomenten el desarrollo adecuado de las cuatro destrezas que contemple el Marco Común Europeo para la enseñanza de Lenguas extranjeras.</i> |
| e) Opinión sobre la formación actual para el trabajo en la EaD | |
| <i>Siempre hace falta más conocimiento de la tecnología para facilitar el aprendizaje del alumno.</i> | <i>Sí, creo que tengo la formación necesaria. Mientras tanto, echo de menos cursos específicos para la enseñanza de español a distancia que posibiliten la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Un aspecto importante que se debe considerar, en el cuadro anterior, es la colocación del *profesor elaborador de material* que hace hincapié, en sus respuestas, a la constante necesidad del docente de reciclarse para mejorar su actuación laboral. En este caso, él destaca en la importancia del papel autodidacta del docente. Quizás en esto consista el gran desafío de la EaD. Más que estar reproduciendo los métodos de contextos presenciales en la enseñanza a distancia, los profesores deben, conforme Salinas, Pérez y Benito (2008, p. 61), apropiarse del “(...) concepto de clase organizando a los estudiantes en grupos que aprenden interactuando entre ellos y utilizando una vasta cantidad de recursos web existentes; se despliegan así autonomía y creatividad, donde el profesor actúa como guía, asesor, facilitador y cuando es requerido.”

Observando los datos del cuadro anterior, relativos a los profesores del *Grupo B*, vemos que, igual que el *profesor tutor 1* del *Grupo A*, el del segundo grupo también se licenció en *Letras Espanhol* más recientemente, en este caso en 2012, y cursó una asignatura relacionada con el uso de las herramientas digitales como recurso didáctico durante la carrera.

En lo que se refiere a la formación específica para la EaD, una vez que es una práctica en el IFRN, los dos (*formador* y *tutor*) también declararon realizar el curso de capacitación para el uso de las herramientas digitales del *Moodle*. Sin embargo, el *profesor tutor 2*, de todos los que participaron de la encuesta, ha sido el único en informar de la realización de un curso nuevo, de carácter interuniversitario para la actualización didáctica.

Tras la presentación de los datos investigados para el conocimiento del perfil de los sujetos docentes y su formación, pasamos a los datos que hacen hincapié en las cuestiones relacionadas con su actuación, como docentes, en la EaD, de modo más específico, con respecto a la enseñanza de la escritura como se puede observar en la cuestión número cinco del cuestionario.

Cuadro 15 - Capacitación docente para la enseñanza de la escritura a través de los medios digitales
- Grupo A

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> | <i>Elaborador de contenido</i> |
|--|-------------------------|---|
| f) Algún curso sobre la temática de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | | |
| <i>No</i> | <i>No</i> | <i>No</i> |
| g) Lectura de algún libro que trate del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | | |
| <i>No</i> | <i>No</i> | <i>No</i> |
| h) Espacio dado a la destreza escrita a la hora de elaborar algún material didáctico | | |
| <i>El material que elaboré en conjunto con más de 8 autores, para el curso del programa E-Tec Idiomas, contemplaba de igual forma las 4 habilidades.</i> | - | <i>Los ejercicios que están contemplados en las lecciones deben permitir al alumno poder incrementar las estructuras que van adquiriendo y poder apreciar si son capaces de ir transformándolas en competencias. Y ahí debe el profesor acompañar al alumno que, en mi caso, revisaba el escrito de cada estudiante para poderle hacer toda la retroalimentación necesaria.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Cuando se habla de la enseñanza de la destreza escrita a través de los medios digitales disponibles en el AVA usado en la EaD del IFRN, ninguno de los profesores del *Grupo A* hizo ningún curso de capacitación en este sentido. Los docentes analizados tampoco leyeron ninguna bibliografía que les ayudara en su actuación como docentes de la EaD. Además, no es de nuestro conocimiento que se ofrezca la posibilidad de capacitación específica referente a las cuatro destrezas comunicativas a partir de la utilización de los recursos disponibles en la EaD del IFRN debido, entre otros motivos, a la relativa novedad que esta modalidad de enseñanza representa para el contexto educacional no solo de Rio Grande do Norte, sino para todo Brasil.

Del mismo modo, tampoco se conoce bibliografía en este campo. Sin embargo, los dos profesores que ya trabajaron elaborando material se posicionaron sobre el tema. El *profesor formador 1* afirmó que contemplaba las cuatro habilidades de igual modo en la elaboración del

material, pero no dijo cómo. Y el *profesor elaborador de material* no especificó cómo trabajaba la destreza escrita ni ninguna de las demás en el acto de creación de los materiales, pero afirmó que el manual posibilita al alumno desarrollar competencias y que compete al profesor acompañar a los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta cómo se manifestaron los profesores sobre la elaboración del material y que ninguno expresó, de forma específica, la preocupación con el uso de las tecnologías a la hora de planificar actividades apropiadas a la modalidad de enseñanza a distancia, en el caso en cuestión de la enseñanza de la escritura, vemos que es una necesidad la capacitación docente de la EaD no solo para el uso de las herramientas digitales sino, sobre todo, para el uso pertinente de los recursos del AVA en una enseñanza que no sea una mera reproducción de lo que sucede en clases presenciales.

El contexto de la EaD es otro que debe ser mucho más dinámico por el carácter tecnológico de sus herramientas. En esto también consiste la atención especial que se debe dar al protagonismo del alumno ya que es el principal responsable de construir estrategias y promover la interacción también con los profesores y sus compañeros de clase. En este sentido, el papel docente se centra en la planificación y ejecución de cursos direccionados a la orientación y el acompañamiento del aprendizaje del alumno, asumiendo la función de mediador de este proceso.

Cuadro 16 - Capacitación docente en la enseñanza de la escritura a través de los medios digitales
– Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--|---|
| f) Algún curso para la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | |
| No. He aprendido solamente en la práctica con supervisión de los coordinadores. | No, porque no ha habido la oferta de cursos en este sentido en la EaD y tampoco en la enseñanza presencial. |
| g) Lectura de algún libro que trate del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | |
| No. Desafortunadamente estoy aprendiendo en la práctica, pero me hizo replantearme este cuestionario, que es de suma importancia y que el profesor debe buscar el conocimiento. | No, todavía no he leído ningún libro específico sobre el tema. Sin embargo, ya he buscado leer algunos artículos que tratan de las destrezas desarrolladas en la EaD. |
| h) Espacio dado a la destreza escrita a la hora de elaborar algún material didáctico | |
| La escritura en EaD siempre se tiene en cuenta al elaborar el material didáctico, ahora intentamos priorizar la conversación ya que es lo que los alumnos siempre piden en la clase inaugural. | - |

Fuente: elaboración propia.

Al observar el cuadro anterior, relativo a los datos de los profesores del *Grupo B*, cuando se habla de la enseñanza de la destreza escrita a través de los medios digitales disponibles en el AVA del IFRN, igual que en el año anterior, ninguno de los profesores había hecho ningún curso de capacitación en este sentido. Tampoco afirmaron haber leído ninguna

bibliografía que les ayudara en su actuación docente de la EaD. Sin embargo, el *profesor formador 2* resaltó que hay una labor de supervisión por parte la coordinación del curso que respalda y corrige la enseñanza de los profesores. Y el *profesor tutor 2* hizo hincapié en que no recibió ese tipo de formación específica para su actuación en ninguna de las modalidades, sea presencial o a distancia.

De acuerdo con los comentarios de estos dos profesores, vemos que, aunque la coordinación de la licenciatura en cuestión acompañe el trabajo del *profesor formador*, hace falta todavía una formación dirigida a la enseñanza específica de las destrezas lingüísticas. Por supuesto, esta realidad en la formación docente no cambió de 2015 para 2016; por lo tanto, en los dos grupos de profesores de español de la EaD del IFRN se observó una formación similar a de los licenciados en *Letras Espanhol*. Esto fue así, sobre todo, porque todos los docentes participantes en ese estudio, excepto el *elaborador de material*, son ex alumnos de la misma IES que es también la institución en donde trabajan hoy en la modalidad a distancia.

Sobre lo que se refiere al espacio dirigido a la destreza escrita a la hora de elaborar el material, solamente el *profesor formador* pudo contestar a esta pregunta, ya que entre sus funciones dentro de la EaD está la de elaboración de recursos para las clases y del material relativo a la enseñanza del contenido de la asignatura. El docente en cuestión aprovechó el espacio dado a su respuesta y resaltó que la parte escrita tiene mucho peso en los materiales de la EaD y que falta mejorar el trabajo relacionado con la destreza oral que es lo que piden, según él, los alumnos.

Entendemos que el trabajo de enseñanza del habla en lengua extranjera es uno de los grandes desafíos de la Educación a Distancia; sin embargo, el hecho de que en los materiales y en el propio AVA predomine la lengua escrita no significa que la destreza escrita se trabaje y se enseñe de la mejor forma posible dentro de estos entornos virtuales. Hace falta una mirada reflexiva por parte de este profesor sobre la importancia de la enseñanza efectiva de todas las destrezas (no solo la oralidad), una vez que leer, escribir, escuchar y hablar, aunque siendo habilidades distintas, no son destrezas dissociables entre sí y deben ser vistas como necesarias para cualquiera que desee ser comunicativamente competente en una lengua extranjera. Comunicarse en una LE significa conocer bien las cuatro destrezas.

Una vez más, comparando las informaciones del *Grupo B* con las de los profesores del *Grupo A*, observamos una falta de atención específica a la destreza escrita a la hora de la elaboración de los materiales. Por supuesto, nos parece pertinente, en este sentido, reforzar el comentario del *profesor tutor 2* que reconoce que los docentes del contexto observado, en

general, no están preparados para trabajar específicamente con la destreza escrita en ninguna de las modalidades, ya sea a distancia o de manera presencial.

Lo que observamos, de un modo general, a partir de las respuestas de los docentes, es que ellos reproducen los modelos de enseñanza por los cuales han aprendido o en los cuales trabajan más tiempo, predominando, por tanto, los discursos típicos de sus experiencias de las clases presenciales. Esto se espera, de cierta forma, pues repetir las estrategias de enseñanza consideradas eficientes en otros contextos puede ser uno de los modos de comprender lo que se puede emplear o no en la modalidad a distancia.

De igual modo, cuando se está en la posición de alumno y se aprende mediante determinadas estrategias, es comprensible querer repetir dichas formas didácticas cuando la actuación docente lo exige. No todo lo que el profesor lleva a clase es resultado de su formación académica. Sus conocimientos y creencias complementan el trabajo docente. Sin embargo, los profesores deben tener en mente la importancia de una constante acción de reciclaje que acompañe a las necesidades de los alumnos de hoy en los contextos sociales vigentes con las nuevas tecnologías. Lo que no quiere decir que todos los docentes tienen que tener el perfil para trabajar en la EaD. De hecho, algunos se sienten mejor y prefieren trabajar en la modalidad presencial y no tienen voluntad de desarrollar sus actividades docentes en la modalidad virtual. Entretanto, como profesores, independiente de la modalidad, estos profesionales de la educación deben estar mínimamente actualizados y formados para utilizar las potenciales herramientas tecnológicas también en contextos de clases presenciales.

A continuación, vemos, en los seis cuadros que siguen, las actuaciones de los profesores sobre cómo promovían la interacción escrita con los alumnos en los tres niveles (*inicial, intermedio y avanzado*), por medio de qué géneros textuales digitales se daba la interacción escrita entre los profesores y los alumnos, etc.

Veamos, a continuación, en el *Cuadro 17*, las respuestas a los profesores del *Grupo A*.

Cuadro 17: Promoción de la interacción escrita en español – *Grupo A*

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> | <i>Elaborador de contenido</i> |
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|
|----------------------------|-------------------------|--------------------------------|

| | | |
|---|---|--|
| <p>ALUMNOS DE NIVEL INICIAL</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>No trabajé como profesor formador en ese nivel.</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL INICIAL</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>Durante mi actuación en la EaD, nunca fui tutor en el nivel inicial.</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL INICIAL</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>Los libros del nivel 1, 2 y 3 fueron hechos por profesores diferentes. Y, aquí, hay grandes vacíos en la propuesta de la destreza de la escritura. En el nivel 1 y 2 podríamos decir que era nula la redacción como un ejercicio en la formación de la propia destreza. En el nivel 3 el estudiante debía realizar una redacción por lección, es decir, 20 escritos durante el semestre. Pero no todos los profesores y tutores acogen esta propuesta, pues demanda mucho tiempo la corrección de cada redacción. A esto se suma que a cada semestre disminuye la carga horaria en la asignatura de la lengua española, pues en un primer momento inició con 120 horas por semestre ahora se redujo a 80 horas por semestre y por módulo y no como proceso durante todo el semestre. Entonces, podemos concluir que es cada vez menos el espacio para el perfeccionamiento de esta destreza.</i></p> |
| <p>ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>La habilidad escrita es estimulada frecuentemente con el propósito de interacción entre los alumnos, para estimular la escritura en español y la participación de todos en la asignatura. Esperamos que en un nivel IV el alumno ya se exprese bien y de manera cómoda, no presentando errores que pertenecen a otros niveles de la lengua y que estén fosilizados. Creo que en ese nivel podemos evitar y ayudar mucho a los alumnos a corregir sus errores y no dejar que ellos se fosilicen. teniendo en cuenta que los alumnos interactúan poco en la</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>Principalmente en la interacción que ocurre durante el proceso de corrección y retroalimentaciones de las actividades propuestas.</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> A veces</p> <p><input type="checkbox"/> A menudo</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Contexto y justificación: <i>Siempre hay la obligación de la escritura, pero esta se ve afectada por el factor tiempo, pues no todos los ejercicios contemplados en las lecciones son hechos por los alumnos. Ya que muchos estudiantes aducen que no tienen tiempo y los profesores mucho menos, pues tienen otros empleos y tienen este como un empleo más para mejorar su salario.</i></p> <p><i>Los estudiantes están más preocupados por terminar un curso a toda prisa que en su propia formación.</i></p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>plataforma, yo intento estimularlos, pero no siempre el resultado es positivo. A veces percibimos que cada uno vive la asignatura de manera particular y no comparten sus dudas, angustias y conversaciones con los colegas, profesores y tutores.</i></p> | | |
| <p>ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>No trabajé como profesor formador en ese nivel.</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Durante mi actuación en la EaD, nunca fui tutor en nivel avanzado.</i></p> | <p>ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación:</p> |

Fuente: elaboración propia.

Cuando se trata de hablar de la interacción escrita con los alumnos hay que considerar el cargo que ejerce cada uno de los profesores, en este caso son los datos referentes al *Grupo A, profesor formador 1, tutor 1 y elaborador de material*. Estos docentes se posicionaron resaltando la frecuencia de interacción que tenían con los alumnos eligiendo entre las opciones “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”.

Ninguno de los docentes había trabajado en nivel inicial excepto el *profesor elaborador de material* que destacó, en complementación a su respuesta, que los tres primeros manuales de Lengua Española fueron escritos por profesores diferentes y que, en los dos primeros, libros 1 y 2, prácticamente no había propuestas de actividades de producción textual, y que solamente a partir del tercer manual se propone el trabajo con la destreza escrita, conforme declaró el *elaborador de material*.

Además, él también afirmó que las asignaturas de lengua española sufrieron reducción en sus cargas horarias y que esto dificultaba que el *profesor tutor* siguiera, en las clases virtuales los trabajos de escritura propuestos en los manuales creados específicamente para la enseñanza de la lengua en la EaD. El mismo profesor concluyó su comentario afirmando que cada día hay menos espacio para el perfeccionamiento de la destreza escrita.

Considerando las respuestas de este docente creemos que, a pesar de la reducción de la carga horaria en las asignaturas de lengua española, en el caso de la destreza escrita, no todo es pérdida en la EaD, puesto que la mayoría de la comunicación que se da en esta modalidad es de modo escrito. Por lo tanto, se puede enseñar y aprender a escribir en un idioma extranjero en diferentes contextos reales de comunicación, muchos de ellos facilitados en la web. Por

supuesto, en las interacciones promovidas en los AVA, se puede desarrollar de forma bastante positiva la destreza escrita, así como por medio de sus diferentes géneros digitales, tales como correos electrónicos, foros y chats, por ejemplo, siempre que las actividades sean elaboradas para promover el aprendizaje constructivo, colaborativo y dialogado entre alumnos y profesores.

Respecto al nivel intermedio, conforme se observa en el cuadro anterior, todos afirmaron haber ejercido actividades docentes en el contexto de la EaD. En este mismo nivel, el *profesor formador* declaró que interaccionaba con los alumnos “frecuentemente”, mientras los demás, el *profesor tutor 1* y el *profesor elaborador de material* informaron “siempre” interaccionar con los alumnos de nivel intermedio. Todos destacaron, en respuesta al ítem “a)” de la pregunta número seis, lo importante que consideraban el trabajo con la escritura en la EaD, sin embargo, destacaron también las dificultades que había en el trabajo con esta destreza en el contexto en cuestión. Entre ellas, el *profesor formador 1* dijo que ni todos los alumnos están motivados a aprender y que, algunos interaccionan poco en el AVA.

La interacción es uno de los indicadores de que el alumno está “presente”; sin embargo, si tenemos en consideración el carácter autodidacta que se espera en el aprendizaje a distancia, también es importante que el alumno consiga demostrar buen desempeño de forma autónoma, aunque la interacción en las clases virtuales sea una de las formas de manifestación para enseñar lo que se aprende y resolver dudas sobre los contenidos. Siempre que cumplan la realización de las actividades propuestas en el AVA, entre ellas también están las de interacción en los géneros digitales, el alumno puede tener éxito en esta modalidad de aprendizaje considerando la calidad de las publicaciones interactivas y no necesariamente la cantidad.

El *profesor elaborador de material* hizo hincapié en que otro problema identificado en la EaD era el hecho de que los que buscan un curso a distancia no suelen tener mucho tiempo para estudiar por atender a otras actividades, incluso de trabajo, y que también hay profesores trabajando en esta modalidad, pero sin tener mucho tiempo para cumplir con sus tareas por también ser docentes en la modalidad presencial.

Los cursos a distancia se crearon justo para atender al público de jóvenes y adultos que no disponen de tiempo para asistir a clases presenciales. Sobre este aspecto, los propios alumnos necesitan organizar bien sus cargas horarias de estudios para cumplir todas las actividades propuestas en las clases en línea. Para esto el papel del *tutor* es fundamental en apoyo al estudiante.

La falta de profesores comprometidos con su trabajo en la EaD, como también destaca el *profesor elaborador de material* cuando habla de que hay docentes que buscan tal actividad

solo porque genera un ingreso económico extra, interfiere en la desmotivación de los alumnos que, muchas veces, solo piensan en terminar el curso, independiente de la cualidad de su formación. Principalmente son los partícipes de la formación a distancia, tanto docentes como estudiantes, los que necesitan creer en la modalidad, en las potencialidades de la EaD y en que hay cursos virtuales de buena calidad. Si no es así, como todo en la vida, es muy difícil alcanzar buenos resultados. Quizás por esto, por la ausencia de profesores motivados y comprometidos con la modalidad en cuestión y consecuentemente alumnos que no creen ser capaces de tener una formación efectiva en este contexto, el problema de la evasión es todavía bastante recurrente en las carreras a distancia.

Cuando se trató de comentar la pregunta sobre la interacción escrita en el nivel avanzado, solamente el *profesor elaborador de material* estuvo trabajando en este contexto y, de acuerdo con su respuesta, él “siempre” actuaba promoviendo la interacción escrita con los alumnos de tal nivel, pero no especificó como se daba este ejercicio interactivo.

Considerando las mismas preguntas, vemos ahora como los profesores del año siguiente, 2016, se manifestaron sobre la frecuencia de interacción con los alumnos (“nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”) considerando los diferentes niveles (inicial, intermedio y avanzado) en los cuales ya habían trabajado. Vemos sus respuestas en el cuadro a continuación.

Cuadro 18 - Promoción de la interacción escrita en español – *Grupo B*

| <i>Profesor formador</i> | <i>Profesor tutor</i> |
|---|--|
| b.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Estoy a disposición en los foros de dudas y chats que organizo en el período de repaso, también en las correcciones de las actividades con el tutor. Con el propósito de que los alumnos aprendan y se comuniquen más a menudo.</i> | b.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL <input checked="" type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Porque no he trabajado con el nivel inicial en la EaD.</i> |
| b.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>La misma justificativa del nivel inicial, aparte de actividades con más interacción por parte de los alumnos.</i> | b.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Siempre que posible, para comunicarles alguna información, para resolver dudas, o incluso en chats – para la práctica como una tertulia.</i> |
| b.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO: <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: | b.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO: <input checked="" type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo <input type="checkbox"/> Siempre |

| | |
|---|--|
| La misma justificativa del nivel inicial, aparte de actividades con más interacción por parte de los alumnos, con muchas más actividades para elaboración de texto. Este nivel ya vemos Lengua española V y VI. | Contexto y justificación: Porque no he trabajado en el nivel avanzado en la EaD. |
|---|--|

Fuente: elaboración propia.

Observando los datos del cuadro anterior, relativas a las respuestas de los profesores del *Grupo B*, vemos que el *profesor formador 2*, aunque haya contestado que “siempre” interaccionaba por escrito con sus alumnos, no consideró la necesidad e importancia de un docente mediador que estimule a los alumnos a participar en su proceso de aprendizaje de forma activa. Este profesor afirmó, en su respuesta para el trabajo docente en el nivel inicial, que su función es simplemente “estar a disposición en los foros de dudas y chats”. Esta no es la postura que se espera de un profesor de la EaD. Hay que ser más activo en el sentido de orientar a la participación de los estudiantes.

Dicho profesor repitió esta respuesta para su actuación en los demás niveles (intermedio y avanzado) y añadió informaciones que representan un aumento del nivel de dificultad a partir del avance de los alumnos en las asignaturas, especificando que las actividades del nivel intermedio son más interactivas y las del nivel avanzado se presentan con más propuestas de elaboración de textos. Aunque en las justificaciones de sus respuestas tal profesor no haya expresado con mucha claridad cómo se daba dicha relación escrita con los alumnos, para concluir su respuesta, él declaró interaccionar “siempre” con los discentes en todos los niveles.

A su vez, el *profesor tutor* solamente expresó cómo trabajaba la destreza escrita en el nivel intermedio, puesto que afirmó no haber tenido la experiencia docente en la EaD en los demás niveles. La frecuencia identificada por él para esta interacción, igual que el *formador*, es “siempre”. Para el *tutor*, la promoción de la interacción escrita con los alumnos se da a partir de cuando él se comunica con los estudiantes para expresar alguna información, resolver sus dudas y en los chats.

Vemos, a partir de la respuesta de este docente, que hay una preocupación didáctica y de compromiso con los alumnos, puesto que dice, aparte de estar pendiente para resolver las dudas, que aporta alguna información complementaria a la que se ofrece en las clases. Esta es la actitud que se espera del profesor de clases virtuales: no solo estar pendiente, sino que esté aportando informaciones y materiales extras cuando observa la carencia en los recursos ya ofrecidos o dificultades de aprendizaje de los alumnos. Además, tal profesor debe promover la participación e interacción del estudiante. De esta manera, el discente se siente partícipe y

también responsable en este proceso de construcción del conocimiento, a parte de minimizar la sensación de soledad muy común en la modalidad a distancia.

Cuadro 19 - Géneros digitales escritos utilizados en el AVA – Grupo A

| <i>Profesor formador</i> | <i>Profesor tutor</i> |
|---|--|
| <i>Los géneros digitales utilizados son: foro de dudas y foro de evaluación trabajados en el nivel intermedio</i> | <i>Utilizamos fórums y mensajes privadas. En mi opinión lo que diferencia un género del otro, es la manera con que los estudiantes se expresan en cada uno de ellos.</i> |

Fuente: elaboración propia.

El *Cuadro 19* contempla las informaciones sobre los géneros digitales utilizados para promover la interacción escrita virtual entre profesores y alumnos en el *Moodle*. Los dos docentes (el *formador* y el *tutor*) del *Grupo A*, que estaban en contacto permanente con los alumnos, mencionaron el género foro como de los más utilizados, aunque el *tutor* también resaltó el uso de mensajes privados dependiendo de los propósitos comunicativos de las charlas con los alumnos.

De acuerdo con nuestra observación, a través tanto de lecturas como de nuestras diversas experiencias con la EaD, sabemos que la diferencia entre un género textual y otro es que el primero (el foro), dentro del AVA, es público, o sea, todos los participantes de la asignatura tienen acceso a lo que se escribe allí, a menos que se creen foros específicos para grupos más reducidos con el fin de realización de trabajos en equipo. Y el segundo género, el correo electrónico, también llamado mensaje privado dentro de muchos AVA, como su nombre indica, es de comunicación privada. A partir de estos dos géneros virtuales, se puede trabajar la destreza escrita de los alumnos, puesto que son los medios más comunes de comunicación en línea dentro de los AVA. De forma más particular, el profesor puede resolver dudas más personales, cuestiones que no son de interés de todo el grupo y corregir fallos de escritura de forma individualizada a partir de los mensajes privados, mientras los foros suelen ser planeados con el propósito de tratar temas de interés para todo el grupo.

Cuadro 20 - Géneros digitales escritos utilizados en el AVA – Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|---|---|
| <i>Muchas veces usamos artículos y libros literarios con más palabras para los niveles más avanzados. Noticias de periódicos y libros literarios con menos palabras para los niveles intermedios y para nivel inicial usamos muchos libros adaptados de la literatura Hispánica, así como, letras de canciones.</i> | <i>Por medio de mensajes electrónicos directos o vía plataforma de aprendizaje.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al observar las respuestas de los profesores del *Grupo B* sobre la pregunta relacionada con la utilización de los géneros digitales para la promoción del desarrollo de la escritura, nos sorprendió la falta de conocimiento sobre dichos géneros por parte del *profesor formador 2* que mencionó otra clase de géneros escritos, pero no específicos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que, para el buen uso de los géneros digitales, si el profesor es sensible a las necesidades de los alumnos, no necesariamente necesita reconocer e identificarlos por sus rasgos característicos y sus nombres. Sin embargo, saber mínimamente aspectos específicos de los géneros virtuales, medios por los cuales se da la enseñanza a distancia, por ejemplo, nos parece algo fundamental para sacar el máximo provecho de estos medios comunicativos y evitar su mal uso.

El *profesor tutor 2*, diferente del *profesor formador 2*, entiende y contesta a la pregunta en el sentido apropiado a la cuestión, ya que identifica que la enseñanza se da a través de mensajes electrónicos o vía plataforma de aprendizaje. No especifica claramente los diferentes géneros textuales del medio virtual, aunque reconozca que la comunicación se da mediante elementos específicos del AVA.

Otro de los géneros virtuales comunes en los AVA que no fue mencionado por ninguno de los profesores, ni del *Grupo A* ni del *Grupo B*, es el chat, que posibilita una comunicación escrita sincronizada, a diferencia de los demás géneros, o sea, profesor y alumnos necesitan estar conectados simultáneamente para que suceda la interacción a través de ese género. Quizás esto pueda representar alguna dificultad en el contexto de la EaD del IFRN, puesto que muchos alumnos trabajan, y los propios profesores también tienen otras actividades laborales en contextos presenciales. Además, hay un problema que puede surgir por la falta de una conexión eficaz a internet en algunos contextos. No todas las regiones de Brasil, especialmente las zonas más centrales del Nordeste brasileño, disponen de un buen acceso a web. Aunque esto es algo que viene mejorando cada año, todavía hay un largo camino que recorrer hasta que las posibilidades de conexión en línea entre todos los brasileños sean de calidad para establecer una comunicación eficaz.

En el contexto específico del IFRN, especialmente en las zonas más pobres y alejadas geográficamente de la capital, algunos alumnos no acceden a internet en sus propias casas y tienen que desplazarse a las sedes de la EaD para poder realizar las actividades propuestas.

Cuadro 21 - Medios alternativos de interacción didáctica – Grupo A

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> |
|---|---|
| <i>La comunicación se hace exclusivamente a través de la plataforma Moodle.</i> | <i>Solamente nos comunicamos vía plataforma virtual, no existen diferencias en la actuación entre los diferentes niveles.</i> |

Fuente: elaboración propia.

La comunicación entre profesores y alumnos en la EaD generalmente se da a partir de los recursos disponibles en el AVA que deben dar respuesta a todas las necesidades comunicativas entre los participantes de la formación a distancia. Sin embargo, sabemos que la interacción vía llamada telefónica o incluso vía correo electrónico personal, por ejemplo, puede ser necesaria cuando la comunicación en la plataforma virtual no es 100% eficiente por problemas técnicos o por falta de dominio y manejo de los recursos disponibles en red.

Esta última dificultad no debería suceder, pero desgraciadamente, en algunos casos, sí que hace falta más entrenamiento para el uso de la plataforma virtual por esto, a veces, algunas dudas sobre su uso, si son urgentes, se aclaran mejor a través de una vía de comunicación más inmediata como es el caso de una llamada telefónica, por ejemplo. En este sentido, observamos que solamente un docente, el *profesor tutor 1* (como se puede ver en el *Cuadro 21*), fue sensible a los posibles problemas técnicos que pueden suceder en la plataforma virtual y como medio alternativo de comunicación didáctica mencionó el correo electrónico personal. No el identificado dentro de los AVA, sino por mensaje privado, ya que se refiere a este uso en los casos que haya algún problema técnico en la plataforma.

Cuadro 22 - Medios alternativos de interacción didáctica – Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--|--|
| <i>La comunicación se da exclusivamente a través de la plataforma.</i> | <i>La interacción se da básica y fundamentalmente en la plataforma virtual, pero un medio alternativo es a través del correo electrónico en caso de que hubiese algún problema técnico en la plataforma.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Los cuatro cuadros, que aparecen a continuación, 23, 24, 25 y 26, tratan específicamente sobre las respuestas de los profesores a las preguntas concretas sobre la enseñanza de la escritura en la EaD.

Cuadro 23 - Enseñanza de la destreza escrita en la EaD – Grupo A

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> |
|---|--|
| 7a) Enseñanza de la destreza escrita considerando los diferentes niveles en la EaD | |
| <i>La habilidad escrita está presente en todo lo que el alumno de la educación a distancia hace, desde foros de dudas hasta mensajes privados. Estimulamos a los alumnos a escribir siempre en español y esas herramientas ayudan mucho. Además de esto, elaboramos tareas que son direccionadas a esta habilidad, como por ejemplo foros que estimulan el debate entre todos, producciones textuales, interpretaciones de textos, producción de un género textual específico, etc.</i> | <i>La escritura se da a través de materiales elaborados con este fin, así como a través de las interacciones que suceden en la propia plataforma Moodle.</i> |
| 7b) Estrategias y propuestas de actividades de trabajo por medio de la destreza escrita en la EaD | |
| <i>Las estrategias son elaborar actividades que estimulen la práctica de esta habilidad, promover foros para debates e interacción, proponer la escritura de un diario en la propia plataforma Moodle, que además de estimular la escritura, puede servir como un diario de formación, en el cual el alumno puede reflexionar sobre su proceso formativo y la forma como está conduciendo sus estudios. Siempre que es posible, busco promover actividades interactivas, pero sabemos que la habilidad escrita está presente en todo y no hay como disociarla de las diferentes tareas.</i> | <i>No sé si lo puedo llamar estrategia, pero busco destacar los puntos positivos y negativos de las producciones escritas, intentando establecer diálogos acerca del tema tratado.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Además de las tareas específicas creadas para la realización de actividades de producciones escritas, los profesores del *Grupo A* destacaron que los recursos disponibles en la plataforma virtual de aprendizaje estimulan y favorecen la producción escrita constante de los alumnos. Un ejemplo de esto es la comunicación que se da por medio de los foros que, conforme ejemplificó el *profesor formador 1*, pueden estimular el desarrollo de la escritura por parte de los discentes. Estamos de acuerdo con este profesor, puesto que es a través de tal género se da todo tipo de comunicación.

Cuando se trata de la acción didáctica dentro del propio AVA, con el objetivo de enseñar la destreza escrita, vemos, en el *profesor formador 1*, una madurez de conocimiento en la utilización de los recursos digitales de la plataforma virtual de aprendizaje, puesto que él asume crear y propiciar un contexto favorable para el aprendizaje de los estudiantes. Además de afirmar proponer actividades en el foro, herramienta de gran potencial para el desarrollo del acto de redactar en el *Moodle* – una vez que la comunicación a través de este género no se da de otra manera que no sea a través de la escritura – el profesor sugiere la propuesta de creación de un diario de clase que, además de favorecer la práctica de escribir, puede estimular el alumno a la reflexión sobre la calidad de su formación docente en la EaD. Esta nos parece una propuesta muy productiva y extremadamente pertinente en el contexto de formación de profesores, ya que estimula el trabajo reflexivo con la escritura.

Sin embargo, la acción a la que se refiere el *profesor formador*, al proponer la actividad de creación de un diario, no resalta qué herramientas específicas del *Moodle* pueden ser utilizadas para tal fin y cómo. Si se trata de un diario digital, conforme lo que se espera para

estos entornos, se puede y se debe realizar la escritura en formato *hipertexto*⁴⁸ con enlaces para videos de *YouTube*, audios, imágenes estáticas o en movimiento, etc. Pero, ¿estarán los alumnos lo suficientemente preparados para escribir de forma *hipertextual* o incluso los profesores capacitados a enseñarlos? Según las respuestas dadas por los docentes, hasta entonces, llegamos a la conclusión de que no. Sin embargo, una observación directa de la actuación docente en la EaD nos hará confirmar o refutar esto y seguir el estudio sobre la enseñanza escrita en la educación distancia.

La acción a la que se refirió el *profesor tutor 1* para favorecer el desarrollo de la competencia escrita por parte de los estudiantes tampoco resaltó el uso de las herramientas específicas del medio digital. Quizás esto haya sucedido porque el docente llevaba poco tiempo trabajando en la EaD o porque es competencia del *profesor formador* crear actividades en el contexto de la EAD, aunque el *tutor* también pueda hacerlo, su actividad primordial es acompañar, de forma mediada, a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Cuadro 24 - Enseñanza de la destreza escrita en la EaD – Grupo B

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|--|---|
| 7a) Enseñanza de la destreza escrita considerando los diferentes niveles en la EaD | |
| <i>Generalmente solo hay interacción escrita en español en los niveles avanzados, pues los alumnos iniciales no tienen la confianza suficiente para interactuar en español y los del nivel intermedio escriben muchas veces en 'portuñol'⁴⁹. Nosotros, como profesores, siempre escribimos en español para que los estudiantes se vayan acostumbrando a este nuevo mundo para ellos.</i> | <i>En el nivel intermedio la enseñanza de esta destreza se da a partir de la producción escrita de los alumnos, sea en la interacción de los mensajes, en los chats, o en las actividades propuestas. Algunos alumnos me han relatado que para comprender lo que se les ha escrito o hasta para contestarnos, recurren al "Google traductor" para ayudarles en la formación de las oraciones.</i> |
| 7b) Estrategias y propuestas de actividades de trabajo con la destreza escrita en la EaD | |
| <i>Generalmente utilizo algo que creo interesante desde el punto de vista de los alumnos. Por ejemplo, para los niveles iniciales pongo una letra de una canción bella de un cantante que a ellos les agrada y pido que escriban con sus palabras, en español por supuesto, lo que está queriendo decir el intérprete. Ya en el nivel intermedio puedo pedir que ellos vean una escena de una película y escriban sobre ella, lo que han entendido, lo que hay de interesante, lo que harían distinto. Daría la posibilidad para la escritura. En el nivel avanzado, daría un libro de García Márquez, por ejemplo, pediría que escribieran todos los días, en el diario de lectura, lo que han leído hasta el momento. Hay varias</i> | <i>En el nivel intermedio, la estrategia básica es inducir los alumnos a la lectura pues ellos deben apropiarse del contexto y así aprender a diferenciar géneros textuales. Además, tratamos de motivarlos para ello, ya sea escribiendo sobre textos leídos, elaboración de resúmenes y de diarios de lectura, o, participación en los foros, chats de conversación y mensajes directos al tutor.</i> |

⁴⁸ *Hipertexto* es el término que remite a un texto al cual se agregan otros conjuntos de informaciones en la forma de bloques de textos, palabras, imágenes, sonidos o videos, cuyo acceso se da a través de referencias específicas, en el medio digital denominadas *hiperenlaces* o, simplemente, *enlaces*.

⁴⁹ *Portunhol* o portuñol designa el dialecto que se crea a partir de la interlengua (o *lengua de confluencia*) originada de la mezcla de palabras del portugués con el español. Se utiliza sobretudo en ciudades de frontera entre países de hablantes de estas dos lenguas, pero también puede ser recurrente entre estudiantes lusohablantes aprendices del español que no viven en zonas fronterizas.

| | |
|--|--|
| <i>posibilidades de trabajar la escritura, pero, en este momento estoy trabajando con ellos más la oralidad.</i> | |
|--|--|

Fuente: elaboración propia.

Los profesores del *Grupo B*, al contestar a la pregunta relacionada a la enseñanza de la escritura en la EaD, afirmaron desarrollar sus acciones docentes de la siguiente forma: El *profesor formador 2* afirmó que solo había interacción escrita en español con los alumnos del nivel avanzado, aunque reconociera que los docentes buscan siempre escribir en el idioma extranjero que enseñan. Según este mismo profesor, los estudiantes de nivel inicial no se sienten “seguros”, todavía, para escribir en español, mientras que los de nivel intermedio suelen escribir en “portuñol”. Por lo tanto, para tal docente no se puede esperar, generalmente, una interacción escrita en español con los alumnos de nivel inicial y tampoco con los de nivel intermedio. Aunque solo se pueda establecer una comunicación efectiva en la lengua extranjera en niveles más avanzados, es en los niveles anteriores (inicial e intermedio) donde las habilidades lingüísticas de los alumnos deben ser desarrolladas y estimuladas por los profesores. Entendemos que es en el nivel intermedio, específicamente, cuando los alumnos escriben en “portuñol”, en el que los docentes tienen la oportunidad de, a través de la escritura con los alumnos, a partir de la práctica cotidiana de redactar, corregir dichos fallos para que lleguen al nivel avanzado.

Opinión diferente de la del profesor formador tiene el *profesor tutor 2*, que piensa que es importante trabajar la escritura de forma interaccionada con otras destrezas y por medio de diferentes géneros, aunque en nivel intermedio. Para este docente, la enseñanza de la destreza escrita puede darse a partir de la práctica de los alumnos no solo en las actividades convencionales de redacción propuestas sino, sobre todo, en la interacción a través de los mensajes y los *chats*, por ejemplo. El *tutor* destacó un aspecto relacionado con la investigación en la *web* por parte de los alumnos para el desarrollo de la escritura, a través del uso del “*Google traductor*”, por ejemplo, para comprender las actividades e incluso escribir sus propios textos.

Entendemos que el uso de un traductor electrónico no es algo negativo, especialmente cuando se trata de la comprensión de partes de un texto escrito en una lengua extranjera en proceso de aprendizaje. Sin embargo, sabemos que, muchas veces, los alumnos utilizan este tipo de herramientas de forma equivocada y, exactamente por esa razón, es importante que los profesores estén atentos a cómo dirigirlos en cuanto a la traducción se refiere, teniendo claro que orientar no es censurar su uso, sino potencializarlo de forma que, bien utilizado y de forma reflexiva, un traductor virtual pueda ayudar a comprender y a fijar determinadas estructuras de la lengua.

En relación con la pregunta sobre las propuestas de trabajo para la enseñanza de la escritura de español en la EaD, el *profesor formador 2* enseñó, a través de ejemplos, lo que él suele hacer en los diferentes niveles de la lengua. Se puede observar cierta gradación en las propuestas de actividades de este docente que van evolucionando de acuerdo con cada nivel, desde la elaboración de una redacción de la comprensión de la letra de una canción, hasta la escritura sobre la escena de una película, culminando con la creación de un diario de lectura sobre una obra literaria.

Nos parece que las elecciones del docente respetan de forma coherente, las limitaciones de los alumnos de acuerdo con el nivel de aprendizaje que va evolucionando desde el más inicial al más avanzado. Sin embargo, merece la pena observar que el docente afirmó estar más preocupado con la destreza oral y que, por esto, estaba trabajando con los alumnos precisamente esta con más intensidad. La preocupación del *profesor formador 2* es comprensible, puesto que la ausencia de contacto físico entre profesor y alumno genera muchas dificultades para el desarrollo de la competencia oral. Por otro lado, hay que considerar que todas las destrezas son igualmente importantes y complementarias entre ellas para el aprendizaje efectivo de un idioma, conforme los preceptos del enfoque comunicativo que propone la enseñanza de lenguas dando la máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje. En el caso de la asignatura *Lengua Española IV*, uno de los propósitos explícitamente expresos en su programa didáctico es el desarrollo de la competencia escrita; por lo tanto, no se puede dejar en segundo según plano el trabajo de tal destreza.

Considerando la respuesta del *profesor tutor 2* sobre sus propuestas de trabajo con la destreza escrita en la EaD, aunque este solo haya tenido experiencia en el nivel intermedio de enseñanza del idioma, para él, la estrategia fundamental para trabajar la escritura es inducir a los alumnos a las las prácticas de lectura, lo que confirma la importancia de la enseñanza de las diferentes habilidades de aprendizaje de manera indisociables, aunque didácticamente, en algunos contextos, se haga hincapié en una u otra dependiendo del propósito.

A través de la lectura, todavía según el *tutor*, los discentes aprenden sobre el contexto de uso y sobre los diferentes géneros textuales escritos. En este sentido, dicho profesor propone, en su acción docente, de acuerdo con su respuesta dada en el cuestionario, estimular a los alumnos a estar en contacto con la escritura a través de la lectura de diferentes géneros, sean ellos los ya consolidados y establecidos socialmente o los relativamente nuevos propios de la llegada de los medios tecnológicos, como es el caso de los géneros electrónicos. Se observa, todavía, a partir de las reflexiones de este profesor, una percepción mucho más social de uso

del lenguaje para la enseñanza del idioma, al mismo tiempo que él declara ver la importancia de la escritura en diferentes contextos auténticos de usos.

Cuadro 25 - Propuestas de trabajo con la destreza escrita en el material de la EaD – Grupo A y Grupo B

| Estrategias estimuladas a la hora de preparar actividades para el trabajo de la destreza escrita |
|--|
| <i>Profesor Elaborador de contenidos</i> |
| <i>A partir de los contenidos y de las necesidades observadas se intenta fomentar la escritura. El aspecto de un elemento de la cultura era la clave para la motivación de la redacción, este aspecto en cada lección era muy variado y la idea era pensar en la propia lengua en la propia cultura, es decir, ponerse en el lugar del otro...</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al contestar a la pregunta relacionada con el tratamiento dado a la habilidad escrita en la elaboración del material de la EaD, el *profesor elaborador de material* puso el énfasis en aspectos relacionados con el tema, destacando, más específicamente, trabajar con temas relacionados a la cultura como motivación para la redacción de los alumnos. Sin embargo, el docente no resaltó cómo se daba esto, si se recomendaba la utilización de los recursos virtuales disponibles en el AVA. En otras palabras, las propuestas de redacción, conforme la respuesta escrita dada por este profesor, eran tratadas sin tener en consideración los recursos tecnológicos a la hora de su elaboración. Esto fue una postura recurrente en las respuestas de todos los profesores que participaron de este estudio, lo que nos hace considerar la relevancia del trabajo de investigación en cuestión, cuya propuesta central es crear orientaciones metodológicas específicas a los profesores de la EaD para la enseñanza de la escritura en lengua española en tal modalidad por medio de los recursos propios de los ambientes virtuales de aprendizaje.

A continuación, pretendemos enseñar en los dos cuadros que siguen, 26 y 27, cómo estos profesores perciben las ventajas y desventajas del trabajo de la enseñanza de la escritura en la modalidad a distancia.

Cuadro 26 - Ventajas y desventajas de la enseñanza de la escritura en la EaD – Grupo A

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> |
|---|---|
| <i>Ventajas a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la EaD</i> | |
| <i>No diría que existen ventajas o desventajas. Las dos modalidades permiten de la misma forma el trabajo de las destrezas escritas, la diferencia de la EaD en relación con la enseñanza presencial es que el alumno informa al profesor siempre escribiendo en su lengua materna, diferente de la enseñanza presencial. Eso puede contribuir mejor a un mejor desarrollo de esa habilidad, pero no siempre los alumnos escriben en español, a veces ellos hablan en portugués o hacen uso de herramientas de traducción como Google traductor, perjudicando el proceso de desarrollo de la habilidad. Claro que nosotros siempre observamos esto y solicitamos la escritura en español y comentamos los perjuicios que tienen para ellos usar herramientas de traducción de textos.</i> | <i>No creo que haya ventajas.</i> |
| <i>Desventajas a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la EaD</i> | |
| <i>No veo ninguna desventaja. No veo la EaD con tanta dificultad como muchos ven. Sé que los profesionales que actúan en esa modalidad deben estar muy bien habituados a la plataforma, tener formación específica y tener una metodología</i> | <i>Pienso que la imposibilidad de una conversación es siempre una desventaja.</i> |

| | |
|---|--|
| <i>adaptada para ese fin, en caso de que eso ocurra, sí habrá problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</i> | |
|---|--|

Fuente: elaboración propia.

Al tratar las ventajas de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la EaD, por medio de los recursos virtuales, los dos profesores del *Grupo A* se manifestaron afirmando que no hay ventajas en trabajar tal destreza en el medio digital. El *profesor formador*, incluso, afirmó que las dos modalidades permiten la misma forma de trabajo con la escritura. Sin embargo, es evidente una diferencia básica de enseñanza en las dos modalidades: en la educación presencial predomina el lenguaje oral y en la educación a distancia predomina el lenguaje escrito.

Esto, según el propio docente, puede contribuir a un mejor desarrollo de la escritura, desde el momento en que el alumno escriba en la lengua aprendida. Esto es, aunque el profesor afirme que no hay diferencia entre las dos modalidades de enseñanza, él mismo destaca, en seguida, una disparidad entre una modalidad y otra que puede favorecer un mejor desarrollo de la escritura por parte de los alumnos de la EaD. También destaca lo que para él representa un problema: el uso de herramientas virtuales de traducción, como es el caso del “*Google traductor*”.

Entendemos que el uso de esta herramienta puede representar un problema siempre que los alumnos escriban todo su texto en portugués y hagan la traducción a través del *Google*, sin hacer una revisión del texto traducido. A estas prácticas, todos los profesores, no solo los de la EaD, deben estar atentos para ayudar a los alumnos a utilizar de forma apropiada los recursos de la traducción virtual. Decimos apropiada, porque creemos que los estudiantes, así como todos los que quieren realizar alguna traducción apoyada en medios electrónicos, deben utilizar tal herramienta creada con el propósito de simplificar y facilitar el acto de traducir.

Sabemos también que la máquina por sí sola no es capaz de realizar la traducción de todo un texto de forma coherente y que cabe al “ser humano” corregir el texto redactado y/o traducido conforme sus conocimientos de la lengua. O sea, al alumno de la EaD o a cualquier estudiante de una lengua extranjera de cualquier modalidad de enseñanza, es fundamental aprender las estructuras y usos del idioma estudiado, para la realización de una buena redacción o traducción.

No podemos olvidar que, en situaciones reales de uso de la lengua, siempre que sea posible, tanto los traductores en línea o incluso un diccionario electrónico o impreso pueden utilizarse para una mejor práctica de uso del idioma, sea él materno o extranjero. Además, considerando aun el contexto de enseñanza de la EaD brasileña, en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje de lenguas, se puede observar, durante las evaluaciones presenciales,

el desarrollo de aprendizaje de los alumnos en la destreza escrita sin que necesariamente se dé el uso de un diccionario.

Cuando se trata de mencionar las desventajas a la hora de enseñar y/o evaluar a través de la modalidad a distancia, el *profesor tutor 1* fue bastante directo y, según él, hay una desventaja que es la provocada por la falta de diálogo entre docentes y alumnos. Esto, en cierta forma, no deja de ser una verdad, puesto que una de las características de la Educación a Distancia es la autonomía a la hora aprender lo que provoca que cada alumno sea autónomo en su proceso de aprendizaje a través de esta modalidad. Sin embargo, tal característica, con la última evolución de la EaD con la web 3.0, se minimizó, ya que, hoy en día, existe también la posibilidad de comunicación no solo escrita, sino también oral, como es el caso de las relaciones promovidas a través de videoconferencias, por ejemplo.

Con respecto a la misma pregunta, referente a la desventaja a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial, el *profesor formador* afirmó que no veía ninguna desventaja entre una modalidad y otra y todavía resaltó que no consideraba la EaD tan difícil como muchos la concebían. Sin embargo, afirmó reconocer que los profesionales que trabajan en esta modalidad deben tener un buen conocimiento de la plataforma virtual con una formación metodológica específica para tal contexto. Si no es así, la enseñanza y el aprendizaje en esta modalidad pueden ser problemáticos por no decir un fracaso, según palabras de este profesor.

A continuación, vemos los datos referentes a los profesores del *Grupo B* cuando se posicionaron acerca de las ventajas y desventajas del trabajo de la enseñanza de la escritura en la modalidad a distancia.

Cuadro 27 - Ventajas y desventajas de la enseñanza de la escritura en la EaD – *Grupo B*

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|---|--|
| <i>Ventajas a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la EaD</i> | |
| <i>Una de las ventajas tiene que ver con el hecho de que el alumno tenga el silencio necesario para la elaboración de un texto en la EaD.</i> | <i>Una de las principales ventajas es el propio medio que se da la comunicación pues se da básicamente por medio de la lectura y escritura. Eso por sí solo ya es una ventaja muy significativa.</i> |
| <i>Desventajas a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la EaD</i> | |
| <i>En la escritura no.</i> | <i>La principal desventaja es el tiempo que se da el feedback y la limitación en la comprensión de las explicaciones por parte de algunos alumnos en los que se les nota gran dificultad en la lengua materna.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta las ventajas y desventajas presentadas por los profesores del *Grupo B* sobre aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura en español en la modalidad a distancia, el *profesor formador 2* resumió su respuesta al hablar, como ventaja, de la

concentración que el alumno tiene si se considera la privacidad de estar estudiando en casa. Según el docente, esto facilita la producción escrita. En este sentido, el mismo profesor consideró que no hay ninguna desventaja a la hora de enseñar la producción escrita a través de la modalidad a distancia, pues, según el docente, el discente “tiene el silencio necesario para la elaboración de un texto” cuando está en casa.

No solo en esta “tranquilidad”, la EaD se enseña como una modalidad educacional que favorece el aprendizaje de la producción de texto. Conforme se puede ver en la respuesta dada por el otro docente, el *profesor tutor 2*, se observó otros aspectos que van mucho más allá del factor tiempo o privacidad interfiriendo en el aprendizaje de la escritura en la EaD. Tal docente consideró significativo, como una de las ventajas principales del aprendizaje a distancia, la presencia del propio medio digital, una vez que la comunicación se da predominantemente a través de la lectura y de la escritura, en este entorno.

Observando el aspecto de predominio de las dos destrezas relacionadas al texto escrito en la modalidad de aprendizaje a distancia, el *tutor 2* también considera esto como una desventaja del aprendizaje de lenguas en la modalidad, una vez que la retroalimentación tarda más que en situaciones de interacción oral y también debido a las limitaciones de comprensión de las explicaciones escritas. Esto se da, según el *profesor tutor 2*, también en virtud de las dificultades que advienen del aprendizaje y de la falta de cultura lectora y escritora en la lengua materna de los propios alumnos. Esta observación del docente representa reconocer, también, un doble trabajo por parte del profesor, pues, aparte de enseñar un nuevo idioma, tiene que estar atento a qué fallos reproducen los discentes desde la falta de conocimiento de su lengua primera.

¿Cómo tratar de enseñar una LE, ante tal contexto? Desde nuestra experiencia docente, esta es una cuestión a la que merece la pena prestar una atención especial en el sentido de diagnosticar las dificultades de los alumnos e informarles para que busquen tomar las disposiciones en resolución a las dificultades de aprendizaje. La dirección de la institución de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de cuál sea su filosofía, también puede/debe ser informada para que juntos (profesor, alumno e institución) puedan encontrar soluciones para el problema en cuestión.

Cuadro 28 - Recursos utilizados en la enseñanza de la EaD – Grupo A

| <i>Profesor formador 1</i> | <i>Profesor tutor 1</i> | <i>Profesor elaborador de contenidos</i> |
|---|--|---|
| Materiales utilizados para la enseñanza en la EaD | | |
| <i>Utilizo el material didáctico que fue desarrollado para la asignatura en la modalidad a distancia, pongo contenidos extras de gramáticas y libros que puedan auxiliar el estudio de los alumnos,</i> | <i>Textos de periódicos, sugerencias de enlaces, participaciones en foros, chats, envío de archivos y etc.</i> | <i>En esta época de internet, tenemos todos los dispositivos para perfeccionar la relación con la lengua. Ya que además de los que están en la plataforma (audios, videos, textos, enlaces con otros materiales) puedes complementar la formación. No aprende el que no quiere.</i> |

| | | |
|--|--|---|
| <i>videos explicativos, enlaces de internet, libros de lecturas disponibles en el medio virtual y video aulas cuando son elaborados y grabadas a tiempo.</i> | | |
| Materiales utilizados para la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | | |
| <i>Todos los materiales utilizados contribuyen al desarrollo de la habilidad escrita, pero las actividades de escrita, los foros, los diarios, etc. son los que permiten la escritura de forma efectiva.</i> | <i>Los materiales utilizados generalmente son: diccionarios, gramáticas, el material ofrecido por la institución, etc.</i> | <i>El mejor material para la destreza de la escritura es escribir, o sea, aprender haciendo. No hay material que sirva si tú no escribes. Cualquier elemento de la propia vida, o por decirlo de otra manera, de la cultura, será un buen pretexto para escribir. Lo que falta son las ganas y el tiempo.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al mencionar los recursos utilizados para la enseñanza en la EaD, todos los profesores dicen trabajar no solo con las herramientas disponibles en el propio AVA, sino también con medios extra-clases, casi todos de acceso a partir de la navegación en la web. Lo primero que menciona el *profesor formador 1*, coherentemente, es el material didáctico desarrollado para la asignatura en la modalidad a distancia. Pero, además, el docente resalta que añade contenidos extras de gramáticas y libros. Se supone que es a través de archivos que puedan ser descargados en el *Moodle*, así como recursos que están en la *web* de forma pública tales como: vídeos explicativos, enlaces de internet, libros de lecturas. Además, el *profesor formador 1* habla de la posibilidad de añadir a las clases, vídeos cuando son elaborados y grabados a tiempo. O sea, los profesores de la EaD del IFRN todavía cuentan con la posibilidad de grabar clases que pueden ser difundidas entre los alumnos. Sin embargo, se observa que con el comentario “si hay tiempo”, el profesor ya deja implícito en su respuesta el hecho de que es una escasez este tipo de producción de material. Esto se da por diversos motivos y uno de los más significativos es la falta de tiempo de los propios profesores que son también docentes en otras instituciones o, en el caso observado, en el propio IFRN también en la modalidad presencial. Por lo tanto, les falta, muchas veces, tiempo para preparar las clases de la EaD beneficiándose lo máximo posible de los recursos que la plataforma virtual ofrece para la preparación de las clases.

El *profesor tutor 1* también habla del hecho de utilizar y proponer el trabajo a partir de enlaces de la web, aparte del uso de las herramientas del propio *Moodle*; de la misma manera el *profesor elaborador de material* dice que hoy en día, “en esta época de internet”, se tiene todo tipo de mecanismos para perfeccionar la relación con la lengua y que uno solo no aprende si no quiere. Ninguno de los dos cita la utilización del manual didáctico creado específicamente para este contexto de enseñanza como recurso de aprendizaje en las clases virtuales.

Al observar sus respuestas, en el cuestionario, sobre los materiales usados específicamente para la enseñanza de la escritura, el *profesor formador 1* resaltó que son los

géneros textuales del propio AVA los principales responsables del desarrollo de la escritura de forma efectiva. Por otro lado, el *profesor tutor 1* afirmó utilizar recursos como diccionarios, gramáticas y el manual ofrecido para la enseñanza en la EaD. Quizás por haber asociado a la enseñanza de estructuras formales de la lengua mencionó también el uso de recursos como gramáticas y diccionarios.

A su vez, el *profesor elaborador de material* no especificó qué recursos suele utilizar para la enseñanza de la destreza escrita. Él comentó que no hay material alguno que auxilie en este proceso si el alumno no ejerce su práctica. Según sus palabras, “se aprende haciendo” tal como encontramos explícito en la filosofía pedagógica del Constructivismo. Es obvio que se aprende mucho a través de la práctica; sin embargo, en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje, el alumno necesita ser direccionado a tal proceso de aprendizaje. Por lo tanto, corresponde a los profesores (*formadores y tutores*) y, también, a los *elaboradores de materiales* crear las condiciones favorables para que los alumnos desarrollen su acto de redactar.

Los discentes, de forma mecánica y a través de la repetición, pueden llegar a interiorizar estructuras formales de aspectos gramaticales de un idioma, pero la escritura para la comunicación necesita más que el conocimiento de la gramática disociado de la realidad. El alumno, dentro del proceso comunicativo de aprendizaje de un idioma, debe ser estimulado a través de mecanismos auténticos de usos de la lengua. Un modelo de dicha práctica pedagógica fue mencionado por el *profesor formador 1* cuando comentó lo del uso del género digital como el foro para la comunicación, por ejemplo. En el caso concreto de la EaD, tal género estimula la comunicación real por escrito. Si la utilización del foro se da de forma mediada, por supuesto, los alumnos aprenderán a redactar a través de la práctica continua y orientada por el docente.

Cuadro 29 - Recursos utilizados en la enseñanza de la EaD – *Grupo B*

| <i>Profesor formador 2</i> | <i>Profesor tutor 2</i> |
|---|--|
| Materiales utilizados para la enseñanza en la EaD | |
| Audios, vídeos, libros, grabadoras, etc. | <i>El material didáctico de la institución, vídeo-clases, libros en PDF, artículos de apoyo.</i> |
| Materiales utilizados para la enseñanza de la destreza escrita en la EaD | |
| Diario y recurso de archivo. | <i>El material didáctico de la institución, libros adaptados, textos adaptados.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Considerando las respuestas de los profesores del *Grupo B* sobre los recursos utilizados en las clases de español en la modalidad a distancia, el *profesor formador 2* mencionó los audios, vídeos, libros, grabadoras, etc. para las clases, de un modo general, mientras que,

para la enseñanza específica de la destreza escrita, también sugirió trabajar con recursos como diarios y archivos. En este caso, entendemos que él consideró archivos todos los recursos añadidos a través de los contenidos descargables dentro de la plataforma virtual.

El *profesor tutor 2* fue el único de los docentes del *Grupo B* que afirmó utilizar, aparte de vídeo clases, libros en PDF, artículos complementarios de apoyo al aprendizaje, el material didáctico preparado en el IFRN para uso en la asignatura en cuestión.

Para la enseñanza específica de la destreza escrita, el *profesor tutor 2*, a diferencia del *profesor formador 2*, declaró trabajar, una vez más, con el material didáctico de la institución, aparte de libros y textos adaptados. Ninguno de ellos fue más específico en cuanto al uso de tales recursos en sus clases, ya que la pregunta del cuestionario fue elaborada de modo a que ellos simplemente pudieran identificar lo que reconocían y asumían usar dentro del abanico de posibilidades de recursos para su actuación docente, sin ser dirigidos a ninguna respuesta en concreto. A partir de tales respuestas de los docentes, se puede identificar una tendencia a utilizar recursos variados, pero no exclusivos de los entornos virtuales de aprendizaje, aunque la mayoría de los materiales mencionados estén en el AVA, algunos de ellos son sacados, incluso, de la enseñanza y aprendizaje presencial.

Tras analizar las respuestas de los profesores dadas en los cuestionarios, pasamos ahora a las respuestas de los alumnos.

4.1.2 Los cuestionarios aplicados a los alumnos

Además de aplicar los cuestionarios a los profesores de la asignatura de *Lengua Española IV*, durante el semestre 2015.1 (*Grupo A*) y 2016.1 (*Grupo B*), también dimos a los alumnos que quisieron participar en la investigación la posibilidad de contestar al cuestionario que les fue asignado, observando conocer cómo se gestionaba la enseñanza y el aprendizaje de español en la Educación a Distancia. Las preguntas, igual que las destinadas a los profesores, eran abiertas y cerradas.

Por cuestiones éticas, mantenemos el anonimato de los estudiantes tratándoles, de forma aleatoria, como *Alumno 1 (Al.1)*, *Alumno 2 (Al.2)*, *Alumno 3 (Al.3)* y así sucesivamente sin tampoco identificar el sexo de estos participantes, pues la variante de género no es determinante para este estudio.

En el segundo grupo de estudiantes, identificamos a los sujetos siguiendo la secuencia numérica de codificación del *Grupo A*. Así, en el *Grupo B* empezamos a partir de *Al.11* para el *Alumno 11*, *Al.12* para el *Alumno 12*, *Al.13* para el *Alumno 13*, etc.

En los *Apéndices 2, 3, 4 y 5*, se pueden visualizar todos los cuestionarios aplicados a los informantes con sus preguntas y respuestas. Merece la pena señalar que esta herramienta de recogida de datos fue aplicada a los estudiantes en su idioma materno, el portugués, puesto que nos interesaba que ellos estuvieran cómodos contestando a las preguntas con atención al sentido y no preocupados con el hecho de escribir correctamente en una lengua extranjera y evitar así que ellos pensarán que estaban, de alguna forma, siendo evaluados en la lengua española.

En el *Grupo A*, de los dieciséis alumnos que realizaron la asignatura hasta el final y la concluyeron satisfactoriamente, diez participaron del cuestionario. Fueron cinco mujeres y cinco varones los que contestaron a las preguntas. Las edades de los estudiantes variaron entre veintiséis y sesenta años. Tal perfil representa una elasticidad de la franja de edad de los alumnos con una diferencia de veinticuatro años entre el más joven y el mayor del grupo. Este aspecto requiere una atención especial por parte de los profesores a la hora de trabajar en la enseñanza a distancia puesto que, por cuestiones obvias, no aprende al mismo ritmo un alumno nacido en los años 90 que otro nacido en los 50.

Del *Grupo B*, participaron siete hombres y cinco mujeres. En el segundo año de recogida de datos, quince alumnos contestaron a la encuesta, pero solamente doce realizaron adecuadamente las cuestiones conforme a lo que se preguntaba. En este segundo momento de recogida de datos, había treinta y seis alumnos matriculados. De estos, solamente veintidós realizaron el curso hasta el final y aprobaron la asignatura. O sea, más de la mitad del grupo. La edad de los alumnos varió en veintitrés años, el más joven, a cuarenta y nueve, el mayor. La diferencia entre el menor y el más mayor era veinticuatro años, más pequeña que la diferencia de edad del *Grupo A*.

Estos datos siguen revelando la gran elasticidad en el perfil de edad de los estudiantes de la EaD, lo que refuerza la necesidad de que el profesor de esta modalidad deba estar atento a las peculiaridades de los grupos de estudiantes tan plurales. Esto requiere una mirada diferenciada del docente hacia los estudiantes a la hora de elegir la metodología empleada en sus clases. O sea, tomando por base la diversidad del perfil de los discentes, el profesor de la EaD, además de preocuparse por la enseñanza del contenido de su área específica de actuación, debe estar atento al uso efectivo de las herramientas digitales para esta enseñanza e intentar conocer las especificidades relativas al perfil del alumno.

En relación con la pregunta de reconocimiento del perfil del alumno, buscamos saber la formación de cada uno. El objetivo era identificar si los estudiantes ya habían pasado por algún curso de nivel superior o si aquella era su primera experiencia universitaria.

Casi todos del *Grupo A* estaban en su primera carrera, la de Licenciatura en *Letras Espanhol* del IFRN en la modalidad a distancia. Solamente *Al.9* ya había terminado una carrera universitaria anteriormente, el grado en Licenciatura de *Letras Português* por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Sobre la formación de cada uno de los estudiantes del *Grupo B*, más específicamente sobre su formación académica, seis de los doce participantes del estudio ya tenían un título universitario: *Al.11, Al.12, Al.14, Al.19, Al.20, Al.21*. Los demás estaban cursando su primera carrera (resultado bastante diferente si comparamos con el *Grupo A*, que solo tenía un alumno con formación superior). Además, tres de los seis discentes con título universitario del segundo grupo ya tenían o estaban cursando un posgrado a nivel de Especialización.

Las carreras universitarias estudiadas por los alumnos mencionados anteriormente eran respectivamente: *Pedagogia, Letras Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, Serviço Social, Ciências Contábeis, Química, Biblioteconomia*. Además de los postgrados: *Especialização em Docência no Ensino Superior (Al.12), Especialização em Saúde Pública: Política, Planejamento e Gestão (Al.14) y Especialização em Gestão Pública (Al.19)*.

Se observó también, en los grados universitarios de los alumnos ya formados, que no todos siguieron el área de Humanidades en sus elecciones de carreras anteriores. Los casos más destacados de distanciamiento de áreas son los de los estudiantes *Al.19* y *Al.21*, formados, respectivamente, en *Ciências Contábeis* y *Química*. Y el *Al.12*, que ya estaba graduado en Letras, pero con habilitación en lengua portuguesa, tenía también especialización en *Docência no ensino superior* concluida en 2015. El graduado en *Serviço Social*, a la vez que hacía la carrera a distancia de Licenciatura en *Letras: Espanhol*, realizaba la especialización en *Saúde Pública: Política, Planejamento e Gestão* con año de conclusión previsto para 2018. El estudiante graduado en *Ciências Contábeis* también ya había concluido una especialización en *Gestão Pública*, en 2011.

Se presupone que el hecho de que estos alumnos ya hayan tenido alguna experiencia universitaria ha contribuido, de alguna forma, a que tengan cierta madurez académica, aunque solamente el alumno que tenía una titulación en *Letras: Português*, el *Al.12*, pudo sacar ventaja de forma más directa en relación con los estudios de lengua y literatura.

A continuación, tratamos sobre la situación laboral de los discentes. Hacemos una síntesis de los datos del *Grupo A* en el cuadro que sigue.

Cuadro 30 - Actuación laboral de los alumnos – Grupo A

| Alumno | Trabajo | Función | Carga horaria |
|--------|------------------------------|--|--|
| AL.1 | Sí | En prácticas en un proyecto llamado “Mais Educação”. | De lunes a viernes, 15 horas semanales. |
| AL.2 | No | - | - |
| AL.3 | No | - | - |
| AL.4 | No | - | - |
| AL.5 | Sí | Autónomo. | Normalmente trabajo los martes, los jueves y los viernes, 6 horas por día. |
| AL.6 | Sí | Militar. | 5 días a la semana. 8h por día. |
| AL.7 | No (En paro hace 4 meses) | - | - |
| AL.8 | Sí | Empleado del sector del comercio. | |
| AL.9 | Sí | Funcionario público – profesor. | De lunes a viernes. 30 horas semanales. |
| AL.10 | Sí | Teleoperador | 6 días a la semana. 6h y 20min por día. |

Fuente: elaboración propia.

Confirmando lo que sabemos sobre el perfil de los alumnos de la EaD en Brasil: la mayoría (seis del total) del curso observado trabajaban mientras estudiaban. Los otros cuatro, no trabajaban en el momento que hicieron el cuestionario, aunque uno haya añadido la información de que estaba en paro desde hacía solamente cuatro meses. Los trabajos de la mayoría no tenían nada que ver con la Licenciatura en *Letras Espanhol*. Solamente dos, de los que ejercían actividades laborales, actuaban en un área afín al del curso en cuestión, puesto que tenía relación con la docencia: el discente AL.1 realizaba prácticas en un proyecto llamado “Mais Educação” y el AL.9 se nombró a sí mismo profesor.

Los alumnos, que ya trabajaban, también dedicaban tiempo y días diferentes a su actividad laboral. La mayoría trabajaba cinco días a la semana. Las cargas horarias variaban de 15 horas, en el caso del que estaba en prácticas, a 48 horas semanales del discente AL.8. Ante lo expuesto, sobre los horarios de trabajo de los alumnos de este curso, vemos que más que fuerza de voluntad es necesaria bastante disciplina para poder conciliar las actividades laborales con los estudios.

Ahora, analizamos la actuación profesional de los alumnos del Grupo B:

Cuadro 31 - Actuación laboral de los alumnos – Grupo B

| Alumno | Trabajo | Función | Carga horaria |
|--------|---------|---|--|
| AL.11 | Sí | Funcionario público del municipio en la SEMURB - Secretaría de Medio Ambiente y Urbanismo en función de ASG, pero en atención al público. | 6 horas diarias de lunes a viernes. |
| AL.12 | No | - | Estoy de baja por enfermedad. |
| AL.13 | Sí | Asesor tributario. | De lunes a viernes, 6 horas diarias. |
| AL.14 | Sí | Asesor financiero. | Trabajo de lunes a viernes, 9 horas por día. |

| | | | |
|---------------|-----------|--|---|
| | | | |
| <i>Al.15</i> | <i>Sí</i> | <i>Auxiliar de Prestación de Cuentas en área administrativa.</i> | <i>De lunes a sábado. Ocho horas de lunes a viernes y cuatro horas los sábados.</i> |
| <i>Al.16</i> | <i>Sí</i> | <i>Niñero.</i> | <i>De lunes a viernes 4 horas diarias.</i> |
| <i>Al.17</i> | <i>Sí</i> | <i>Soy trabajador autónomo.</i> | <i>Trabajo de lunes a viernes, de media seis horas por día.</i> |
| <i>Al.18</i> | <i>Sí</i> | <i>Profesor de nivel Fundamental II.</i> | <i>De martes a viernes. Ocho horas al día.</i> |
| <i>Al.19</i> | <i>Sí</i> | <i>Contable y coordinador escolar.</i> | <i>Lunes a viernes – 44 horas semanales.</i> |
| <i>Al. 20</i> | <i>Sí</i> | <i>Trabajo en un laboratorio.</i> | <i>Todos los días por la noche. 3 horas.</i> |
| <i>Al.21</i> | <i>Sí</i> | <i>Policía militar.</i> | <i>Yo trabajo veinticuatro horas y descanso setenta y dos horas como funcionario público estatal, pero también trabajo en seguridad privada en una panadería y en una gran escuela, o sea, trabajo siete días a la semana para un total de catorce horas diarias.</i> |
| <i>Al.22</i> | <i>Sí</i> | <i>Militar.</i> | <i>Todos los días y mucho tiempo.</i> |

Fuente: elaboración propia.

En este caso, el 100% del grupo tenía una rutina de trabajo ya que, aunque el estudiante *Al.12* declaró estar de baja médica en el período de la recogida de datos, esto no lo descarta como estudiante trabajador, aunque no haya especificado exactamente en qué consistía su actividad laboral antes de la baja médica.

Las profesiones señaladas por los estudiantes son diversas. Solamente uno, de los trece, tenía un trabajo relacionado a la educación, el *Al.19* que se definió como “coordinador de escuela”, además de “contable”. A partir del conocimiento de las profesiones ya ejercidas por estos alumnos, se puede observar, una vez más, al igual que el perfil de los alumnos que contribuyeron contestando al cuestionario en el año anterior, que la formación en la EaD existe no solo para promover una capacitación continuada, sino también para proporcionar la oportunidad de la realización de una nueva carrera con un mercado laboral más amplio, como era el caso de la enseñanza de español en la época de la recogida de datos de esta tesis, o, simplemente, por afinidad de estudios con el idioma.

El hecho de que los alumnos sean personas en activo que dedicaban de tres a nueve horas diarias a sus profesiones, o 24 horas con pausas de tres días, dichas pausas reemplazadas en muchas ocasiones por otros trabajos, como declaró el informante *Al.20*, merece la pena recordar que la EaD requiere una gran disciplina de estudio de los alumnos en los “ratos libres”. La forma en la que los estudiantes dividían el tiempo para las tareas del curso es el tema de discusión que trataremos a continuación.

El *Cuadro 32* trata de presentar los datos referentes a las preguntas que tratan de cómo los alumnos organizaban su tiempo para las actividades de la EaD, cómo dividían sus horarios, cuál era su rutina de estudios, etc. A continuación, presentamos la información referente a estos datos del *Grupo A*.

Cuadro 32 - Tiempo dedicado a los estudios por los alumnos - *Grupo A*

| Alumno | Rutina de estudios |
|--------------|---|
| <i>Al.1</i> | <i>Por las noches.</i> |
| <i>Al.2</i> | <i>Dos horas por día para responder actividades, una hora para mirar los calendarios de actividades y pruebas, además de analizar las correcciones de las actividades y, en período de exámenes, tres horas destinadas a la asignatura de ese examen.</i> |
| <i>Al.3</i> | <i>Todas las tardes, de lunes a sábado.</i> |
| <i>Al.4</i> | <i>Tengo la costumbre de leer y hacer las tareas por la noche porque es el horario de más silencio. Generalmente, una hora y media o más. Empiezo a las nueve y voy hasta la hora que viene el sueño.</i> |
| <i>Al.5</i> | <i>Normalmente, hago las actividades los lunes y miércoles ya que son los días que no trabajo, pero todos los días echo un vistazo y me adelanto en lo que puedo. El horario normalmente es por la tarde.</i> |
| <i>Al.6</i> | <i>Todas las noches, de lunes a sábado.</i> |
| <i>Al.7</i> | <i>Dedico normalmente dos horas diarias. Tengo la costumbre de estudiar por la noche.</i> |
| <i>Al.8</i> | <i>Tengo la costumbre de estudiar durante el camino para el trabajo, en el autobús y por la noche unas dos horas más o menos.</i> |
| <i>Al.9</i> | <i>En el inicio del curso, yo no tenía experiencia con la modalidad en EaD. Con el paso del tiempo me he vuelto más concentrado, determinado y con horarios que correspondían a las actividades del curso. Generalmente, yo accedía a la plataforma y al material del curso por la noche. Después de las 22:00h. Con el paso del tiempo, accedía también los domingos, pero raramente. También estudiaba en los festivos.</i> |
| <i>Al.10</i> | <i>Estudio diariamente por el período de la noche entre las 21h y 00h de lunes a viernes, cuando tengo actividades acumuladas uso también el final de semana para cumplir con los plazos establecidos.</i> |

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información presentada en el cuadro anterior, vemos que la mayoría de los alumnos, *Al.1*, *Al.4*, *Al.6*, *Al.7*, *Al.8*, *Al.9* y *Al.10*, dedicaban horarios nocturnos a la realización de las tareas de la EaD. Esto es porque realizaban otras actividades durante el día, casi siempre relacionadas con sus trabajos. La media de tiempo dedicada a los estudios era de aproximadamente dos horas y media diarias, algunas veces incluían los fines de semana y/o los festivos. Aparentemente, parece que algunos alumnos dedicaban poco tiempo a los estudios, principalmente los que afirmaron estudiar dos horas por día. Sin embargo, conociendo el contexto de gente que trabaja mientras realiza alguna actividad educativa formal, sabemos que el tiempo empleado a los estudios, por poco que sea, si se realiza con ahínco, puede ser efectivo. Esta modalidad de enseñanza permite el aprendizaje a personas que, por sus limitaciones de tiempo, no pueden asistir a las clases presenciales impartidas en las aulas de las universidades.

El ítem “b” de la cuestión cuatro de la encuesta, relativo a la identificación del perfil de estos estudiantes de la modalidad a distancia, trata de averiguar si alguno de los estudiantes ya había tenido experiencias anteriores en la EaD. De acuerdo con sus respuestas, era la primera vez de casi todos en esta modalidad educativa. Solamente el *Al.9* y el *Al.10* ya habían tenido antes otras experiencias en la modalidad de enseñanza y aprendizaje a distancia.

Siguiendo con la presentación de los datos que enseñan las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario, mostramos un cuadro que presenta las respuestas del *Grupo A* sobre lo que les gusta más y menos en las clases de la EaD.

Cuadro 33 - Pros y contras en las clases de la EaD - Grupo A

| Alumno | Pros | Contras |
|----------|---|---|
| Al.1 | Me gusta porque puedo conciliar con el trabajo. | No me gusta mucho cuando hay mucho material para leer y estudiar y muchas actividades en más de una asignatura. Hay poco tiempo para conseguir hacer todo en los plazos y estudiar para los exámenes. |
| Al.2 | Lo que a mí más me gustó es justamente la oportunidad de organizar de forma individual su tiempo para estudiar. | Lo que a mí menos me gusta es que el curso es totalmente a distancia y no tenemos la oportunidad de tener clases presenciales. |
| Al.3 | Me gusta la flexibilidad. | No me gusta la ausencia de los profesores y tutores. |
| Al.4 | Lo que a mí más me gusta en la EaD es el horario que nosotros mismos hacemos. | Lo que menos me gusta es la ausencia de un profesor presencial. |
| Al.5 | Lo que a mí más me gusta es el hecho de que yo pueda organizar mis estudios de acuerdo con el horario que mi día a día permite. | Lo que menos me gusta es la falta del "cara a cara" con el profesor. |
| Al.6 | Me gusta la flexibilidad. | No me gusta la ausencia de los profesores y tutores. |
| Al.7 | Lo que más me gusta en la EaD es que podemos dedicarnos a otras cosas, podemos organizar nuestros horarios sin tener que quedarnos presos en un aula. | Lo que menos me gusta es que a veces es un estudio en solitario, tenemos que ser más disciplinados que en la enseñanza presencial y también no me gusta la falta de un profesor presencial. |
| Al.8 | Lo que más me gusta es cuando consigo hacer las actividades de forma consciente, sabiendo lo que estoy haciendo. | Lo que menos me gusta es la falta de tiempo para realizar las actividades. Otra cosa que no me gustó, es que hacemos el examen en una semana y en la otra ya es la recuperación, y a veces llega el día de hacer el examen de recuperación y no sabemos si nos toca hacerlo o no. Me parece un poco desorganizado en esa parte. |
| Al.9 | - | (...) No me gustó cuando por algún motivo no consigo cumplir con el plazo de alguna tarea/actividad y el profesor o tutor es, digamos "demasiado profesional" y se olvida que antes de ser profesor fue alumno. |
| Al.10 | Lo que a mí más me gusta: poder hacer mi tiempo de estudio, mi propia disponibilidad, no tener que desplazarme todos los días para una facultad/universidad. Cuando estoy estudiando necesito parar un tiempo, puedo volver en cualquier momento, en el mismo día u otro día. | Lo que menos me gusta: en los momentos de dudas, los plazos para respuestas. Aunque teniendo las mejores herramientas para comunicación, plataforma de estudio, correos electrónicos, etc. no son por sí solos efectivos. |
| Síntesis | <p>PROS: Todos (100%) – Flexibilidad en organizar los horarios.</p> <p>CONTRAS: - Al.1, Al.8, Al.9 y Al.10 (40 %) – Exceso de contenido para estudiar / Falta de tiempo para realización de tareas. - Al.2 y Al.5 (20 %) – Falta de contacto físico/Ausencia de clases presenciales. - Al.3 y Al.6 (20 %) – Ausencia de los profesores y tutores. - Al.4 y Al.7 (20%) – Ausencia de un profesor presencial. - Al.7 (10%) – Mayor dedicación y disciplina de estudio, en comparación con la enseñanza presencial, por ser un estudio solitario. - Al.8 (10%) – Falta de organización en la divulgación a los alumnos de quién necesita realizar el examen de recuperación.</p> | |

Fuente: elaboración propia.

Al observar el cuadro anterior, con la información referente a lo que les gusta y lo que no les gusta a los alumnos en la modalidad de educación a distancia solamente un discente no destacó ningún aspecto positivo del aprendizaje en esta experiencia en EaD. Todos los demás coincidieron en sus respuestas al resaltar que lo mejor que hay en la dicha modalidad es la flexibilidad a la hora de crear sus propios horarios de estudios y que esto les permitía realizar otras actividades y que no les obligaban a ir al aula, en la universidad.

Sobre lo que a los discentes no les gusta de la modalidad, nos llama la atención la ausencia del profesor expresada en las respuestas de los alumnos. Esto se confirma, por ejemplo, en las respuestas del *Al.3* y del *Al.6*, además de las del *Al.4* y la del *Al.7*. Los dos primeros destacaron la ausencia tanto del *profesor formador* como de los *tutores*, mientras los otros dos destacaron su disgusto por la falta de un profesor presencial. Sabemos la importancia de los profesores en la modalidad a distancia, especialmente los *tutores*, en el acompañamiento de los alumnos virtualmente. Si tal relación no se da de forma continua, es probable que el alumno sienta la ausencia de la interacción docente, incluso, la falta de interacción con sus compañeros de clase. Tal carencia de contacto puede desestimular la participación y permanencia de algunos discentes en el curso.

Tratamos a continuación, en los cuatro cuadros que siguen, las respuestas dadas por los alumnos del *Grupo B* sobre el tiempo que dedicaban a los estudios y cómo organizaban sus horarios.

Cuadro 34 - Tiempo dedicado a los estudios por los alumnos – *Grupo B*

| Alumno | Rutina de estudios |
|--------------|---|
| <i>Al.11</i> | Dedico una parte de la tarde para lecturas y ejercicios y por la noche, todos los días, pues trabajo hasta las 14:00hs solamente. |
| <i>Al.12</i> | Estudio por la mañana y por la noche de dos a tres horas. |
| <i>Al.13</i> | Estudio por la tarde. Generalmente hago las actividades en este horario y, dependiendo de la actividad, paso hasta 4 horas estudiando o más. |
| <i>Al.14</i> | Me dedico al estudio por las noches, más o menos entre 20 y 23h. Cuando llego de mi trabajo. |
| <i>Al.15</i> | Hago un programa-horario para cada día de la semana, una asignatura o dos, dependiendo de las asignaturas matriculadas, y así estudio de una hora y media a dos horas por la noche. |
| <i>Al.16</i> | Casi todos los días porque mi trabajo no interfiere en mis estudios. Dedico dos horas del día y tengo mis tareas al día. |
| <i>Al.17</i> | No tengo un programa de división del tiempo, hago siempre mis tareas del curso cuando tengo un rato libre, generalmente este horario es por la noche. |
| <i>Al.18</i> | Mis estudios los realizo en los horarios libres que dispongo, principalmente los fines de semana cuando realizo las tareas evaluativas y paso a leer los contenidos de las asignaturas. Hay finales de semana que llego a estudiar cerca de 10 horas por día. |
| <i>Al.19</i> | Dedico, en media, 4 horas por día, en el turno de mañana o después de las 22 horas hasta la medianoche. |
| <i>Al.20</i> | Todos los días 3 horas por la noche. |
| <i>Al.21</i> | Yo trabajo veinticuatro horas y descanso setenta y dos horas como servidor público estatal, pero trabajo en seguridad privada de una panadería y de una gran escuela, o sea, trabajo siete días a la semana para un total de catorce horas diarias. |
| <i>Al.22</i> | Yo estudio 10 horas semanales para la carrera. |

Fuente: elaboración propia.

Observamos, a partir de las respuestas de los estudiantes del *Grupo B*, que casi todos parecían tener una cierta programación para la realización de las actividades de las asignaturas de la EaD. En términos generales, estos discentes tenían la costumbre de estudiar predominantemente por la noche cuando regresaban a casa de sus trabajos, igual que los alumnos del *Grupo A*. Sin embargo, los que tenían una jornada laboral más reducida, realizaban sus tareas del curso también durante el día, especialmente por la mañana.

La mayoría declaró estudiar por lo menos dos horas diarias, aunque algunos afirmaron poder estudiar solo los fines de semana y cuando les sobraba tiempo. El *Al.18* afirmó dedicarse a los estudios solamente los sábados y domingos, pero resaltó que llegaba a estudiar hasta diez horas diarias. Otros dos estudiantes, *Al.17* y *Al.21*, no especificaron la carga horaria de estudios.

El resultado, en términos de horas dedicadas a los estudios por parte de los alumnos, es muy semejante al del primer grupo observado para esta investigación. En el primero el promedio de tiempo de estudio era dos horas y media, mientras en el segundo grupo, el tiempo se redujo a dos horas diarias.

El ítem “b” de la pregunta referente a la identificación del perfil de estos estudiantes de la modalidad a distancia trata de averiguar si ellos ya habían tenido alguna experiencia en la EaD. Cuatro de los doce alumnos, *Al.12*, *Al.13*, *Al.14* y *Al.19*, ya conocían y habían realizado algún curso en la EaD, más específicamente los de capacitación, reciclaje profesional y un postgrado a nivel de especialización como es el caso del *Al.19*.

Uno de los discentes, *Al.16*, comentó en su respuesta el hecho de que, aparte de que él estaba preparándose una nueva carrera, también estaba teniendo la oportunidad de actualizarse sobre lo que concierne a la tecnología en sí. Esto, muchas veces, es un reto para los estudiantes adultos de la EaD actual, los conocidos inmigrantes digitales, pues tienen que aprender sobre las nuevas tecnologías cuando ellas antes no formaban parte de su rutina.

Siguiendo con la presentación de los datos que enseñan las respuestas dadas por los alumnos del *Grupo B* en el cuestionario, a continuación, enseñamos un cuadro que presenta la información sobre lo que a ellos les gusta y lo que no les gusta de las clases de la EaD, o sea los “pros” y los “contras” de estudiar la carrera de *Letras Espanhol* a distancia.

Cuadro 35 - Pros y contras de las clases de la EaD – *Grupo B*

| Alumno | Pros | Contras |
|--------------|--|--|
| <i>Al.11</i> | <i>Lo que más me gusta es que tenemos acceso siempre que buscamos en los foros de dudas.</i> | <i>Lo que menos me gusta es que nos hace falta video clases para entrenar la lengua, pues mi mayor dificultad es el habla.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>¡Me gusta todo!</i> | <i>¡Me gusta todo!</i> |

| | | |
|-----------------|--|--|
| Al.13 | <i>Como hablé antes, me gusta que en la EAD uno elija el horario para estudiar.</i> | <i>Veo un aprendizaje donde uno tiene que actuar solito y a veces extraño a un profesor para sacar mis dudas presencialmente.</i> |
| Al.14 | <i>Me gusta poder administrar mi tiempo de estudio.</i> | <i>Me gustaría que hubiera mayor interacción en las clases, pero en EaD no es posible.</i> |
| Al.15 | <i>La carrera es muy importante, principalmente porque se refiere a la formación de graduados y de la perspectiva que creamos para el futuro. Me gusta todo.</i> | <i>Lo que menos tengo afinidad es con algunos profesores que perdieron la sensibilidad de que para siempre serán alumnos y algunas veces el fallo en la comunicación cuando remarcan evaluación o dejan para publicar la nota próximo a la fecha de la recuperación. Esto es muy agotador.</i> |
| Al.16 | <i>Me gustan las clases en la forma de reuniones de videoconferencia y el encuentro entre profesores y estudiantes en las clases inaugurales a cada semestre.</i> | <i>Respecto a lo que no me gusta, hasta el momento no tengo nada de que quejarme.</i> |
| Al.17 | <i>Lo que más me gusta en este curso a distancia es la posibilidad y la facilidad de poder estar participando de una carrera en donde quiera que yo esté.</i> | <i>Y la parte negativa es la de no interactuar con colegas y profesores personalmente para incentivarnos en los momentos que estamos casi desistiendo de nuestro objetivo.</i> |
| Al.18 | <i>Lo que me agrada es la interacción entre los colegas de clase vía aplicativos de comunicación como: Whatsapp, Facebook, correo electrónico, etc.</i> | - |
| Al.19 | <i>Lo que me gusta: flexibilidad de horarios para estudiar.</i> | <i>Lo que menos me gusta: poca interactividad entre la comunidad escolar.</i> |
| Al.20 | <i>Me gustan las clases, el material.</i> | <i>Por ahora, no tengo quejas.</i> |
| Al.21 | <i>Me gusta mucho el contenido de las asignaturas, en general, muy bien preparados, pero a veces los libros que se ofrecen a los estudiantes no siguen las clases expuestas.</i> | <i>Prácticamente, muchas veces, los profesores tardan en contestar los mensajes enviados y también el tiempo del chat que es un inconveniente para los que trabajan.</i> |
| Al.22 | <i>Me gustan los audios.</i> | <i>No me gusta el tiempo para hacer la actividad.</i> |
| Síntesis | <p>PROS:</p> <p><i>Al.11, Al.13, Al.14 y Al.19 – Flexibilidad en organizar los horarios.</i> <i>Al.12 y Al.15 – Todo.</i> <i>Al.20 y Al.21 – Las clases y materiales, excepto el libro didáctico.</i> <i>Al.16 – Encuentros en línea (videoconferencia) y presenciales con profesores y colegas.</i> <i>Al.17 – Flexibilidad geográfica.</i> <i>Al.18 – Interacción electrónica con los colegas fuera del AVA.</i> <i>Al.22 – Los audios.</i></p> <p>CONTRAS:</p> <p><i>- Al.13, Al.14, Al.15, Al.17, Al.19 y Al.21 – Poca interactividad.</i> <i>- Al.11, Al.16 y Al.20 – Hasta ahora, nada de queja.</i> <i>- Al.11 – Ausencia de video clase para entrenar la oralidad.</i> <i>- Al.15 – Falta de sensibilidad de algunos profesores.</i> <i>- Al.21 – Tiempo estipulado para los chats.</i> <i>- Al.22 – Corto tiempo para la realización de actividades.</i></p> | |

Fuente: elaboración propia.

El cuadro anterior presenta los pros y los contras, en la opinión de los alumnos, relativos a sus experiencias en el aprendizaje a distancia en la carrera en cuestión. La principal ventaja a la hora de aprender en la modalidad a distancia tiene que ver con la flexibilidad a la hora de organizar los horarios de estudios conforme se puede observar en las respuestas de los discentes *Al.11, Al.13, Al.14 y Al.19*. Así como en las respuestas de la mayoría de los alumnos

del *Grupo A*.

Sin embargo, al contrario de lo que sucedió en la primera recogida de datos, los discentes también mencionaron otros logros del aprendizaje a distancia. El *Al.12* y el *Al.15*, por ejemplo, declararon estar contentos con todo en el aprendizaje en la EaD. El *Al.16* hizo hincapié en que lo que a él más le había gustado era el contacto con los colegas y profesores, ya fuera a través de videoconferencias, o través de los encuentros presenciales en las clases inaugurales de cada semestre. Y el alumno *Al.17* mencionó la facilidad que supone para las personas que están limitadas por las distancias geográficas, como otro de los puntos positivos.

Sobre los puntos negativos, la mayoría (los discentes *Al.13*, *Al.14*, *Al.15*, *Al.17*, *Al.19* y *Al.21*) tal y como ocurrió en el *Grupo A*, se quejó de la ausencia de un mayor contacto físico entre los participantes del curso y los docentes. Se puede observar también cierta ambigüedad en las quejas sobre la falta de interacción cuando son, algunas veces, los propios alumnos los que no tienen el tiempo necesario para interactuar en el AVA que es extremadamente interactivo, por poseer herramientas facilitadoras de la promoción del acercamiento entre personas que están separadas geográficamente.

Por último, el *Al.21* y el *Al.22* refuerzan la concepción de que muchas veces son los alumnos los que no disponen de tiempo para estudiar, afirmando tener problemas en este sentido. Al primero le resultaba difícil participar en los chats por los horarios establecidos, por ejemplo.

De los ocho cuadros que siguen, los cuatro primeros se refieren a los datos del *Grupo A* y los cuatro siguientes a los datos del *Grupo B*. Todos tratan de presentar la información acerca de la cuestión “5”, que tiene el propósito de descubrir el conocimiento previo y el manejo que los alumnos tenían y/o fueron adquiriendo en el transcurso de la carrera hasta el momento en el que los datos fueron recogidos. El *Cuadro 36*, por ejemplo, presenta la información sobre el conocimiento y manipulación de las herramientas del AVA que los alumnos tenían antes de empezar la carrera.

Cuadro 36 - Conocimiento previo de uso de las herramientas del AVA – *Grupo A*

| Ya sabía manipular las herramientas del AVA | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-----------------|
| | <i>Al.1</i> | <i>Al.2</i> | <i>Al.3</i> | <i>Al.4</i> | <i>Al.5</i> | <i>Al.6</i> | <i>Al.7</i> | <i>Al.8</i> | <i>Al.9</i> | <i>Al.10</i> | <i>Síntesis</i> |
| Sí | | | X | | | | | X | | X | 30% |
| No | X | X | | X | X | X | X | | X | | 70% |

Fuente: elaboración propia.

Por lo que podemos ver en el cuadro anterior, la mayoría de los alumnos, 70%, no tenía ningún conocimiento previo de la utilización de las herramientas virtuales de aprendizaje del *Moodle*. Lo que supone que estos deben haber pasado por algún tipo de curso u orientación

previa de uso de las herramientas digitales antes de empezar la carrera de *Letras Espanhol* en la UAB. Sobre esto trataremos a continuación a partir de la información presente en el Cuadro 37.

Cuadro 37 - Realización de curso sobre el uso del AVA del IFRN – Grupo A

| Alumno | Sí | No | Información extra |
|----------|-----|-----|---|
| AL1 | | X | Hubo una clase con el profesor de la asignatura de informática y él nos enseñó el primer contacto con la plataforma del “Moodle”. |
| AL2 | | X | - |
| AL3 | | X | Solamente un taller – en el Semead ⁵⁰ 2014. La carga horaria fue de 4 horas. |
| AL4 | | X | - |
| AL5 | | X | - |
| AL6 | | X | - |
| AL7 | | X | - |
| AL8 | | X | - |
| AL9 | X | | Sí. Tras ingresar en la licenciatura en “Letras Espanhol”, hice y concluí el curso de formación en EaD, no solo en el IFRN, en la modalidad semi presencial, sino también en el Interlegis ⁵¹ /Senado Federal. |
| AL10 | | X | - |
| Síntesis | 10% | 90% | - |

Fuente: elaboración propia.

Aunque, la mayoría (70% de los estudiantes) haya dicho no haber hecho ningún curso para aprender a utilizar las herramientas del AVA de la institución, sabemos que hay una asignatura, en el primer semestre del curso, llamada *Informática Básica* que, aparte de estar planeada para enseñar aspectos básicos de la utilización de herramientas informáticas, tiene como objetivo enseñar el manejo de las aplicaciones de internet, así como los navegadores, usando servicios como correos electrónicos, mecanismos de búsquedas, ambientes virtuales de aprendizaje, plataforma *Moodle* (especialmente), etc.

Teniendo en cuenta que los alumnos de la EaD desarrollan diferentes tipos de habilidades de aprendizaje, incluso a la hora de manejar los recursos de la plataforma virtual de aprendizaje y que, en el caso de la carrera en cuestión no todos afirmaron haber pasado por algún curso de introducción y utilización de las herramientas del AVA, buscamos saber cómo

⁵⁰ El *Seminário Internacional de Educação a Distância (SEMEAD)* del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)* es un evento creado con el objetivo de promover el diálogo acerca de la Educación a Distancia, en Brasil. Su primera edición se celebró en 2012, la segunda en 2014 y la tercera en 2016.

⁵¹ El *Interlegis* es un programa del Senado Federal, en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuyos principales objetivos son: modernizar e integrar el Poder Legislativo Federal, estatal y municipal y promover la mayor transparencia e interacción del Poder Legislativo con la sociedad. Para alcanzar los objetivos, entre otros servicios, se ofrece a la comunidad capacitación, por medio del Instituto Legislativo Brasileña (ILB) cursos a distancia. (Disponible en: <<http://www.interlegis.leg.br/perguntas-frequentes/interlegis-o-que-e-e-o-que-faz>>. Acceso el 23 de jun. de 2015.).

estos estudiantes aprendieron a manejar tales recursos virtuales. Esto es lo que se muestra en el cuadro a continuación.

Cuadro 38 - Aprendizaje del manejo de las herramientas digitales – Grupo A

| Alumno | Solo en el Curso ⁵² | Solo en la práctica | Más en el curso | Más en la práctica | Igualmente en el curso y en la práctica |
|-----------------|--------------------------------|---------------------|-----------------|--------------------|---|
| Al.1 | | | | | X |
| Al.2 | | | | | X |
| Al.3 | | X | | | |
| Al.4 | | | | X | |
| Al.5 | | X | | | |
| Al.6 | X | | | | |
| Al.7 | | | | X | |
| Al.8 | | | | X | |
| Al.9 | | | | X | |
| Al.10 | | | | | X |
| Total | 1 | 2 | 0 | 4 | 3 |
| Síntesis | 10% | 20% | 0% | 40% | 30% |

Fuente: elaboración propia.

Observando el cuadro anterior, vemos que los alumnos seleccionaron respuestas muy diferentes. Sin embargo, la que fue representativa de la mayor parte de ellos, es la que resalta el hecho de que los estudiantes aprendieron a utilizar los recursos del ambiente virtual de aprendizaje a través de la práctica, a lo largo de su carrera.

Las respuestas dadas a esta cuestión, en general, confirman que la práctica diaria es fundamental en el autoaprendizaje de los alumnos, especialmente en este contexto virtual de enseñanza y aprendizaje. Esto ayuda a promover, entre otras cosas, la autonomía por parte de los discentes.

La cuestión tratada en el cuadro siguiente iba dirigida a preguntarles a los alumnos su opinión sobre si ellos ya consideraban que tenían, en aquel entonces, todas las habilidades necesarias para realizar las actividades propuestas en la plataforma virtual de aprendizaje en la EaD. Se nos presentó como respuestas lo siguiente:

Cuadro 39 - Impresiones de los alumnos sobre sus propias habilidades de uso del AVA – Grupo A

| Alumno | ¿Cree poseer todas las habilidades necesarias para la realización de tareas en el AVA? | | | Si es el caso, ¿qué hace falta? |
|--------|--|--------|-------------|---------------------------------|
| Al.1 | Sí (X) | No () | Algunas () | |
| Al.2 | Sí () | No () | Algunas (X) | |

⁵² El curso al cual nos referimos aquí, tiene que ver con la enseñanza, de la utilización de las herramientas digitales del ambiente virtual de aprendizaje de la carrera a distancia en cuestión.

| | | |
|-----------------|--|---|
| | <i>Algunas, pues paso todavía por algunas dificultades.</i> | |
| AL.3 | Sí (X) No () Algunas () <i>Creo que sí. El "Moodle" es de fácil acceso, del simple "login" a los envíos de requerimientos.</i> | <i>Sin embargo, hay muchas cosas que mejorar, como el "feedback" de los profesores en las actividades (...).</i> |
| AL.4 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, pues busqué aprender todas las propuestas de actividades que la plataforma virtual nos proporciona.</i> | |
| AL.5 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, pues, aunque aparezca una nueva actividad con nuevas formas, siempre habrá explicaciones de cómo realizar esa actividad como sucedió en el inicio.</i> | |
| AL.6 | Sí (X) No () Algunas () <i>El "Moodle" es una plataforma de fácil acceso.</i> | |
| AL.7 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, pues no es un sistema difícil de utilizar, y con la práctica se quedó más fácil.</i> | <i>Solo hace falta que haya una interacción mayor con relación a las correcciones de las actividades (retroalimentación).</i> |
| AL.8 | Sí (X) No () Algunas () <i>Porque ya tengo la práctica.</i> | |
| AL.9 | Sí (X) No () Algunas () | |
| AL.10 | Sí (X) No () Algunas () <i>Creo que ya tengo experiencia suficiente para realizar las actividades, hasta el momento. Todavía no he dejado de hacer ninguna actividad por dificultad de uso de la herramienta.</i> | |
| Síntesis | Sí (90%) No (0%) | Algunas (10%) |

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas presentadas en el *Cuadro 39* nos aportan datos bastante optimistas acerca de lo que los alumnos dicen saber sobre el uso apropiado para la solución de ejercicios en la plataforma virtual de aprendizaje de la EaD en el IFRN. Casi todos los del *Grupo A* (nueve alumnos) afirmaron poseer todas las habilidades necesarias para la realización de actividades en el AVA. Esto resalta el predominio en esta carrera de estudiantes autónomos, por lo menos, en lo que se refiere al uso de las herramientas para un buen aprendizaje en el ambiente virtual.

Los cuatro cuadros que siguen, 40, 41, 42 y 43, tratan de presentar informaciones acerca de la cuestión sobre el conocimiento previo y el manejo que los alumnos del *Grupo B* tenían y/o fueron adquiriendo en el transcurso de la carrera hasta el momento en que se recogieron los datos.

El *Cuadro 40* presenta la información sobre el conocimiento y la manipulación de las herramientas del AVA que los alumnos tenían antes de empezar la carrera de *Letras Espanhol* en la EaD del IFRN.

Cuadro 40 - Conocimiento previo de uso de las herramientas del AVA – Grupo B

| Ya sabías manipular las herramientas del AVA | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| | AL.11 | AL.12 | AL.13 | AL.14 | AL.15 | AL.16 | AL.17 | AL.18 | AL.19 | AL.20 | AL.21 | AL.22 | Síntesis |
| <i>Sí</i> | X | X | X | X | | | | | X | | | | 41,6% |
| <i>No</i> | | | | | X | X | X | X | | X | X | X | 58,4% |

Fuente: elaboración propia.

Observando el cuadro anterior, nos damos cuenta de que más de la mitad de los alumnos (58,4%) no tenía conocimiento previo del uso de las herramientas del AVA. Sin embargo, de los que afirmaron no saber manejar las herramientas del curso virtual en cuestión, el *AL.15* dejó claro, en su respuesta al cuestionario, que no tenía ninguna dificultad en aprender a utilizar las herramientas de la plataforma de enseñanza. Diferente postura tuvo el *AL.21*, al decir que, además de no saber manipular las herramientas de aprendizaje, tenía gran dificultad de acceso, pues no se le enseñó cómo manejar los recursos del entorno virtual.

Los demás discentes que declararon no saber utilizar apropiadamente las herramientas del *Moodle* afirmaron en sus respuestas que fueron aprendiendo en el transcurso de la carrera.

Cuadro 41 - Realización de curso sobre el uso del AVA del IFRN – Grupo B

| Alumno | Sí | No | Información Extra |
|-----------------|----|------|---|
| <i>AL.11</i> | | X | <i>No, no hice ninguno.</i> |
| <i>AL.12</i> | | X | - |
| <i>AL.13</i> | | X | - |
| <i>AL.14</i> | | X | - |
| <i>AL.15</i> | | X | <i>Al ingresar en el curso de “Letras Espanhol” del IFRN-UAB en el primer semestre cursé la asignatura “EAD: Fundamentos y Prácticas” con carga horaria de 30h, siendo este mi primer curso relacionado con el estudio a distancia, que trataba de la historia y oportunas recomendaciones de la enseñanza a distancia.</i> |
| <i>AL.16</i> | | X | - |
| <i>AL.17</i> | | X | <i>No me di cuenta.</i> |
| <i>AL.18</i> | | X | <i>No. Fue solamente una clase inaugural con una rápida “pincelada” sobre el uso del Moodle.</i> |
| <i>AL.19</i> | | X | - |
| <i>AL.20</i> | | X | - |
| <i>AL.21</i> | | X | <i>No se proporcionó curso de aprendizaje que nos permitiera utilizar el campo virtual. Tuvimos que aprender a manejar las herramientas en casa, en la resolución de nuestras actividades y leyendo las clases publicadas.</i> |
| <i>AL.22</i> | | X | <i>No realicé curso.</i> |
| <i>Síntesis</i> | 0% | 100% | - |

Fuente: elaboración propia.

Por lo que se observa en las respuestas de los alumnos presentadas en el cuadro anterior, la mayoría declaró no haber hecho ningún curso de formación para el uso de las herramientas específicas del curso en educación a distancia del IFRN. Solo un alumno, *AL.15*, afirmó haber realizado una asignatura sobre la EaD durante el primer semestre de la carrera en *Letras: Espanhol*; sin embargo, este no se refería necesariamente a la enseñanza de cómo usar

eficientemente el AVA y las herramientas de dicha plataforma virtual de aprendizaje. Nos parece raro que esto haya sucedido, ya que es fundamental y extremadamente necesario que la institución responsable de ofrecer un curso de EaD, como es el caso del IFRN, introduzca a sus alumnos al uso eficiente de las herramientas del AVA, antes incluso de que se aprendan las asignaturas de la carrera propiamente dicha.

Leyendo el programa curricular de la licenciatura en *Letras Espanhol* del IFRN y en conversaciones con profesores de esta institución, nos enteramos de que seguía habiendo en el año siguiente a la primera recogida de datos, una asignatura en el primer semestre de la carrera, llamada *Informática Básica*, que estaba planeada para, entre otras cosas, enseñar a manipular la plataforma *Moodle*.

El siguiente cuadro sintetiza lo que algunos alumnos anticiparon en sus respuestas sobre cómo, de hecho, han aprendido a utilizar las herramientas del *Moodle* en el curso a distancia ofrecido por el IFRN, más específicamente en la carrera de *Letras Espanhol*.

Cuadro 42 - Aprendizaje del manejo de las herramientas digitales – *Grupo B*

| Alumno | Solo en el Curso | Solo en la práctica | Más en el curso | Más en la práctica | Igualmente en el curso y en la práctica |
|-----------------|------------------|---------------------|-----------------|--------------------|---|
| AL.11 | | X | | | |
| AL.12 | | | | | X |
| AL.13 | | X | | | |
| AL.14 | | X | | | |
| AL.15 | | | | | X |
| AL.16 | X | | | | |
| AL.17 | X | | | | |
| AL.18 | | | | | X |
| AL.19 | | | | | X |
| AL.20 | | | | X | |
| AL.21 | | | | | X |
| AL.22 | | | | | X |
| Total | 2 | 3 | 0 | 1 | 6 |
| Síntesis | 16,6% | 25% | 0 % | 8,3% | 50 % |

Fuente: elaboración propia.

Observando el cuadro anterior, vemos que la respuesta más representativa de la mayor parte de los discentes es la que se incide en el hecho de que los estudiantes han aprendido a utilizar los recursos del ambiente virtual de aprendizaje, igualmente en el curso y en la práctica, en el transcurso de la carrera, que de otra manera. Seis de los doce alumnos reconocen esto.

El resultado que se repite, si comparamos el análisis con los datos del año anterior, es el hecho de que ningún alumno haya seleccionado el ítem en el cual reconociera haber aprendido más a través de un curso de capacitación para el AVA de la carrera en cuestión. Nos parece curioso que todos los alumnos se han quejado o por lo menos han reconocido la

necesidad de un curso en el cual se les preparara introductoramente, para el uso de las herramientas del AVA. Esto nos hace llegar a una reflexión: ¿Estarán los profesores preparados para formar a los alumnos en este sentido?

Las respuestas dadas en esta cuestión de la encuesta confirmaron, al igual que lo sucedido en el año anterior, que la práctica diaria es fundamental en el autoaprendizaje de los alumnos, especialmente en este contexto virtual de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no dejamos de alertar sobre la importancia –en algunos contextos específicos de formación a distancia– de la formación continua, tanto docente como discente, del manejo adecuado y pertinente de los recursos digitales y que las instituciones promovedoras de los cursos también son responsables y deben encargarse de este tipo de oferta de capacitación y reciclaje.

La cuestión siguiente preguntaba a los alumnos su opinión sobre si ellos ya se consideraban formados digitalmente para el uso de las herramientas del AVA para poder realizar las actividades propuestas en la plataforma virtual de aprendizaje en la EaD. Se nos presentaron como respuestas las que siguen en el *Cuadro 43*.

Cuadro 43 - Impresiones de los alumnos sobre sus habilidades de uso del AVA – *Grupo B*

| Alumno | ¿Cree poseer todas las habilidades necesarias para la realización de tareas en el AVA? | Si es el caso, ¿qué hace falta? |
|--------|--|---------------------------------|
| AL.11 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, creo que ya tengo muchas habilidades en la realización de las actividades. Creo que como ya estoy en el 4º período ya superé todas las dificultades iniciales.</i> | |
| AL.12 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, pues el aprendizaje depende mucho de mí.</i> | |
| AL.13 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, creo que todos en este período ya tienen esta práctica, el propio curso facilita este proceso.</i> | |
| AL.14 | Sí (X) No () Algunas () <i>Creo que sí, no tengo dificultad en hacer las actividades propuestas.</i> | |
| AL.15 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, ya tengo habilidad para realizar trabajos sin problemas en la plataforma.</i> | |
| AL.16 | Sí (X) No () Algunas () <i>Creo que sí, porque a la plataforma no le falta de nada, tiene todo lo que deseo estudiar, el importante calendario de las asignaturas etc. Por el AVA la comunicación entre el profesor y el estudiante es más rápida (por supuesto depende del profesor)</i> | |
| AL.17 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, tengo las habilidades necesarias para realizar las actividades en la plataforma. Pues con la práctica me convertí en un experto en EaD.</i> | |
| AL.18 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, hoy conozco todas las herramientas del Moodle que me proporcionan hacer todas las actividades.</i> | |
| AL.19 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, me siento capaz de realizar las actividades propuestas</i> | |

| | | |
|-----------------|--|---|
| | <i>en EaD.</i> | |
| Al.20 | Sí (X) No () Algunas () <i>En el transcurso del curso aprendí a lidiar con las herramientas de la EaD.</i> | |
| Al.21 | Sí (X) No () Algunas () <i>Sí, hoy tengo las habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades propuestas en la plataforma virtual.</i> | <i>Lo que aún debe mejorar es el contacto entre el alumno y el profesor en las dudas sobre ciertas actividades.</i> |
| Al.22 | Sí (X) No () Algunas () <i>Si porque ya hemos tenido algún tiempo de práctica.</i> | |
| Síntesis | Sí (100%) No (0%) Algunas (0%) | |

Fuente: elaboración propia.

Todos los alumnos se sienten aptos en cuanto al uso eficiente de las herramientas digitales del *Moodle*. Además, inciden sobre dicha eficiencia y accesibilidad de esta plataforma virtual de aprendizaje, según las palabras de los propios discentes. Este resultado de la encuesta se asemeja al del grupo de recolección de datos del año anterior.

A continuación, enseñamos lo relacionado directamente con el aprendizaje de la destreza escrita en la modalidad a distancia. A la hora de contestar a las preguntas que generaron los cinco cuadros que siguen del *Grupo A*, 43, 44, 45 y 46, los alumnos tuvieron que tener en cuenta el nivel (inicial para las asignaturas de *Lengua Española I a III* e intermedio para las asignaturas de *Lengua Española IV y V*). Las cuestiones estaban relacionadas con el aprendizaje de la destreza escrita⁵³. En la primera, la que presentamos en el siguiente cuadro, los alumnos tuvieron que evaluar, señalando una nota de 0 a 10, qué importancia le daban a la competencia escrita⁵⁴ y a la enseñanza de tal destreza para su formación como futuros profesores de lengua española, considerando los niveles de enseñanza por los que ya habían pasado y/o seguían estudiando en el momento en el que contestaron a las preguntas de la encuesta, como es el caso de la asignatura de *Lengua Española IV* (nivel intermedio).

Cuadro 44 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel inicial – *Grupo A*

| Alumno | Importancia de la enseñanza de la escritura en nivel inicial en escala de 0 a 10 |
|-------------|---|
| Al.1 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Porque es importante para poder en el futuro pasar a otras personas los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.</i> |
| Al.2 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 (X) 10 () |

⁵³ Entendemos por *destreza escrita* la habilidad de redactar, o sea, saber utilizar de forma ágil la escritura.

⁵⁴ Entendemos por *competencia escrita* el acto de poder relacionarse eficazmente con otras personas mediante la escritura. En este estudio, aunque hayamos utilizado el término destacado en tal sentido, así como *destreza escrita* en el sentido explícito en la nota anterior, sabemos que hay autores que divergen en el significado de ambos términos. No nos interesa entrar en discusiones más profundas sobre el tema y tampoco, a la hora de aplicar el cuestionario a los alumnos, nos preocupó las discordancias que hay en la bibliografía sobre el tema. Independientemente de la forma de interpretación del sentido de ambos términos, sabemos que los dos llevan al entendimiento del uso efectivo de la comunicación escrita. Es en este sentido en el que buscamos entender las respuestas de los participantes de la encuesta.

| | |
|-----------------|---|
| | Justificación: <i>Porque es a través de la escritura como podemos comunicarnos con los alumnos y otras personas.</i> |
| Al.3 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Sería raro que el profesor impartiera clases sin saber escribir en el cuadro (elaborar trabajos y exámenes).</i> |
| Al.4 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>La falta de más clases presenciales para poder practicar más la escritura y el habla.</i> |
| Al.5 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 (X) 9 () 10 () Justificación: <i>La escritura es muy importante. Y el principal medio que usaremos para enseñar a los alumnos.</i> |
| Al.6 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Sería raro que el profesor impartiera clases sin saber escribir en el cuadro o elaborar trabajos y exámenes.</i> |
| Al.7 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: |
| Al.8 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Para tener habilidad en la escritura, es necesario desarrollar la habilidad en la lectura.</i> |
| Al.9 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 (X) 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Se presume que un alumno cuando tiene acceso a la enseñanza superior deba tener habilidades necesarias para producir un texto, como también tener discernimiento sobre este texto.</i> |
| Al.10 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 (X) 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Para los alumnos de nivel inicial no podemos profundizar en asuntos con exigencias de quien ya estudia o usa la lengua española durante algún tiempo en su vida.</i> |
| Síntesis | Puntuación: 5 (Al.10); 6 (Al.9); 8 (Al.5); 9 (Al.2); 10 (Al.1, Al.3, Al.6 y Al.8). |

Fuente: elaboración propia.

Observando las respuestas dadas por los alumnos en el cuadro anterior sobre la importancia de la enseñanza de la destreza escrita en nivel inicial, dos estudiantes, *Al.4* y *Al.7*, no respondieron conforme a lo que se preguntaba en el cuestionario.

Los demás discentes, que contestaron apropiadamente a la pregunta, puntuaron la importancia dada a la enseñanza de la destreza escrita en nivel inicial con notas entre cinco y diez. Los dos que dieron la nota más baja, un cinco y un seis, fueron los alumnos *Al.9* y *Al.10*, respectivamente. El último justificó su puntuación afirmando que, en el nivel inicial, no se podía exigir tanto de la escritura de los alumnos como si ya hubieran estudiado o tenido contacto con la lengua española en algún período de la vida. El *Al.9* consideró que el estudiante universitario ya debería tener mínimamente el dominio de la escritura antes de comenzar sus estudios en la universidad. Para este alumno, se supone que el estudiante ya debe empezar el curso con habilidades básicas de producción de texto; de ahí, la puntuación “6” para la enseñanza de la escritura en el nivel inicial del curso. Esta percepción del *Al.9* es lo que se supone que debería suceder en la práctica, sin embargo, cuando se trata de lengua extranjera no siempre el estudiante brasileño empieza las clases en la universidad teniendo conocimiento de la lengua meta, muchos solo tienen el primer contacto con el idioma extranjero en la carrera.

Los demás alumnos que puntuaron la importancia de la enseñanza de la destreza escrita en nivel inicial con nota 8 (Al.5), nota 9 (Al.2) y nota 10 (Al.1, Al.3, Al.6 y Al.8) básicamente declararon, como justificación de sus respuestas, que la escritura es uno de los principales medios de comunicación entre el profesor y los alumnos y que, por eso, es importante, desde el nivel inicial, que los alumnos aprendan y se familiaricen con tal destreza. Al.8, además, añade que para desarrollar la destreza escrita hace falta también desarrollar también la comprensión de lectura.

Cuadro 45 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel intermedio – Grupo A

| Alumno | Importancia de la enseñanza de la escritura en nivel intermedio en escala de 0 a 10 |
|----------|---|
| Al.1 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Es importante saber, en el curso, escribir y hablar para ser un buen profesional.</i> |
| Al.2 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 (X) 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Falta conocimiento de la lengua y de la escritura, pues tuvimos poco contacto presencial con los profesores.</i> |
| Al.3 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Sería raro que el profesor impartiera clases sin saber escribir en el cuadro (o elaborar trabajos y exámenes).</i> |
| Al.4 | 0 () 1 () 2 () 3 (X) 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>La falta de más clases presenciales para poder practicar más la escritura y el habla.</i> |
| Al.5 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 (X) 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Necesidad de más práctica en la escritura.</i> |
| Al.6 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 (X) 9 () 10 () Justificativa: |
| Al.7 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La escritura es de extrema importancia para la formación del profesor de lengua española, pues no sería adecuada la contratación de un profesional que no supiera lidiar con la escritura, pero pienso que se debería exigir más de esta destreza en la EaD y también se debería dar la retroalimentación de los tutores y profesores.</i> |
| Al.8 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Estoy a favor del trabajo con la escritura para todas las modalidades de enseñanza. En el nivel intermedio, creo que es necesario que se hagan más tareas que exijan la escritura para que desarrollen mejor razonamiento. Hacen falta también clases de campo y otro tipo en las que se hagan disertaciones para mejorar y entrenar la escritura.</i> |
| Al.9 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 (X) 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Se presupone que un alumno cuando tiene acceso a la enseñanza superior debe tener habilidades necesarias para producir un texto, así como también tener conocimiento sobre este texto.</i> |
| Al.10 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 (X) 10 () Justificación: <i>A partir de este nivel ya podemos exigir un poco más de los estudiantes, pudiendo introducir contenidos más profundos sobre la lengua española.</i> |
| Síntesis | Puntuación: 7 (Al.9); 8 (Al.6); 9 (Al.10); 10 (Al.1, Al.3, Al.7, Al.8). |

Fuente: elaboración propia.

Al leer las respuestas de los discentes del Grupo A sobre lo que ellos pensaban acerca de la importancia de la enseñanza de la destreza escrita en el nivel intermedio, no consideramos las respuestas de los alumnos Al.2, Al.4 y Al.5, puesto que estos no evaluaron y tampoco comentaron la cuestión conforme a lo que les fue preguntado. Los demás alumnos, los que contestaron lo que se pedía en el cuestionario, afirmaron lo siguiente: la puntuación más baja,

un siete, fue dada por Al.9, que utilizó el mismo argumento dado en la cuestión anterior, el de que el alumno de nivel superior debe empezar la carrera ya dominando la destreza escrita.

Al.6, por ejemplo, puntuó con un ocho el grado de importancia de la enseñanza de la escritura en nivel intermedio; sin embargo, no justificó su respuesta. Los demás, los que puntuaron con un diez (Al.1, Al.3, Al.7 y Al.8), básicamente reconocieron la importancia de la enseñanza de la destreza escrita en nivel intermedio teniendo en cuenta la labor del profesional, que necesita a diario tal destreza en el aula, tanto para ejecutar tareas como para comunicarse con los alumnos.

A continuación, mostramos datos a partir de la información dada por los alumnos en la que se busca saber si durante la realización de la carrera universitaria que están cursando en la EaD había interacción escrita en español con sus profesores *formadores* y *tutores*, con qué frecuencia y en qué contextos específicos. Para responder a esta cuestión, los alumnos también tuvieron que tener en cuenta los niveles por los cuales ya habían pasado o estaban pasando, inicial e intermedio. Para medir el tipo de interacción que ellos tenían en la EaD, deberían señalar entre las opciones: “nunca”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre” y, a continuación, justificar y comentar sus elecciones diciendo cómo se daba la interacción con los docentes.

Cuadro 46 - Interacción escrita con los profesores – Grupo A

| Alumno | Interacción en nivel inicial con el: | Interacción en nivel intermedio con el: |
|--------|--|---|
| Al.1 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Los profesores siempre hablan en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>El contacto con los alumnos es siempre en español, ya que esto es importante para que podamos aprender.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Sí, la comunicación siempre es en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>El contacto con los profesores es en español siempre.</i></p> |
| Al.2 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Frecuentemente Contexto y justificación: -</p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: -</p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Frecuentemente Contexto y justificación: -</p> |
| Al.3 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Nunca Contexto y justificación: <i>En este nivel, las asignaturas son en portugués, como Informática, Lingüística, Lectura y Producción de textos...</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces</p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Frecuentemente Contexto y justificación: <i>Los profesores ya exigen esfuerzo en los trabajos para que se escriba en la lengua española.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Frecuentemente</p> |

| | | |
|-------------|--|--|
| | Contexto y justificación: <i>Los profesores animan a que hablemos en español, pero no es muy común que lo hagamos.</i> | Contexto y justificación: <i>Aunque un poco ausentes, los profesores contestan y animan a los alumnos a hablar en español.</i> |
| Al.4 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>Generalmente busco más al profesor formador, cuando él tarda en contestar yo hablo con el tutor.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto y justificación: <i>Siempre que tengo dudas busco al profesor, pero muchas veces la retroalimentación tarda.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>Generalmente, busco más al profesor, cuando él tarda hablo con el tutor.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Siempre que tengo dudas busco al profesor, pero muchas veces la retroalimentación tarda.</i></p> |
| Al.5 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>Por parte de algunos profesores.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificativa: <i>Hablamos poco en español, se anima más a escribir.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto y justificación: <i>El profesor anima a los alumnos a escribir siempre en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto e justificativa: <i>El profesor anima a los alumnos a hablar lo máximo en español.</i></p> |
| Al.6 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>Algunos profesores buscan del alumno una interacción mayor en español, otros nunca!!!!</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>Algunos profesores animan al uso del español pero todavía no es muy común que hablemos en español.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto y justificación: <i>Los profesores ya buscan mayor esfuerzo en la escritura en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto y justificación: <i>Los profesores animan a los alumnos a hablar en español.</i></p> |
| Al.7 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input type="checkbox"/> Contexto y justificación: -</p> <p><u>Profesor formador</u> <input type="checkbox"/> Contexto y justificación: -</p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> A veces Contexto y justificación: <i>El profesor tutor siempre nos escribe en español y nos anima a contestar también de la misma forma.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Frecuentemente Contexto y justificación: <i>El Profesor formador siempre nos escribe en español y nos exige la escritura en esta lengua en las actividades y evaluaciones.</i></p> |
| Al.8 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>En las actividades que son expuestas en el "Moodle", también existe la interacción cuando surgen dudas. Cuando nosotros buscamos a los profesores ellos están disponibles, a veces somos nosotros los que nos distanciamos de ellos.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>En las actividades</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: <i>Cuando tenemos dudas y exponemos en la plataforma, nos contestan, pero muchas veces nosotros no buscamos. Esto sucede conmigo porque a veces pensamos que sabemos, y cuando sale la corrección de alguna actividad nos damos cuenta de que no sabíamos. Esto sucede.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> <input checked="" type="checkbox"/> Siempre Contexto y justificación: -</p> |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | <p>que son expuestas en el “Moodle”, también existe la interacción cuando surgen dudas. Cuando nosotros buscamos a los profesores ellos están disponibles, a veces somos nosotros los que nos distanciamos de ellos.</p> | |
| Al.9 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Nunca Contexto y justificación: <i>En nuestro curso, grupo 2012.1, El único contacto que teníamos era con el tutor Raimundo⁵⁵, tutor presencial. También tuvimos algún contacto con profesores en el aula inicial del semestre. A parte de esto, nunca tuvimos contacto con nuestros tutores a distancia y tampoco con nuestros profesores formadores.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Nunca Contexto y justificación: <i>Justificación de la respuesta anterior.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Nunca Contexto y justificación: <i>Justificación dada a las cuestiones anteriores.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Nunca Contexto y justificación: <i>Ver justificaciones anteriores.</i></p> |
| Al.10 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>En las asignaturas específicas del curso de licenciatura en lengua española, toda comunicación se realiza en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>En las asignaturas específicas del curso de licenciatura en lengua española, toda comunicación se da en español.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>En las asignaturas específicas del curso de licenciatura en lengua española, toda comunicación es realizada en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>En las asignaturas específicas del curso de licenciatura en lengua española, toda comunicación se da en español.</i></p> |
| Síntesis | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (2) Nunca – Al. 3 y Al.9 (4) A veces – Al.2, Al.4, Al.5 y Al.6 (-) Frecuentemente (3) Siempre – Al.1, Al.8 y Al.10</p> <p><u>Profesor formador</u> (1) Nunca – Al.9 (3) A veces – Al.3, Al.5, Al.6 (2) Frecuentemente – Al.2 y Al.4 (3) Siempre – Al.1, Al.8 y Al.10</p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (1) Nunca – Al.9 (2) A veces – Al.4 y Al.7 (3) Frecuentemente – Al.3, Al.5 y Al.6 (4) Siempre – Al.1, Al.2, Al.8 y Al.10</p> <p><u>Profesor formador</u> (1) Nunca – Al.9 (-) A veces (5) Frecuentemente – Al.2, Al.3, Al.5, Al.6 y Al.7 (4) Siempre – Al.1, Al.4, Al.8 y Al.10</p> |

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 46 presenta la información de cómo los alumnos percibían la interacción escrita en español con los profesores del nivel inicial y del nivel intermedio. Las respuestas fueron diversas y, en todos los casos, tanto con los profesores *tutores* o *formadores* del nivel inicial, como con los profesores *tutores* y *formadores* del nivel intermedio, hubo alumnos que

⁵⁵ Para no identificar al profesor citado por el Alumno 9, decidimos sustituir su nombre real por el pseudónimo “Raimundo”.

señalaron que “nunca” existía interacción escrita. Otros (la mayoría) señalaron que “siempre” había dicha interacción. A continuación, comentamos estos casos en el nivel inicial.

Al observar más detalladamente los comentarios de los alumnos *Al.3* y *Al.9*, vemos que *Al.3* afirmó que en el nivel básico del curso no había interacción escrita en español, puesto que las asignaturas, tales como “Informática”, “Lingüística” y “Lectura y Producción de textos”, eran impartidas en portugués. Sin embargo, el estudiante olvidó mencionar las asignaturas específicas de lengua, tales como *Lengua Española I*, *Lengua Española II* y *Lengua Española III* que se dan o se espera que se den en español. En estas asignaturas, aunque los profesores hayan sentido, en algún momento, la necesidad de interaccionar en portugués con los discentes, ciertamente gran parte de los contenidos del aula se dieron en español, puesto que los cursos de lenguas tienen el propósito de promover el desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua estudiada. Otro alumno, *Al.9*, afirmó haber tenido contacto solamente con el *tutor presencial* y que nunca interaccionó con ninguno de los profesores virtualmente.

Haber hecho diferentes asignaturas durante un año y medio sin mantener interacción en línea con los profesores de las asignaturas es algo bastante raro, pero no improbable, aunque sepamos que lo primero que hacen los profesores, en esta modalidad de enseñanza, para empezar oficialmente cada curso, es enviar un mensaje invitando a los alumnos a participar, informando de las fechas de las clases y de los plazos de entrega y envío de tareas, etc. A partir de este primer contacto, ya se percibe la intención comunicativa del profesor con los alumnos. Sin embargo, también corresponde a cada alumno buscar a sus docentes para solucionar sus dudas.

Los alumnos *Al.2*, *Al.4*, *Al.5* y *Al.6* afirmaron que interaccionaban “a veces” con los *profesores tutores*. El primero no especificó el contexto. El segundo dijo que intentaba mantener contacto más frecuentemente con el profesor de la asignatura y, solo en los casos en que este tardara en contestar, buscaba al *tutor*.

Al.5 y el *Al.6* afirmaron que dicha interacción se daba con algunos *tutores*, sobre todo con los que buscaban tener contacto con los alumnos, aunque otros, conforme estos dos estudiantes, no establecían ninguna comunicación con ellos. Los alumnos *Al.1*, *Al.8* y *Al.10* declararon que, en las asignaturas específicas de lengua española, la comunicación se daba “siempre” en esta lengua. El *Al.8*, incluso, completó su respuesta declarando que la interacción escrita en español se daba en las actividades presentes en el *Moodle*: “cuando nosotros buscamos a los profesores ellos están disponibles, a veces somos nosotros los que nos distanciamos de ellos”. Es decir, el alumno sostiene lo que ya sabemos por nuestra experiencia:

el profesor, sea el *formador* o el *tutor*, es el primer sujeto que busca establecer contacto con los alumnos; sin embargo, algunos discentes nunca contestan y otros, cuando buscan mantener contacto con el docente, es casi siempre en el último momento antes de que terminen los plazos del módulo de enseñanza y aprendizaje o muy cerca de la fecha de un examen. Si todos los alumnos solo interactúan con los profesores dos días antes o incluso en el último día del envío de una determinada actividad, por ejemplo, ciertamente al docente no le dará tiempo de atender y aclarar las dudas de todos de forma satisfactoria.

Con respecto a la interacción con el *profesor formador*, en nivel inicial, solamente un discente, *Al.9*, declaró que nunca hubo interacción con este profesor, y la justificación es la misma relativa a la interacción con el *tutor*. Tal discente afirmó solo haber interactuado, en las asignaturas del nivel inicial, con el *tutor presencial*. A su vez, los alumnos *Al.3*, *Al.5* y *Al.6* afirmaron interactuar “poco” con los profesores porque no todos buscaban esta relación con los alumnos. *Al.2* y *Al.4*, por otro lado, declararon interactuar “frecuentemente” con los *profesores formadores* en este nivel básico de la carrera. *Al.2* no especificó el contexto de las interacciones, mientras *Al.4*, aunque había declarado interactuar frecuentemente con los profesores, también afirmó que él siempre buscaba a los profesores, pero la retroalimentación tardaba. Por otro lado, *Al.1*, *Al.8* y *Al.10* afirmaron que “siempre” existía una interacción escrita en español con el *profesor formador*. También declararon que, en las asignaturas específicas del curso de licenciatura en cuestión, toda la comunicación se realizaba en español.

En cuanto a la tercera columna, del *Cuadro 46*, vemos cómo los alumnos declararon observar la interacción docente con los estudiantes en nivel intermedio. Al igual que sucedió en las respuestas dadas para el nivel inicial, en un nivel un poco más avanzado, hubo alumnos que afirmaron “nunca” interactuar con los docentes, así como otros, de nuevo la mayoría, declararon que “siempre” existía interacción docente en este nivel con los alumnos. Solo un discente, *Al.9*, afirmó que no había interacción con los profesores (*formadores* y *tutores*) y que, en su caso, también, en el nivel intermedio, solo hubo interacción con el *tutor presencial*. Nos parece un dato curioso que, tras estar estudiando ya *Lengua Española IV*, en el segundo año de la carrera, todavía ninguno de los profesores haya buscado y/o estimulado la interacción escrita en español con este alumno, según él mismo afirmó.

Al.4 y *Al.7* declararon interactuar con los *tutores*, en nivel intermedio, “a veces”. *Al.4* reconoció que buscaba el contacto con los *tutores* de las asignaturas solo en los casos en los que los *profesores formadores* tardaban en contestar. Y *Al.7*, aunque había dicho que la interacción con el *tutor* se daba “a veces” en este nivel, afirmó que los docentes siempre

buscaban mantener interacción en español con los alumnos escribiendo en esta lengua e incentivando a que los estudiantes hicieran lo mismo.

El *Al.3*, *Al.5* y *Al.6* reconocieron que la interacción entre los *tutores* y los alumnos en nivel intermedio se daba en español “frecuentemente” y que esto es más habitual en dicho contexto, puesto que ya se exige más esfuerzo de los alumnos en la escritura en esta lengua.

A su vez, los alumnos *Al.1*, *Al.2*, *Al.8* y *Al.10* fueron los que reconocieron que la comunicación escrita en español sucedía “siempre” en nivel intermedio. *Al.8* sintetizó bien este contexto señalando que, cuando los alumnos tenían dudas y las exponían en la plataforma, siempre les contestaban, aunque muchas veces no preguntaban porque creían erróneamente que comprendían bien los contenidos. Solamente cuando se divulgaba el resultado de corrección de algunas tareas o exámenes, los estudiantes se daban cuenta de sus fallos. Teniendo en cuenta el comentario de *Al.8*, nos topamos con la idea de que estudiar por medio de la EaD es algo “fácil” y confirmamos la necesidad de que los alumnos se den cuenta de que tienen que esforzarse más durante el aprendizaje en esta modalidad de enseñanza.

Con respecto a la interacción con los *profesores formadores* en nivel intermedio, los alumnos comentaron lo que sigue: solamente *Al.9*, conforme lo comentado antes, declaró que no hubo nunca interacción con los docentes a distancia. Todos los demás, reconocieron y afirmaron que la interacción con el *profesor formador* se daba de modo recurrente. *Al.2*, *Al.3*, *Al.5*, *Al.6* y *Al.7* afirmaron interactuar “frecuentemente” con tales docentes, mientras *Al.1*, *Al.4*, *Al.8* y *Al.10* declararon que dicha interacción sucedía “siempre”. Entre los comentarios hechos por los alumnos que justificaron tales declaraciones de interacción más permanente de los *profesores formadores* con los alumnos, todos reconocieron que esto era una exigencia cada vez más común en tal nivel y que los profesores buscaban escribir en español y animaban a que los alumnos también hicieran lo mismo. Sin embargo, algunos reconocieron que la retroalimentación no era eficaz por parte de algunos profesores.

A continuación, presentamos, en el *Cuadro 47*, a través de qué géneros textuales digitales del ambiente virtual de aprendizaje se dio la interacción de los alumnos del *Grupo A* con los profesores de la EaD, conforme a sus respuestas en el cuestionario, considerando los niveles, inicial e intermedio, en el caso de que haya sido identificadas diferencias de uso de los géneros en este sentido.

Cuadro 47 - Género(s) textual(es) digital(es) por el(los) cual(es) se da la interacción – *Grupo A*

| Alumno | Interacción con el profesor tutor | Interacción con el profesor formador |
|-------------|--|---|
| <i>Al.1</i> | <i>Sí, en los mensajes y ellos siempre piden que sea en español.</i> | <i>Sí, siempre hay comunicación en español.</i> |

| | | |
|-----------------|---|---|
| <i>Al.2</i> | <i>Por medio de mensajes en el “Moodle”, correo electrónico y teléfono.</i> | <i>Por medio de chats, foros, mensajes de correo electrónico.</i> |
| <i>Al.3</i> | <i>Foros, correos electrónicos, chats y mensajes privados.</i> | <i>Foros y mensajes privados.</i> |
| <i>Al.4</i> | <i>Por medio de foros.</i> | <i>Mensajes privados y foros.</i> |
| <i>Al.5</i> | <i>Foros, correos electrónicos, chats y mensajes privados.</i> | <i>Foros y mensajes privados.</i> |
| <i>Al.6</i> | <i>Foros, correos electrónicos, chats y mensajes privados.</i> | <i>Foros y mensajes privados.</i> |
| <i>Al.7</i> | <i>Foros y mensajes privados.</i> | <i>Foros y mensajes privados.</i> |
| <i>Al.8</i> | <i>A través de chats, correos electrónicos, foro.</i> | <i>A través de foro, mensaje en el “Moodle”, por el chat.</i> |
| <i>Al.9</i> | <i>Mensajes privados, correos electrónicos, foros y chats.</i> | <i>Mensajes en la presentación de las asignaturas.</i> |
| <i>Al.10</i> | <i>Mensajes privados, foros y chats.</i> | <i>Mensajes privados, foros y chats.</i> |
| Síntesis | <i>Mensajes privados (8 alumnos) Foros (8 alumnos) Chats (6 alumnos) Correos electrónicos (6 alumnos) Llamada telefónica (1 alumno)</i> | <i>Mensajes privados (9 alumnos) Foros (8 alumnos) Chats (3 alumno) Correo electrónico (1 alumno)</i> |

Fuente: elaboración propia.

Los referidos alumnos no hicieron diferenciación de uso considerando el nivel y, de un modo general, básicamente los mismos géneros fueron utilizados en la interacción con el *profesor tutor* y en la interacción con el *profesor formador*, a excepción de la llamada telefónica que fue mencionada por *Al.2* en interacción con el *tutor*. Sin embargo, el teléfono no es una de las herramientas de interacción en el *Moodle*. El estudiante, al contestar a la pregunta sobre los géneros de comunicación electrónica mediadores de la interacción con los docentes, utilizó este espacio para mencionar todos los modos de comunicación que tuvo con sus *tutores*.

Muchos fueron los géneros mencionados por los alumnos en esta cuestión. La variedad fue más grande que los datos de las respuestas de los profesores en la sesión anterior. Como los estudiantes pasaron por diversas asignaturas con diferentes docentes, en cada una, las experiencias en el AVA fueron distintas. Entre los géneros mencionados por la mayoría de los discentes están, en primer lugar, los “mensajes privados” y, en segundo, los “foros”, justo los dos géneros virtuales citados por los profesores que también participaron en la encuesta de esta investigación. Los demás géneros textuales, citados para la interacción escrita en el ambiente virtual de aprendizaje, fueron el “correo electrónico” y el “*chat*”. Ya comentamos, durante el análisis de las respuestas de los profesores, que uno de los principales motivos que genera el uso poco habitual de los chats, en la EaD brasileña, es la mala conexión a internet en algunas zonas rurales, del interior del país. Por esto, existe una menor incidencia de uso de este género en el curso observado para esta investigación.

A la hora de contestar a las preguntas que generaron los tres cuadros que siguen, relativas a las cuestiones 5, 6 y 7 del cuestionario, los alumnos tuvieron que tener en cuenta el

nivel (inicial, para las asignaturas *Lengua Española I* a *Lengua Española III* e intermedio, para las asignaturas de *Lengua Española IV* y *Lengua Española V*) según están divididos los cursos de lenguas de las instituciones brasileñas. Las cuestiones estaban relacionadas con el aprendizaje de la destreza escrita. En la primera, la que presentamos en el siguiente cuadro, los discentes tuvieron que evaluar, señalando una nota de 0 a 10, que importancia le daban a la competencia escrita y a la enseñanza de tal destreza para su formación como futuro profesor de lengua española considerando los niveles de enseñanza por los cuales ya habían pasado y/o seguían estudiando en el momento en que contestaron al cuestionario, como es el caso de la asignatura de *Lengua Española IV (nivel intermedio)*.

Cuadro 48 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel inicial – *Grupo B*

| Alumno | Opinión sobre la importancia de la enseñanza de la escritura en nivel inicial |
|--------|--|
| Al.11 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Un profesor tiene que tener bastante competencia en la enseñanza de lengua española y mucha seguridad en la escritura y en el habla.</i> |
| Al.12 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 (X) 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Estoy aprendiendo poco a poco.</i> |
| Al.13 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Es importante este proceso, pues es escribiendo cómo se aprende la forma correcta de pronunciar las oraciones, palabras, frases, etc.</i> |
| Al.14 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 (X) 9 () 10 () Justificación: <i>Creo que es muy importante la buena escritura para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero, en inicio del curso.</i> |
| Al.15 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Es fundamental conocer y aprender respecto a la historia de la Lengua Española para cuando yo tenga la oportunidad de desempeñar la profesión de profesor, auxiliar y conducir a los alumnos, ya que en el primer momento serán muchas las curiosidades de los estudiantes.</i> |
| Al.16 | 0 () 1 () 2 () 3 (X) 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>La enseñanza de la escritura por parte el profesor al estudiante inicial no puede ser inmediata porque se convierte en una tarea difícil y puede encontrar resistencia por parte de los estudiantes en relación con la clase de español.</i> |
| Al.17 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 (X) 7 () 8 () 9 () 10 () Justificativa: <i>Yo creo que el modo de la escritura en este nivel de aprendizaje no es tan importante como otras formas de aprendizaje.</i> |
| Al.18 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Es de fundamental importancia para nosotros, como alumnos, desarrollar la escritura hispánica para poder así presentar la ortografía y la formación de las palabras en español. Los profesores nos proporcionaron actividades de producción textual que me ayudaron en la producción escrita.</i> |
| Al.19 | a.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La enseñanza y el perfeccionamiento de la escritura es de extrema relevancia para la formación docente.</i> |
| Al.20 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificar su elección: <i>Los alumnos están bastante preparados.</i> |
| Al.21 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 (X) 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>La competencia en la escritura es muy importante para la educación y la formación de los futuros docentes, pero hay que entender que en los niveles I a III también requiere un poco de tolerancia, por parte del profesor, con relación a las faltas de ortografía.</i> |
| Al.22 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 (X) 7 () 8 () 9 () 10 () |

| | |
|-----------------|---|
| | Justificación: <i>Porque el nivel no es muy básico y no tengo mucho contacto con lengua española.</i> |
| Síntesis | <i>3 (Al.16); 4 (Al.12); 6 (Al.17 y Al.22); 7 (Al.21); 8 (Al.14); 10 (Al.11, Al.13, Al.15, Al.18, Al.19 y Al.20).</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al tratar el tema de la importancia de aprender la escritura en nivel inicial, todos los alumnos del *Grupo B* respondieron adecuadamente a la pregunta del cuestionario sobre el tema. Comentamos detalladamente sus respuestas comenzando por la más recurrente. La que con mayor incidencia han señalado los estudiantes ha sido la que puntúa con un diez la importancia de enseñar la escritura en el nivel inicial. Los alumnos que pensaban de esta forma fueron *Al.11, Al.13, Al.15, Al.18, Al.19 y Al.20*, o sea, la mitad del grupo. La principal justificación apuntada por estos discentes para el aprendizaje de la escritura de la lengua española desde niveles más básicos es el hecho de que, como futuros profesores de español, necesitaban aprender a escribir bien, pues consecuentemente, según ellos, ayudaría también en la comunicación oral.

Aunque con una puntuación un poco más baja, un ocho, *Al.14* también declaró ser importante una buena escritura, así como la buena oralidad para un estudiante de lengua extranjera desde el comienzo de la carrera, en las primeras asignaturas.

El alumno *Al.21* reconoció la importancia del acto de redactar, aunque considere que, en niveles iniciales, los profesores deban ser más tolerantes durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por esto enumera con nota siete la enseñanza de tal destreza en el comienzo del aprendizaje de un idioma.

Los discentes *Al.17 y Al.22* dieron una puntuación de seis para la enseñanza de la escritura en nivel inicial, mientras *Al.17* consideró más importante aprender otros aspectos en este nivel de aprendizaje, pero sin especificar cuáles. *Al.22*, por su parte, no justificó adecuadamente su respuesta, huyendo del tema en discusión.

Notas muy bajas, comparadas con las de los demás compañeros de clase, dieron *Al.12 y Al.16* a la importancia de enseñar la escritura en nivel inicial. Respectivamente un cuatro y un tres. El primer alumno justificó su puntuación, por motivos personales, declarando estar aprendiendo la escritura de forma lenta. Y el segundo, el que dio la nota más baja, afirmó no considerar importante la enseñanza de la escritura en el comienzo del curso, en nivel inicial, para no asustar a los alumnos con algo que les puede resultar difícil y provocar cierta resistencia a aprender español.

A continuación, vemos las respuestas y comentarios de estos mismos discentes respecto al aprendizaje de la escritura de lengua española, pero ahora en *nivel intermedio*.

| Alumno | Opinión sobre la importancia de la enseñanza de la escritura en nivel intermedio |
|----------|---|
| Al.11 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La misma respuesta anterior.</i> |
| Al.12 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: |
| Al.13 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La misma respuesta de la 06 vale para la 07.</i> |
| Al.14 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>En este nivel, me parece más necesario el buen desarrollo de la práctica de la escritura.</i> |
| Al.15 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>En el aula, con los alumnos de nivel intermedio es necesario ampliar la didáctica, incluso presentando temas actuales, problemas y soluciones sociales y abordar en las clases la importancia de la enseñanza de otra lengua en uso cotidiano y en la educación.</i> |
| Al.16 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 (X) 7 () 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>En este nivel, ya podemos ir un poco más allá en nuestro conocimiento e incluso podemos exigir un poco más de los estudiantes y profesores, porque ya tienen conocimientos y una cierta habilidad con el idioma.</i> |
| Al.17 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 (X) 10 () Justificación: <i>En el nivel intermedio el modo de la escritura se convierte en algo mucho más importante, pues en este período de aprendizaje, al alumno se le exige mucho más a leer y a escribir todo lo que está estudiando.</i> |
| Al.18 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La enseñanza de la escritura es importante para la formación del profesional, pues es una herramienta importante para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.</i> |
| Al.19 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>La enseñanza y el perfeccionamiento de la escritura es de extrema relevancia para la formación docente.</i> |
| Al.20 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 (X) Justificación: <i>Alumnos con bastante conocimiento.</i> |
| Al.21 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 (X) 9 () 10 () Justificación: <i>La competencia en la escritura es muy importante para la educación y la formación de los futuros docentes, puse ocho entendiendo que los niveles IV a V requieren un poco más de habilidad y más rigor en relación con faltas de ortografía.</i> |
| Al.22 | 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 (X) 8 () 9 () 10 () Justificación: <i>Justificación para este nivel sería el auto aprendizaje.</i> |
| Síntesis | 6 (Alumno 16); 7 (Alumno 22); 8 (Alumno 21); 9 (Alumno 17); 10 (Alumnos 11, 13, 14, 15, 18, 19 y 20). No contestó (Al. 12) |

Fuente: elaboración propia.

A la hora de contestar sobre la importancia de la enseñanza de la escritura en *nivel intermedio*, siete fue el número de alumnos del *Grupo B* que dio valor máximo, nota “diez”, Al.11, Al.13, Al.14, Al.15, Al.18, Al.19 y Al.20. Estos estudiantes justificaron sus respuestas con los mismos argumentos mencionados para la cuestión anterior, o sea, declararon que, como futuros profesores de español, deberían aprender bien esta y todas las destrezas desde el comienzo de la carrera.

Los que aumentaron sus puntuaciones en comparación con la cuestión anterior declararon que, en *nivel intermedio*, es más apropiado el trabajo de enseñanza de tal destreza con los alumnos más experimentados en la lengua extranjera estudiada.

Aunque habiendo dado notas más bajas un “nueve” y un “siete”, respectivamente, los discentes Al.17 y Al.22 también tenían la misma opinión de los estudiantes anteriormente

citados. El alumno *Al.22* atribuyó la responsabilidad de aprender sobre escritura al propio estudiante, o sea, de forma autónoma; por esto dio nota “siete” a la importancia de la enseñanza de la escritura en el nivel intermedio, por considerarse un alumno regular en este sentido. Estamos de acuerdo con él, ya que consideramos importante que el alumno comprenda su responsabilidad en el acto de aprender y es importante también poder conciliar tanto la interacción como el autoaprendizaje como dos caminos posibles y complementarios del proceso de aprendizaje.

Por último, *Al.16* afirmó considerar que la exigencia de la escritura en este nivel debería aumentar ya que, según él, en nivel intermedio ya se tiene algún conocimiento del idioma. Solamente *Al.12* no contestó a esta pregunta del cuestionario. Se habrá olvidado o habrá saltado esa pregunta. Al observar que, esta vez, solamente un alumno no consideró importante el aprendizaje de la escritura en *nivel intermedio* esto confirma que los alumnos, de modo general, son conscientes de la importancia del aprendizaje de tal destreza para su formación.

En resumen, casi todos estaban de acuerdo que en el nivel intermedio la importancia de la enseñanza de la escritura tendría que ser mayor, aunque la mitad del grupo pensaba que se debía enseñar y exigir que los alumnos aprendieran esta destreza desde el comienzo de la carrera ya que se están formando como futuros profesores de español. Otros veían que era necesario aumentar el nivel, pero paulatinamente, en el transcurso de la carrera.

A continuación, enseñamos datos, a partir de la información dada por los estudiantes, desde los cuales se manifiestan sobre la realización de su actual carrera universitaria en la EaD en cuanto a la interacción escrita en español con sus profesores *formadores* y *tutores*, en cuanto a frecuencia y contextos específicos. Para responder a esta cuestión, los alumnos también tuvieron que tener en consideración los niveles por los cuales ya habían pasado o estaban pasando, *inicial* e *intermedio*. Para medir el tipo de interacción que ellos tenían en la EaD, deberían señalar entre las opciones: “nunca”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre” y, después, justificar y comentar sus elecciones declarando cómo se daba la interacción con los docentes.

Cuadro 50 - Interacción escrita con los profesores – Grupo B

| Alumno | Interacción en nivel inicial con el: | Interacción en nivel intermedio con el: |
|--------|---|---|
| Al.11 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>La interacción se daba con poca frecuencia y yo echo de menos la interacción, pues soy muy inseguro, tanto en la escritura como en el diálogo. Hoy, si yo tuviera que hacer un examen oral el resultado sería malo y en la escritura también.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificativa: <i>La respuesta sería la misma que la anterior.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>La respuesta sería la misma anterior.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificativa: <i>La respuesta sería la misma que la anterior.</i></p> |
| Al.12 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Hay un tutor que escribe en portugués. Creo que por no tener dominio en la lengua española.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Hay un profesor que escribe en portugués. Creo que por no tener dominio en la lengua española.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>A veces, porque los profesores, formador y tutor, se turnan para mantener contacto con el alumno. Solo hubo una vez, en una determinada asignatura del 2º semestre, recurrí al profesor tutor para todo y si no hubiera sido por su ayuda, creo que no hubiera tenido éxito en los contenidos. Razón: supe que el profesor formador no estaba muy cómodo con la modalidad EaD y me pareció que él no tenía mucha paciencia.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>No me dejé abatir por la falta de profesionalidad del profesor formadora anteriormente citada, pues, actualmente, busco a los profesores formadores y me ayudan y orientan bien, creo que incluso demasiado bien. Aunque sea EaD, si consigue tener una relación personal entre los docentes y discentes en esta modalidad. ¡Existe vida en la enseñanza a distancia del IFRN!</i></p> |
| Al.13 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Muchos resúmenes del tema trabajado en aquella semana, además de los cuestionarios que siempre trabaja con la escritura.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Ambos hacen acuerdos en esta forma de trabajar el tema durante la semana.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>La respuesta del nivel inicial vale para esta del nivel intermedio.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>La respuesta del nivel inicial vale para esta del nivel intermedio.</i></p> |
| Al.14 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Sólo en las asignaturas específicas de lengua española.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Sólo en las</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Sólo en las asignaturas específicas de lengua española.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Sólo en las asignaturas</i></p> |

| | <i>asignaturas específicas de lengua española.</i> | <i>específicas de lengua española.</i> |
|--------------|--|--|
| Al.15 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Los tutores son más activos, atentos a los plazos de trabajos y exámenes.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Los formadores resuelven dudas y publican los materiales que ayudan a fijar la materia.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>El papel del tutor es más cercano porque responde más rápido las preguntas de los alumnos, sea de pequeña o gran complejidad.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>El profesor formador ayuda más en el caso de aclarar dudas en relación con las materias.</i></p> |
| Al.16 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Faltó más estímulo a los estudiantes para escribir en español y mejorar cada vez más su escritura.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>La misma justificación de la respuesta anterior.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Siempre pido a los profesores escribir todo en español, así cuando evalúan nuestra escritura y el nivel de conocimiento ya se familiarizan con las dificultades que tenemos al escribir un texto, por ejemplo.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>La misma justificación de la respuesta anterior.</i></p> |
| Al.17 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> |
| Al.18 | <p>b.1 NIVEL INICIAL <u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>La interacción solo se practica cuando el profesor formador tiene alguna información acerca de alguna actividad, como también en la resolución de dudas sobre los asuntos aplicados.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> () Nunca () A veces () Siempre Contexto y justificación:</p> | <p>b.2 NIVEL INTERMEDIO <u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Solamente cuando hay una duda o actividades escritas.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Solamente cuando hay una duda o actividades escritas.</i></p> |
| Al.19 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Es habitual, en el curso, la realización de actividades y tareas para el perfeccionamiento de la escritura en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>IDEM</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Es habitual, en el curso, la realización de actividades y tareas para el perfeccionamiento de la escritura en español.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>IDEM</i></p> |
| Al.20 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>No hay mucha</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> |

| | | |
|----------|--|--|
| | <p><i>interacción por mi parte por el hecho de que yo solo accedo al AVA por la noche.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>No hay mucha interacción por mi parte por el hecho de que yo solo accedo al AVA por la noche.</i></p> | <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: -</p> |
| Al.21 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>Al inicio del curso había más atención por parte de los profesores, que estaban preocupados porque todavía éramos principiantes, por lo que la respuesta a nuestras preguntas era más rápidas y más eficientes.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Después del segundo semestre del grado había mucho menos atención por parte de los profesores, las respuestas a nuestras preguntas eran menos rápidas y eficaces.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Cuanto más veteranos en el grado, recibimos menos atención por parte de los profesores y las respuestas a nuestras preguntas son menos rápidas y eficaces y, a veces, ni siquiera se recibe una respuesta y cuando se recibe tarda, por lo tanto, ya no es útil.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>No sé la función de las diferencias entre los profesores, pero estoy dispuesto a aprender, porque siempre habrá preguntas y respuestas que necesito resolver para mis actividades.</i></p> |
| Al.22 | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>A través del foro.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> () Siempre Contexto y justificación: <i>Siempre por el examen.</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (X) Siempre Contexto y justificación: <i>A través del foro.</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (X) A veces Contexto y justificación: <i>Después del examen.</i></p> |
| Síntesis | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (-) Nunca (6) A veces – <i>Alumnos 11, 12, 16, 17, 18 y 20</i> (-) Frecuentemente (6) Siempre – <i>Alumnos 13, 14, 15, 19, 21 y 22</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (-) Nunca (7) A veces – <i>Alumnos 11, 12, 15, 16, 17, 20 y 21</i> (-) Frecuentemente (4) Siempre – <i>Alumnos 13, 15, 19, y 22</i></p> | <p><u>Profesor tutor a distancia</u> (-) Nunca (6) A veces – <i>Alumnos 11, 12, 17, 18, 20 y 21</i> (-) Frecuentemente (6) Siempre – <i>Alumnos 13, 14, 15, 16, 19 y 22</i></p> <p><u>Profesor formador</u> (-) Nunca (6) A veces – <i>Alumnos 11, 15, 16, 20, 21 y 22</i> (-) Frecuentemente (6) Siempre – <i>Alumnos 12, 13, 14, 17, 18 y 19</i></p> |

Fuente: elaboración propia.

Al observar los datos del Cuadro 50, nos dimos cuenta de lo diferentes que eran las vivencias de los alumnos del 2016 respecto a la de los alumnos del 2015, ya que hubo estudiantes que señalaron que “nunca” habían interactuado por escrito con los docentes, ya fueran *tutores* o *formadores* en nivel inicial o intermedio.

En el grupo del último año, según las respuestas de los alumnos, se dio “poca” o “mucho” interacción escrita, entre profesores *formadores* o *tutores* con los estudiantes del curso. La respuesta sobre la frecuencia de las comunicaciones escritas entre docentes y discentes de la mitad de los alumnos informantes fue “a veces” y la otra mitad contestó que

interaccionaba por escrito con los profesores “siempre” tanto con los *tutores* como con los *formadores* en los dos niveles de aprendizaje inicial e intermedio.

De entre las principales respuestas de los alumnos, que declararon interaccionar “a veces” con los profesores en el nivel inicial de aprendizaje, destacaron las justificaciones de discentes como *Al.11* que declaró lo mismo sobre la interacción escrita tanto con el profesor *formador* como con el *tutor* de nivel inicial e intermedio diciendo que se daba con poca frecuencia y que esto le convertía en un estudiante inseguro, tanto en la escritura como en el habla. La escasa interacción se convierte en falta de estímulo para que los alumnos contesten los mensajes en español y así puedan mejorar la escritura según lo dicho en la justificación de *Al.16*, por ejemplo. Es decir, estos dos alumnos se sienten desmotivados y poco preparados para escribir en lengua española debido a la poca interacción escrita con los docentes. Es importante que los estudiantes de la EaD sean partícipes de su proceso de aprendizaje y que sean responsables a punto de no desistir del curso a la primera oportunidad, por supuesto asesorados por los profesores, pues la motivación discente también es atribución del docente.

El estudiante *Al.12* declaró que había profesores del curso que les escribían en portugués y afirmó sospechar que tanto el *formador* como el *tutor* que actuaban de esta forma no tenían fluidez en el idioma. Este comentario, acerca de la falta de dominio de la lengua de los profesores, es algo extremadamente preocupante, ya que se trata de una carrera universitaria de formación de futuros profesores. Sin embargo, el alumno se posicionó en su declaración sobre la falta de conocimiento de la lengua extranjera por parte de los profesores sin tener argumentos que respaldaran su comentario. Además, sabemos que los profesores, muchas veces, también se comunican con los estudiantes de una lengua extranjera en su idioma nativo para acercarse más o para que un mensaje importante sobre evaluaciones, fechas de envío de tareas, etc. no se quede sin ser comprendido plenamente. El uso del idioma materno por profesores de lengua extranjera, muchas veces, es importante puesto que no todos los discentes poseen la comprensión, sea ella lectora o auditiva, desarrollada satisfactoriamente en la lengua extranjera.

Al.18 informó que los profesores *formadores* interaccionaban “a veces” por mensaje escrito en español para dar algún aviso y también para resolver dudas; sin embargo, este comentario se restringió al profesor *formador*, ya que este mismo alumno no comentó y tampoco puntuó la calidad de su interacción con el profesor *tutor* de nivel inicial en el nivel *intermedio*. El alumno repitió la puntuación para evaluar la calidad de su interacción escrita con el *profesor formador* y el *profesor tutor* y añadió el comentario de que la interacción se daba “a veces” con el fin de resolver dudas sobre alguna actividad escrita.

El estudiante *Al.20* reconoció que había escasa interacción con los docentes por su parte porque él accedía poco, especialmente en los horarios nocturnos, a la plataforma virtual y que, por esto, su interacción sucedía solamente “a veces” con los profesores tanto en nivel inicial como en nivel intermedio. Nos parece pertinente y responsable la sinceridad de este alumno a la hora de contestar tal pregunta porque quedó claro, aunque muchos discentes afirmen echar de menos el contacto con los profesores – algunas veces incluso de forma presencial –, que en la modalidad a distancia los propios alumnos, en la mayoría de los casos, son los que no tienen tiempo de mantener este “diálogo” con los profesores.

Algunos de los estudiantes que declararon interactuar frecuentemente con los profesores en nivel inicial justificaron sus respuestas de la siguiente manera. El discente *Al.13* afirmó interactuar por escrito con los profesores “siempre”, tanto con los del nivel inicial como los del nivel intermedio, a través de las tareas y de los cuestionarios. *Al.19* declaró estar “siempre” en interacción con todos los profesores y en los diferentes niveles que, según este alumno, en el curso es habitual la realización de actividades y tareas para el perfeccionamiento de la escritura en español.

El alumno *Al.15* también hizo la misma evaluación de la interacción de los profesores *tutores* y *formadores*, tanto en nivel inicial como en nivel intermedio, considerando comunicarse “siempre” con los *tutores* y “a veces” con los *formadores*. El estudiante también especificó bien lo que es el trabajo de los *tutores* que según él son profesores más activos, atentos a los plazos de trabajos y exámenes y que por esto están siempre en contacto con los alumnos de forma más cercana e inmediata; mientras con los *formadores* la interacción se da “a veces”, ya que estos docentes son los responsables directos de las disciplinas y se encargan de resolver dudas y publicar materiales que ayudan a fijar la materia en el AVA.

Al.21 afirmó que la comunicación era más frecuente entre discentes y docentes en el primer semestre del curso y que luego, a medida que los alumnos iban evolucionando en la carrera, los profesores tardaban más en contestarles, o sea, en darles la retroalimentación. Sin embargo, el mismo alumno reconoció que no sabía identificar bien la función de cada profesor y que estaba dispuesto a aprender. O sea, en pleno 4º semestre, segundo año de la carrera, uno de los discentes todavía no sabía el papel de los docentes en esta modalidad de educación en la cual era alumno de nivel superior. Este ejemplo da muestra clara de la realidad del contexto de formación universitaria en Brasil constituida en un entorno en el cual las políticas públicas educacionales siguen en construcción, como es el caso más concreto, de la EaD en el país.

Al.22, al comentar sobre su interacción con los docentes en nivel inicial, afirmó comunicarse “siempre” con los *tutores* a través de los foros y con los *formadores*, “a veces”

para hablar acerca de los exámenes. Estas respuestas se repetían, en su caso, cuando se refería a la interacción con los profesores también en nivel intermedio. Merece la pena destacar aquí que, en el curso en cuestión, la mayoría de las clases en el AVA se solían impartir a través de foros. A través de este género los profesores acostumbran a proponer algún tema de discusión entre *tutores* y alumnos, por esto *Al.22* declaró interactuar con los *tutores* “siempre” a través de este medio.

En nivel intermedio, conforme lo expuesto en la síntesis del cuadro anterior, estuvo bastante equilibrado el resultado de respuestas de los alumnos ya que la mitad, seis discentes, afirmó relacionarse por escrito “a veces” tanto con *tutores* como con *formadores* y la otra mitad dijo que esta interacción se daba “siempre”. Algunas justificaciones de las respuestas ya fueron expresadas y comentadas anteriormente debido al hecho de que algunos alumnos repitieron el relato de sus experiencias del nivel inicial también en el nivel intermedio.

Al.12 comentó que se relacionaba “a veces” con los *tutores*, pues los docentes solían turnarse en la interacción con los alumnos. Sin embargo, este mismo estudiante aprovechó el cuestionario para comentar una experiencia positiva que tuvo con un profesor *tutor* en virtud de una mala actuación de un profesor *formador*. Según *Al.12*, en una determinada asignatura del nivel intermedio, tuvo que resolver sus dudas exclusivamente con el *tutor*, pues el profesor *formador* parecía no tener paciencia. El discente declaró haberse enterado de que el motivo de esta impaciencia del docente era por falta de afinidad con la modalidad a distancia. Merece la pena comentar, sobre esta situación, que es inadmisibles que un profesor de esta modalidad esté y permanezca trabajando en este entorno sin estar, mínimamente, conforme con lo que está haciendo. Cabe resaltar que las instituciones de enseñanza deben estar atentas a estos casos de “negligencia” docente. Es un gran problema esta situación mencionada por el alumno, puesto que los profesores de la EaD que actúan en determinada carrera forman parte del cuadro docente porque decidieron participar del proyecto de la Educación a Distancia y no porque fueran obligados.

Cuando trató de comentar su experiencia con otros profesores *formadores* del nivel intermedio, *Al.12*, aunque había tenido una mala experiencia con uno de sus profesores, destacó no haberse dejado abatir por lo sucedido y seguir buscando interactuar. Destacó también que sus experiencias con los demás docentes eran buenas debido a la relación que hay entre docentes y discentes, finalizó el alumno.

Al.16 tuvo experiencias diferentes con los profesores considerando los dos diferentes niveles. Para este discente, aunque haya comentado antes que le faltaba estímulo, por parte de los profesores en nivel inicial, en el nivel intermedio, su interacción con los docentes aumentó.

Él declaró que no esperaba más a que los profesores buscaran mantener algún contacto; por su cuenta, él mismo trataba de ampliar y mantener esta interacción escrita pidiendo a los profesores que les escribieran todo en español para que se familiarizaran con el idioma. Esta misma justificación de contexto utilizó para su interacción en el nivel intermedio tanto con el profesor *formador* como con el profesor *tutor*. Aunque no todos los alumnos necesiten estar en constante contacto con los profesores, es importante mantener un equilibrio entre aprender de forma autónoma y por medio de la interacción con colegas y profesores, pues el aprendizaje muchas veces se construye de forma colaborativa.

En el *Cuadro 51* presentamos las respuestas de los alumnos del *Grupo B* sobre qué géneros textuales digitales del ambiente virtual de aprendizaje se daba la interacción con los docentes de la carrera considerando los niveles, *inicial* e *intermedio*, en el caso de que haya diferencia en la comunicación en los diferentes niveles de aprendizaje.

Cuadro 51 - Género(s) textual(es) digital(es) por el(los) cual(es) se da la interacción – *Grupo B*

| Alumno | Interacción con el profesor tutor | Interacción con el profesor formador |
|---------------|--|--|
| <i>Al.11</i> | <i>A través de audios, foros y textos escritos. No hay diferencia.</i> | <i>Misma respuesta de antes, pues no hay diferencia entre uno y otro.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>Mensajes y foro.</i> | <i>Mensajes y foro.</i> |
| <i>Al.13</i> | <i>Textos formales de forma escrita en español.</i> | <i>Se aplica la misma respuesta.</i> |
| <i>Al.14</i> | <i>Por el mensaje.</i> | <i>Por los mensajes y los audios.</i> |
| <i>Al.15</i> | <i>La comunicación fluye más con el género foro, pues se publican las dudas y las respuestas se van dando por los dos tutores y por los propios alumnos.</i> | <i>Ciertamente la comunicación gira en torno al foro público y mantenida con el lenguaje adecuado, por los alumnos y profesores formadores que se van comunicando.</i> |
| <i>Al.16</i> | <i>Hay incentivo para hacer cualquier pregunta, para participar en chats, etc.</i> | <i>Él nos envía, a través de la plataforma, textos, libros y audios para que podamos tener una mayor interacción con el lenguaje y para que podamos desarrollar las habilidades como hablar, escribir, leer y escuchar.</i> |
| <i>Al.17</i> | - | - |
| <i>Al.18</i> | <i>Solamente por escrito.</i> | <i>A través de las actividades evaluativas y videos de YouTube. En los dos casos, tanto en nivel inicial como en el intermedio, para la comunicación textual solamente se hace a través de foros de dudas, evaluativos o por chat aplicativos del propio Moodle de acceso. Esta comunicación se hace tanto por el profesor formador como por el tutor a distancia. A veces hay la publicación de videos de YouTube relacionado con el asunto repasado.</i> |
| <i>Al.19</i> | <i>Chats, cuestionarios, informes, etc.</i> | <i>Chats, cuestionarios, informes, etc.</i> |
| <i>A.20</i> | <i>Foro</i> | <i>Foro</i> |
| <i>A.21</i> | <i>Los géneros textuales digitales que se utilizan en el entorno virtual para una mayor interacción entre el alumno y el profesor a distancia son los chats, foros de discusión y mensajes a través de correos electrónicos.</i> | <i>Los géneros textuales digitales que se utilizan en el entorno virtual para una mayor interacción entre el estudiante y el profesor son los chats, foros de discusión, mensajes a través de correos electrónicos y reunión en las ciudades de los polos apoyo al inicio del semestre.</i> |
| <i>Al.22</i> | <i>No veo diferencia.</i> | <i>No veo diferencia.</i> |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Síntesis | <i>Mensajes privados (2 alumnos)</i> <i>Foros (5 alumnos)</i> <i>Correos electrónicos (1 alumno)</i> <i>Chats (3 alumnos)</i> | <i>Mensajes privados (2 alumnos)</i> <i>Foros (6 alumnos)</i> <i>Correo electrónico (1 alumno)</i> <i>Chats (3 alumno)</i> |
|-----------------|--|---|

Fuente: elaboración propia.

Observando el *Cuadro 51*, es interesante comentar que los géneros digitales más destacados por los discentes en la interacción escrita en el ambiente virtual son, en orden decreciente: (i) “foros” (cinco alumnos con el *profesor tutor* y seis con el *profesor formador*); (ii) “chats” (tres alumnos con el *profesor tutor* y, también, tres alumnos con el *profesor formador*); (iii) mensajes privados (en interacción de dos alumnos con el *profesor tutor* y de dos alumnos con el *profesor formador*); por último, (iv) correo electrónico (un alumno, *Al.21*, identificó la utilización de este género tanto con el *profesor tutor* como con el *profesor formador*).

Los alumnos no hicieron la diferenciación de uso considerando los niveles. De modo general, básicamente se consideraron los mismos géneros en las respuestas de los estudiantes utilizándolos en la interacción con el *profesor tutor* y con el *profesor formador*. Este resultado se acerca al de los estudiantes del grupo anterior, cambiando solamente el orden entre el primero y el segundo género más utilizados. En aquel contexto el género reconocido como más habitual en las comunicaciones entre los alumnos con los profesores fue el “mensaje privado”, en este último grupo, el “foro”.

A continuación, presentamos cómo se daba, generalmente, el aprendizaje de la destreza escrita en lengua española a través de la modalidad a distancia según la percepción de los alumnos encuestados, cómo percibían la manera en la que los profesores abordaban la enseñanza de tal habilidad y si había diferencia en la actuación docente, considerando los niveles por los cuales ya habían pasado y/o venían estudiando.

Cuadro 52 - Aprendizaje de la escritura según la visión de los alumnos sobre la enseñanza – *Grupo A*

| Alumno | Percepción de cómo se da el aprendizaje de la enseñanza de la escritura en la EaD |
|---------------|--|
| <i>Al.1</i> | <i>No hay diferencia.</i> |
| <i>Al.2</i> | <i>(...) Creo que con el paso de los años vamos consiguiendo la experiencia que posibilita perfeccionar lo que ya conocemos de la lengua y su pronunciación.</i> |
| <i>Al.3</i> | <i>El desarrollo de la escritura en la EaD se da por medio de trabajos requeridos, con plazos y niveles de dificultades diferentes. Están, además, los foros y cuestionarios que también son evaluativos. Entre el nivel inicial e intermedio hay una pequeña diferencia por el hecho de que en el inicial escribimos mucho en la lengua materna, lo que facilita la construcción de los trabajos.</i> |
| <i>Al.4</i> | <i>La falta de contacto presencial dificulta un poco el aprendizaje, pero no hay diferencia entre los niveles, excepto entre las asignaturas. En este momento estoy estudiando las conjugaciones de verbos entre otros temas.</i> |
| <i>Al.5</i> | <i>Normalmente el aprendizaje de la escritura sucede por medio de trabajos, foros y cuestionarios.</i> |
| <i>Al.6</i> | <i>La escritura en la EaD se da por medio de trabajos, foros y cuestionarios... La diferencia entre el nivel inicial e intermedio es que en aquel se trabaja más con la lengua materna.</i> |
| <i>Al.7</i> | <i>La escritura en la EaD se desarrolla a través de actividades evaluativas con plazo de entrega, por foros y cuestionarios a través de los cuales también somos evaluados. Entre el nivel inicial e</i> |

| | |
|--------------|--|
| | <i>intermedio hay una pequeña diferencia por el hecho de que en el inicial escribimos mucho en la lengua materna, lo que facilita la construcción de los trabajos.</i> |
| Al.8 | <i>El profesor actual hace que escribamos más, pasa actividades que exigen más escritura. Por lo menos la de español.</i> |
| Al.9 | <i>No puedo contestar con exactitud esta cuestión. Como no existe mucho contacto con nuestros profesores, generalmente "la soltura" es evaluada a través de nuestro desempeño en las actividades propuestas. Esto ocurre en la corrección de las actividades de las asignaturas y se da en todos los niveles. No veo cómo esta cuestión ya que no tengo argumentos plausibles para hablar de la actuación de los profesores.</i> |
| Al.10 | <i>Hay diferencia. En el primer nivel eran menos asignaturas en lengua específica (español), en el segundo nivel ya tenemos más asignaturas en lengua española por período y de nivel más avanzado, con más exigencias.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al observar cómo se daba el aprendizaje de la destreza escrita en lengua española en la EaD, según las respuestas de los alumnos presentadas en el *Cuadro 52*, vemos que, en general, los discentes *Al.2*, *Al.3*, *Al.6*, *Al.7*, *Al.8* y *Al.10* afirmaron ver claramente un progreso a partir de cuando pasaron a tener más asignaturas específicas de la lengua española, en *Nivel Intermedio*, lo que les exigían un uso más continuo del idioma, comparando con las asignaturas de nivel inicial, en las que muchas veces se podía comunicar en portugués.

Los estudiantes afirmaron reconocer que había evolución en su aprendizaje de la lengua española y eso se daba, según ellos, además de por el transcurso de la carrera, por las exigencias del uso de la lengua por parte de los profesores que pasaron a proponer actividades cada vez más complejas y más elaboradas poniendo énfasis en la escritura de la lengua extranjera estudiado. Solamente dos alumnos *Al.1* y *Al.4*, declararon que no había diferencia entre los dos niveles de aprendizaje sin especificar el porqué de esa impresión, mientras *Al.9* afirmó que no podía contestar con exactitud a la pregunta por el poco contacto que tenía con los profesores.

A continuación, repetimos integralmente la respuesta de *Al.7*, dado que funciona como síntesis de todo lo que dijeron sus compañeros de clase:

Alumno 7:

La escritura en la EaD se desarrolla a través de actividades evaluativas con plazo de entrega, por foros y cuestionarios por medio de los cuales también somos evaluados. Entre el nivel inicial e intermedio hay una pequeña diferencia por el hecho de que en el inicial escribimos mucho en la lengua materna, lo que facilita la construcción de los trabajos.

Merece la pena resaltar, respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en esta modalidad, que algunos alumnos mencionaron la interacción escrita por medio de los

géneros digitales, especialmente los foros. Sin embargo, el modo como los discentes percibían las actividades interactivas en el AVA nos generó cierta preocupación porque estaban más atentos a los plazos de realización y entrega de las actividades que con el propio aprendizaje. Esto suele suceder de forma bastante habitual en la modalidad de enseñanza a distancia por el uso de herramientas digitales programadas con tal fin; sin embargo, entendemos que no debe ser la prioridad de preocupación de los alumnos, puesto que puede comprometer la calidad de lo que se hace en las tareas de aprendizaje propuestas en el ambiente virtual. Además, *Al.7* comentó que escribir en lengua materna era algo que “facilitaba” la construcción de los trabajos. Esto es verdad, pero ¿sería capaz el estudiante de reconocer que para aprender una lengua extranjera hay que practicarla? Si no es así, los discentes no podrán salir de la interlengua.

El *Cuadro 53* presenta las respuestas referentes a las preguntas sobre qué estrategias específicas observaron los alumnos en la acción de los profesores de la EaD a la hora de la enseñanza de la destreza escrita, cómo los docentes realizaban tal trabajo, qué tipo de actividades utilizaban y si había diferencia de actuación entre los niveles inicial e intermedio.

Cuadro 53 - Estrategias usadas por los profesores en la enseñanza de la escritura – *Grupo A*

| Alumno | Estrategias utilizadas por los profesores para enseñar la escritura en la EaD |
|--------------|---|
| <i>Al.1</i> | <i>No sé.</i> |
| <i>Al.2</i> | <i>Ellos siempre buscan que los alumnos trabajemos la escritura y el habla, aunque nos equivoquemos con algunas palabras. Motivan para que todas las respuestas de actividades y foros sean en español. En los talleres, no aceptan charlas en portugués.</i> |
| <i>Al.3</i> | <i>En el nivel inicial y en el intermedio, los profesores puntúan la actividad. El alumno la hace y gana puntos.</i> |
| <i>Al.4</i> | <i>Con tareas que estimulan la escritura, como conjugar verbos entre otras. Para mí no hay diferencia de niveles, pero aumenta el grado de dificultad para la realización de las tareas.</i> |
| <i>Al.5</i> | <i>Los profesores proponen las actividades, las corrigen y envían de vuelta para el alumno, enseñando los principales errores que pueden ser corregidos, mejorando así la escritura del alumno.</i> |
| <i>Al.6</i> | <i>En ambos los niveles, los profesores puntúan la actividad y después envían la corrección.</i> |
| <i>Al.7</i> | <i>Estimulan a través de la nota referente al desempeño en las actividades.</i> |
| <i>Al.8</i> | <i>Usan estrategias como: ver películas, hacer comentarios, cuestionarios (no de casillas, sino de respuestas escritas), contar su historia de vida, etc.</i> |
| <i>Al.9</i> | <i>Ver la respuesta anterior. No tengo argumentos para esta respuesta.</i> |
| <i>Al.10</i> | <i>Usan varias estrategias, varios recursos y medios que facilitan el aprendizaje del alumno. En los niveles iniciales la exigencia era menor, las actividades menos complejas. En los niveles intermedios ya viene transcripción de audio para texto, grabación de audio en español, entre otros tipos de actividades.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Observando las respuestas de los alumnos, en el cuadro anterior, vemos que sus declaraciones escritas destacan la visión tradicional de la enseñanza de lengua por parte de los profesores en las clases en la EaD. Observamos esto, a través de comentarios como: “Con tareas que estimulan la escritura, como conjugar verbos, entre otras.” de *Al.4* que denota que los ejercicios de conjugaciones verbales puedan estimular el desarrollo de la escritura.

Al.5, afirmó que la identificación de los errores también ayuda en el proceso de redactar “(...) enseñando los principales errores (...)”.

Al.6 declaró que la enseñanza con la resolución de tareas a cambio de puntos es lo que predominaba en el proceso educativo en cuestión: “En ambos niveles, los profesores puntúan la actividad”.

Finalmente, *Al.7* habló sobre la importancia que se da a la valoración en las clases por medio del estímulo “(...) a través de la nota referente al desempeño en las actividades”.

O sea, vemos, destacadas en las impresiones de estos alumnos, una visión tradicional de la educación, la que se refiere a la situación de enseñanza y aprendizaje en la cual el profesor es el que tiene del conocimiento y el alumno el que “recibe” y “guarda” para luego exponer en un examen a cambio de una nota. Aunque con todas las herramientas digitales presentes en el AVA, que podrían favorecer un aprendizaje más dinámico, interactivo y participativo, siguen existiendo aspectos de la visión tradicional en la enseñanza en dicho contexto.

Hay que resaltar, además, que algunos alumnos, como *Al.8* y *Al.10*, no se olvidaron de declarar aspectos específicos del aprendizaje por vías digitales. *Al.8* declaró que los profesores, en el nivel medio, usaban estrategias diferentes estimulando la escritura, tal como la de contestar a cuestionarios con respuestas escritas y no de señalar las casillas correctas.

Al.10 afirmó ver que los profesores utilizaban varias estrategias, recursos y medios que facilitaban el aprendizaje del alumno y que, en el nivel inicial, la exigencia era menor con actividades menos complejas, diferente de lo que sucedía en el nivel intermedio cuando ya se practicaba la lengua en tareas como la de transcripción y grabación del audio en español, entre otras propuestas. Es cierto que esto también se puede ver en las clases presenciales, sin embargo, también es verdad que el soporte virtual favorece este tipo de tarea de forma más práctica, una vez que todas ellas se encuentran en el mismo ambiente. Finalmente, sobre esta misma cuestión, vale la pena comentar que solamente un discente, *Al.1*, declaró que no sabía contestarla.

A continuación, presentamos las respuestas dadas a la pregunta sobre qué estrategias ya habían desarrollado para aprender la destreza escrita en español en la modalidad de educación a distancia.

Cuadro 54 - Estrategias de aprendizaje de la escritura desarrolladas por los alumnos – Grupo A

| Alumno | Estrategias de aprendizaje de la destreza escrita desarrolladas por alumnos de la EaD |
|--------|---|
| Al.1 | <i>La búsqueda en aprender y leer bastante.</i> |
| Al.2 | <i>Aprendí bastante, ahora sé leer palabras en español, diferenciar sus pronunciaciones, significados y diferencias entre el portugués y el español.</i> |
| Al.3 | <i>Aprendí a no limitarme solamente al ordenador, exponiendo mis ideas digitalmente, sino también a coger el material impreso (cuando estaba disponible, ya que es otro problema de la EaD) y llenarlo de notas. Así, básicamente, estoy entrenando mi escritura.</i> |
| Al.4 | <i>Busco siempre escuchar canciones y ver videos que ayuden en mi aprendizaje.</i> |
| Al.5 | <i>Busco escribir en español y hablar solito en español.</i> |
| Al.6 | <i>Para mejorar mi escritura, busco escribir para amigos, en español; entreno la escritura por el Google traductor etc. Gracias a las diversas herramientas tecnológicas, el aprendizaje resultó más fácil.</i> |
| Al.7 | <i>Busco, antes de meter mis actividades en el ordenador, escribir en el cuaderno. Así es mejor para asimilar.</i> |
| Al.8 | <i>Organizar los horarios para estudiar, investigar mucho, busco textos relacionados con el curso.</i> |
| Al.9 | <i>Estoy formado en Letras. Al adentrarme por la primera vez en una IES, ya tenía los hábitos de leer y escribir. Por esto no tuve muchas dificultades en producir un texto. Como había ya hablado, si dependiera del tutor a distancia y del profesor formador, yo diría y digo que mis niveles de escritura y lectura serían otros, digamos tolerables.</i> |
| Al.10 | <i>Todavía no sé si ya tengo un nivel específico, pero busco practicar tanto la escritura cuanto la oralidad, pienso que todas son importantes para mi futuro como profesor de lengua española.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas dadas por los alumnos a la cuestión sobre las estrategias de aprendizaje de escritura desarrolladas durante las clases virtuales evidencian que los discentes, aunque, en general, se hayan quejado – en las cuestiones anteriores de la encuesta – de las exigencias de un estudiante con el perfil autónomo propio del aprendiz de la Educación a Distancia, se están convirtiendo en esto: alumnos autodidactas y totalmente responsables de su proceso de aprendizaje.

Ellos buscaban por sí solos lo que les convenía aprender y por medio de estrategias bastante diversas, según se puede verificar a continuación en las declaraciones de los estudiantes. *Al.1* reforzó la necesidad de las búsquedas que le permitían aprender y leer; *Al.3*, por su vez, declaró haber aprendido a no limitarse al ordenador buscando leer y escribir también en el material impreso. *Al.4*, *Al.6* y *Al.8* destacaron, entre otras cosas, que buscaban aprender por medios alternativos, no solo a través de los disponibles en el AVA, desde entrenar la escritura utilizando el *Google traductor* (*Al.6*), buscar ver vídeos y escuchar canciones (*Al.4*), hasta “investigar mucho” y buscar leer asuntos relacionados con los del curso (*Al.8*). Las acciones citadas de los últimos dos alumnos no son exclusivas del estudiante que aprende en soporte digital; sin embargo, no es una novedad que el aprendizaje por medio del ordenador favorezca mucho más el acceso a “materiales auténticos” como música y vídeos y también el acceso más rápido a bibliografía especializada y de diferentes autores que están disponibles en la red.

Por otro lado, el *Al.9* que ya había comentado, en respuestas anteriores, no haber interactuado jamás con los profesores *formadores* y *tutores* de los diferentes niveles, afirmó no haber tenido dificultades en la modalidad debido a sus experiencias anteriores tanto en la educación a distancia, como en el grado que ya tenía de *Letras Português* y declaró que, si dependiera del *tutor a distancia* y del *profesor formador* de la actual carrera, sus niveles de escritura y lectura serían otros, serían “tolerables”. La postura crítica de ese discente, a las acciones de los profesores de la EaD, se dio en comparación con sus otras experiencias educacionales pasadas; sin embargo, no nos parece que el alumno contribuya con su proceso de aprendizaje manteniendo este alejamiento de los docentes, puesto que creer saber mucho y tener experiencia de otros contextos educacionales no significa que no pueda aprender algo nuevo con sus actuales profesores.

Cuadro 55 - Aprendizaje de la escritura según la visión de los alumnos sobre la enseñanza – Grupo B

| <i>Alumno</i> | Percepción de cómo se da el aprendizaje conforme la enseñanza de la escritura en la EaD |
|---------------|--|
| <i>Al.11</i> | <i>A través de libros. No hay diferencia entre niveles.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>El aprendizaje de la destreza escrita en lengua española en la EaD en el curso de “Letras Espanhol” se da a través de la escritura de redacciones y actividades de preguntas y respuestas.</i> |
| <i>Al.13</i> | <i>A través de actividades con el propósito de escribir en español. En cuanto a las diferencias, creo que las hay, pero estamos en una formación académica que exige mucho del alumno.</i> |
| <i>Al.14</i> | <i>En el primer nivel, los profesores solicitaban escritos más cortos y en el nivel más avanzado los textos se van haciendo más complejo.</i> |
| <i>Al.15</i> | <i>La carrera de grado tiene formación general y hay asignaturas específicas en la que todos los profesores y tutores escriben y hablan en español y nos auxilian siempre que lo necesitamos. Al principio, en las asignaturas de español, los profesores tienen una forma más rápida de repasar lo que pide el contenido programado. En el transcurso de la carrera, va surgiendo la necesidad de nivelar lo que pide el tema y así surgen más dificultades y buscamos subsanarlas.</i> |
| <i>Al.16</i> | <i>En nuestro caso de la EaD, el profesor de educación a distancia trabaja esta capacidad a través de resúmenes escritos, cuestionarios y foros participativos. Porque solo de esta manera se puede evaluar el nivel de rendimiento de cada estudiante.</i> |
| <i>Al.17</i> | - |
| <i>Al.18</i> | <i>A través de actividades escritas como interpretación de textos representando asuntos de nuestra vida cotidiana.</i> |
| <i>Al.19</i> | <i>La enseñanza y perfeccionamiento de la escritura en lengua española en una carrera de la EaD ocurre de forma directa e indirecta, así como, de forma contextualizada en las diversas actividades propuestas a lo largo del curso.</i> |
| <i>Al.20</i> | <i>Por medio de las actividades escritas.</i> |
| <i>Al.21</i> | <i>Hay una diferencia en la actuación docente en los dos niveles por los cuales he pasado. Se utilizó inicialmente sólo pronombres y conjugación de los verbos irregulares, durante el curso se nos enseñó los adverbios, los adjetivos y conjugaciones de los verbos irregulares.</i> |
| <i>Al.22</i> | <i>Ellos abordan bien la práctica y es fácil de comprender. No hay diferencia entre los niveles.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Al contestar a la pregunta sobre la percepción que los alumnos tenían sobre cómo se daba la enseñanza de la destreza escrita por parte de los profesores en la modalidad a distancia, verificamos, en el cuadro anterior, que los discentes del segundo año de recogida de datos, en términos generales, no destacaron grandes diferencias en la acción docente si comparamos con los de los alumnos del año anterior. Además, algunos, más específicamente *Al.11* y *Al.22*,

declararon explícitamente que ni siquiera había distinción de actuación docente en los diferentes niveles. Hubo, por supuesto, una huida del tema de la pregunta realizada a los estudiantes, pues muchos contestaron a otros asuntos que no eran realmente lo que le habíamos preguntado.

En sus respuestas sobre la enseñanza en esta modalidad a distancia, los discentes *Al.11*, *Al.12*, *Al.15*, *Al.16*, *Al.18*, *Al.20* explicaron que, en las asignaturas específicas de lengua, había una preocupación más grande por parte de los profesores en la enseñanza de la lengua extranjera; sin embargo, conforme a lo que se observa en las declaraciones de los alumnos, las prácticas docentes siguen reproduciendo viejos hábitos de enseñanza sin dar mucha o ningún énfasis a las tecnologías para sacar mejor provecho. El hecho de que los alumnos aprendan a redactar en una lengua extranjera a través de la “escritura de redacciones”, “actividades de preguntas y respuestas”, “resúmenes escritos”, “cuestionarios”, etc. puede ser bastante productivo; sin embargo, no se puede desperdiciar la posibilidad de realización de tareas escritas por medio de la comunicación auténtica generada por el uso de los diferentes géneros digitales presentes en los ambientes virtuales de aprendizaje como es el caso de los mensajes privados, chats y foros, por ejemplo.

Otros cuatro alumnos, *Al.13*, *Al.14*, *Al.15* y *Al.21*, dejaron constancia, en sus respuestas, de que había diferencias de actuación docente en los diferentes niveles. En niveles más iniciales, hubo menos exigencias que en los más avanzados, aunque, conforme el *Al.14*, esta diferenciación se limitaba al tamaño de los textos y aumentaba a partir del momento que el alumno iba llegando a niveles más avanzados. Esto ocurre debido a la falta de criterios productivos de corrección de los textos considerando las diferentes etapas del acto de redactar. El *Al.13* entendía que, aunque existieran diferencias, siempre se exigía mucho de los alumnos en todos los semestres por tratarse de una carrera que tiene ya intrínsecamente este carácter. El *Al.21* citó este rasgo distintivo que hay entre los niveles a partir de los diferentes contenidos gramaticales que se enseña en cada una de las asignaturas.

Respuesta bastante subjetiva, pero completa, dio el *Al.19* cuando comentó que en la carrera en cuestión la enseñanza de la escritura se daba de manera “directa” e “indirecta”. Esta respuesta tiene lógica si en las asignaturas específicas de lengua se supone que debe haber una enseñanza directa de las diferentes habilidades de lengua e indirecta porque, como el aprendizaje en la EaD se da predominantemente a través de la escritura, el alumno acaba aprendiendo también sobre esta destreza por medio de la práctica escrita constante de la modalidad a distancia.

Observamos, en estos datos, que la asignatura no aprovecha, en ningún momento, la enseñanza de la escritura para tratar de la didáctica de producción de texto, aunque se trate de

un curso de formación de profesores. Esto sería algo absolutamente posible y productivo, no tratar de la práctica de la enseñanza solamente en las asignaturas dedicadas a la didáctica de lenguas.

Cuadro 56 - Estrategias usadas por los profesores en la enseñanza de la escritura – Grupo B

| Alumno | Estrategias utilizadas por los profesores para enseñar la escritura en la EaD |
|--------|--|
| AL.11 | <i>Ellos se respaldan en los contenidos del material impreso del curso en español y algunos nos envían textos. No hay diferencias entre los niveles.</i> |
| AL.12 | <i>Respuesta anterior.</i> |
| AL.13 | <i>Trabajan la mayoría de las veces con cuestionarios subjetivos incentivando el alumno a escribir determinada actividad propuesta por ellos.</i> |
| AL.14 | <i>Ellos solicitan actividades de reescritura, resúmenes, informes diarios en el intento de que practiquemos más la escritura.</i> |
| AL.15 | <i>Los profesores se adaptan a la realidad de los alumnos. Al principio, los trabajos pueden ser contestados con palabras en español y en portugués y en nivel intermedio piden a los alumnos que contesten en español los trabajos y ya nos piden grabación de audio.</i> |
| AL.16 | <i>Pidiendo contestar a todas las actividades en español, por si le pedimos algo para aclarar dudas también se nos exige escribir en español.</i> |
| AL.17 | - |
| AL.18 | <i>Los profesores utilizan textos literarios como también investigaciones en periódicos latinoamericanos como fuente de consulta y escritura.</i> |
| AL.19 | <i>Considero que no hay el uso de estrategias específicas a la EaD.</i> |
| AL.20 | <i>A través de las actividades.</i> |
| A.21 | <i>Hay diferencia de actuación entre los niveles inicial e intermedio a la hora de trabajar la destreza escrita de los estudiantes. Se nos exigió, por primera vez, los tiempos simples del pasado y del futuro. En el transcurso del curso se nos enseñó frases en español con conjugaciones más complejas como el pasado compuesto perfecto.</i> |
| AL.22 | <i>Usan el audio y la escritura en foros y exámenes.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Observando las respuestas de los alumnos del *Grupo B*, en el cuadro anterior, vemos que las declaraciones escritas destacan la visión tradicional de la enseñanza de lengua por parte de los discentes sobre las clases de la EaD. Puede ser que esta comprensión de la realidad se dé a partir de la visión de los alumnos sobre lo que ellos ya estaban acostumbrados, desde antes de hacer el curso a distancia. O sea, aunque los profesores de la modalidad a distancia busquen hacer algo diferente con la utilización de los recursos tecnológicos, a fin de contribuir a un mejor aprendizaje por parte de los alumnos, puede ser que algún discente no se haya dado cuenta y haya reproducido en su relato solamente el contexto de enseñanza y aprendizaje tal y como esté habituado en todas sus experiencias formativas anteriores a la EaD lo que es comprensible si consideramos que el tiempo de experiencia en la modalidad a distancia es suficientemente pequeño si comparado con toda la trayectoria de formación anterior en situaciones presenciales y, muchas veces, tradicionales de aprendizaje.

Aparte de exponer las actividades presentes en el cuadro anterior, que son reproducciones de los tradicionales contextos de aprendizaje presencial, “escritura de redacciones”, “actividades de preguntas y respuestas”, “cuestionarios subjetivos”, “actividades

de reescritura”, “resúmenes”, “informes diarios”, etc., los alumnos reforzaron en sus comentarios que hubo apoyo, por parte de los profesores, para que se practicara más la escritura redactando siempre en español. Algunos, *Al.15* y *Al.21*, hicieron distinción sobre la forma en la que los profesores les exigían trabajar.

Los discentes *Al.11*, *Al.19* y *Al.22* explicaron claramente que no veían diferencias en las exigencias entre los profesores de los diferentes niveles de aprendizaje. *Al.22*, añadió en su respuesta que los docentes utilizaban también audios para la práctica del aprendizaje de la escritura.

Nos llamó la atención la respuesta de *Al.19* cuando declaró que no consideraba que se usaran estrategias específicas en la EaD, o sea, que no había, según el alumno, novedad metodológica por parte de los profesores en esta modalidad de enseñanza. ¿Puede esto deberse a que, quizá, los docentes del curso en cuestión simplemente reproducían actividades realizadas en la educación presencial sin hacer la debida adaptación a los medios tecnológicos? Si es así, ¿qué medios, de qué forma se puede cambiar esa postura por parte de los profesores de la EaD?

Los interrogantes anteriores nos llevan a reflexionar, también, sobre lo que declaró *Al.18*, al afirmar que los docentes utilizaban de textos literarios y periodísticos como fuente de investigación y escritura. ¿Cómo explotarán estos textos en clase? Sabemos que el acceso a materiales auténticos se popularizó bastante a partir de la socialización del uso de internet; sin embargo, no sabemos cómo se estaba dando el trabajo del profesor de la EaD con tales recursos. Si se daba a través del acceso a páginas webs fuera del *Moodle*, si se accedía a estos materiales dentro del propio AVA o si los alumnos tenían que buscar, por su propia cuenta, lo que pedían los profesores. De todos modos, es pertinente comentar que todas esas formas de acceso al texto, en mayor o menor proporción, pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar, aparte de la escritura, conforme la orientación del profesor, la competencia lectora y la *literacidad* digital. En este sentido, cabe a los docentes saber sacar provecho de esta situación de enseñanza y aprendizaje cada vez más tecnológica.

Cuadro 57 - Estrategias de aprendizaje de la escritura desarrollada por los alumnos – Grupo B

| Alumno | Estrategias de aprendizaje de la destreza escrita desarrolladas por alumnos de la EaD |
|--------------|--|
| <i>Al.11</i> | <i>Yo busco leer libros en español, incluso descargué algunos en el ordenador. Además de conversar con algunos amigos españoles y colombianos. La interacción, en este caso, se da a través de Whatsapp y Skype.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>Yo asisto a programas de culinaria, leo libros y escucho música en español.</i> |
| <i>Al.13</i> | <i>Buscando siempre en diccionario cuando tengo dudas, pues veo que de esta forma estoy trabajando la oralidad, la escrita, y la observación, tres factores importantes en cualquier aprendizaje.</i> |
| <i>Al.14</i> | <i>Vengo practicando la escritura en canciones, escribiendo a mis amigos, leyendo periódicos e intentando traducirlos.</i> |
| <i>Al.15</i> | <i>Como alumno, consulto el diccionario de español, veo algunos videos, consulto algunos sitios de</i> |

| | |
|--------------|---|
| | <i>español y así voy asimilando el contenido.</i> |
| Al.16 | <i>Como estudiante de educación a distancia, aprendo a través de la música que escucho, me gusta escribir textos, leer libros y siempre he disfrutado escribiendo frases que me llaman atención.</i> |
| Al.17 | - |
| Al.18 | <i>Utilizo siempre, cuando no comprendo el contenido, las herramientas de YouTube o el diccionario en línea.</i> |
| Al.19 | <i>Entre las estrategias adoptadas para el aprendizaje y perfeccionamiento de la escrita en español, cito: leer materiales en lengua española, navegar en sitios en español, participar de chats en lengua española, realizar todas las actividades propuestas en el curso EaD.</i> |
| Al.20 | <i>Oyendo música.</i> |
| Al.21 | <i>Desarrollé la estrategia de búsqueda, trato de escribir frases en español con conjugaciones en diferentes tiempos verbales para mejorar, de ese modo, mis habilidades de escritura en español.</i> |
| Al.22 | <i>Yo veo tv, vídeo, audio y escribo lo que escucho.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas dadas por los alumnos a la cuestión sobre las estrategias que ellos desarrollaron acerca del aprendizaje de la escritura en sus experiencias en la EaD demostraron que los discentes, aunque, en general, se hayan quejado, en las cuestiones anteriores de la encuesta, de las exigencias del perfil autónomo propio del aprendiz de la educación a distancia, se estaban convirtiendo en alumnos autodidactas de su proceso de aprendizaje. Esto pasó con los estudiantes del *Grupo A* y del *Grupo B*. Ellos, a partir de la experiencia en la EaD, declararon que desarrollaron la capacidad de búsqueda, por sí solos, lo que les convenía aprender y cómo aprender por medio de diferentes estrategias de aprendizaje según se puede comprobar en las declaraciones de los estudiantes en el *Cuadro 57*.

Es interesante añadir que los alumnos en cuestión declararon aprender en diferentes contextos de aprendizaje, uno de ellos, el *Al.21*, dijo explícitamente que pasó a desarrollar la estrategia de investigación. Es importante esta postura de compromiso con el propio aprendizaje, o sea, que los discentes busquen por sí solos otros modos de aprender no solamente limitados a lo que hay en el AVA y/o a lo que el profesor sugiere, sino que sean más autónomos en el aprendizaje.

Solamente un estudiante, el *Al.19*, indicó que hacía todas las tareas del *Moodle* para mejorar el aprendizaje de la escritura. Los demás declararon desarrollar diferentes formas prácticas de aprender a escribir en español, no solamente limitadas al entorno virtual en cuestión, tales como “leer un libro”, “ver un video” o “escuchar música”. Aunque estas acciones no sean exclusivas del aprendizaje en el medio digital, es de sentido común que estas estrategias facilitan el acceso a los recursos que llevan a la práctica de tales actividades a través de internet. Sin lugar a duda, si no fuera por el acceso a la web que a cada día es más popular, algunos alumnos nunca tendrían la posibilidad de acceder a algunas informaciones.

Otras estrategias de aprendizaje son explícitamente exclusivamente de este medio,

tales como “comunicarse con amigos extranjeros a través de *Whatsapp* y *Skype*”, “participar de chats en lengua española”, “navegar en sitios web en español”, “acceder a clases colgadas en *YouTube*” y “acceder a diccionarios en línea”, por ejemplo. En estos contextos, sabemos que el acceso a todo tipo de información y la interacción por medio de la web se da de forma considerablemente rápida y relativamente barata. O sea, el acceso al conocimiento cada vez es más fácil y más asequible.

En los dos cuadros que siguen, trataremos de la autoevaluación de la destreza escrita aprendida por los alumnos durante los cursos de la educación a distancia.

Cuadro 58 - Autoevaluación como productor de textos escritos en lengua española – Grupo A

| Alumno | Autoevaluación |
|----------|--|
| AL1 | <i>Sería un 6, todavía tengo mucho que aprender sobre la lengua española.</i> |
| AL2 | <i>Nota 6, pues creo que no tengo conocimiento general de la gramática.</i> |
| AL3 | - |
| AL4 | <i>No me siento lo suficientemente preparado para un aula, necesito practicar mucho pues echo mucho de menos las clases presenciales, la nota que me doy es un tres.</i> |
| AL5 | <i>5, Porque veo que necesito mejorar mi escritura y habla en español.</i> |
| AL6 | <i>Nota 5, pues todavía tengo mucha dificultad en escribir!!!</i> |
| AL7 | - |
| AL8 | <i>Sería un 4, todavía tengo mucho que aprender sobre la lengua española. Las otras asignaturas me agobian, y casi no tenemos tiempo para el español, siento esto.</i> |
| AL9 | <i>Debido a los varios obstáculos estructurales, como también a mi poco tiempo para dedicarme más a la práctica y a la escritura de esta lengua. Pienso que, si ya es difícil hablar mi idioma materno, imagine considerarme un "escritor o lector" en una lengua extranjera. En el actual momento, me evaluó con la nota 5,5. ¿Cómo puedo evaluarme? ¿Cuáles los criterios adoptados? ¿Será que fui justo al darme determinada nota? ¿Ético? ¿Casquivano?</i> |
| AL10 | <i>Todavía no me siento un escritor o hablante de la lengua española, busco cada día aprender un poco más. Jamás dejo de evaluarme, pero en una escala de 0 a 10, creo que estoy en un 5.</i> |
| Síntesis | 3 (AL4). 4 (AL8). 5 (AL5, AL6, AL10). 5,5 (AL9). 6 (AL1, AL2). AL3 – No contestó. |

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos que contestaron a esta pregunta de autoevaluación como productor en la lengua escrita en español fueron la mayoría, ocho del total. Todos reconocieron que todavía tienen mucho que mejorar en la escritura y otros también en la producción oral. Las notas que estos alumnos se dieron fueron muy bajas. Solamente los dos primeros, AL1 y el AL2, se asignaron la nota mínima para aprobar en la carrera, un “seis”. Hay que tener en consideración que estos discentes todavía estaban en proceso de aprendizaje de la lengua española. O sea, si ponderamos la nota quizás pueda aumentar un poco más, a partir del momento que el alumno va progresando en los niveles de enseñanza como estudiante de español.

La mayoría se dio “cinco” o “cinco y medio” de nota como los alumnos *Al.5*, *Al.6*, *Al.10* y *Al.9*. Sin embargo, otros dos alumnos se dieron notas muy bajas, uno un “tres” y otro un “cuatro”, los alumnos *Al.4* y *Al.8*, respectivamente.

El alumno que se dio la nota más baja fue el que afirmó echar de menos las clases presenciales. Antes de todo, aclaramos que todos los implicados en la EaD deben creer en la eficacia de la modalidad para que se pueda tener, efectivamente, éxito en la enseñanza y en el aprendizaje a distancia. Si uno se matricula en un curso en esta modalidad es sabiendo que tendrá que buscar aprender en entornos fuera de un aula convencional. En la EaD, como ya dijimos varias veces, el alumno es el que crea su propio horario de aprendizaje y debe ser capaz de hacerlo de forma eficaz. “Echar de menos” otro contexto de enseñanza y aprendizaje en nada ayudará a que este proceso educativo cumpla su objetivo que es el de formar y capacitar personas que, por diferentes motivos, no tienen la posibilidad de asistir a las aulas presenciales.

Cuadro 59 - Autoevaluación como productor de textos escritos en lengua española – *Grupo B*

| Alumno | Autoevaluación |
|-----------------|--|
| <i>Al.11</i> | <i>Una nota muy baja, pues todavía no sé formular frases correctamente. Un 5.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>Por ahora: 6,5, pues aún tengo mucho que conocer.</i> |
| <i>Al.13</i> | <i>Regular, mi nota quedaría entre 5 y 6. Tengo muchas dudas a la hora de conjugar el verbo, además, a veces me siento inseguro a la hora de escribir. Tengo miedo de equivocarme.</i> |
| <i>Al.14</i> | <i>No me veo muy buen escritor. Por el momento, no he practicado mucho para mi desarrollo en la escritura o diálogo. Espero dedicarme muy pronto como estudiante.</i> |
| <i>Al.15</i> | <i>Mi nota sería siete en la destreza escrita en español, pues todavía tenemos, a disposición, pocos libros, sitios web...</i> |
| <i>Al.16</i> | <i>Una nota 7, porque todavía hay una cierta dificultad para escribir, tales como el intercambio de cartas o incluso traducción de palabras.</i> |
| <i>Al.17</i> | - |
| <i>Al.18</i> | <i>Más o menos 6,5.</i> |
| <i>Al.19</i> | <i>Tengo necesidad en perfeccionar la destreza escrita en lengua española – nota 6 (media).</i> |
| <i>Al.20</i> | <i>Debido al tiempo, por causa del trabajo, no estoy todavía con la escritura avanzada.</i> |
| <i>Al.21</i> | <i>He evolucionado como productor en lengua escrita en español desde que empecé el curso, actualmente soy un estudiante nota siete, porque creo que siempre hay que tratar de aprender más para conseguir una nota diez. Todavía tengo que aprender a dominar el uso de los pronombres personales. Para esto, uso varias herramientas de aprendizaje que incluye la aplicación “Duolingo” para que me ayude en la pronunciación y en la escritura.</i> |
| <i>Al.22</i> | <i>Hoy sería 6,8 por falta de práctica y exigencia.</i> |
| Síntesis | <p>Nota:</p> <p>5 (<i>Al.11</i>)</p> <p>Entre 5 y 6 (<i>Al.13</i>)</p> <p>6 (<i>Al.19</i>)</p> <p>6,5 (<i>Al.12</i>, <i>Al.18</i>)</p> <p>6,8 (<i>Al.22</i>)</p> <p>7 (<i>Al.15</i>, <i>Al.16</i>, <i>Al.21</i>)</p> <p>AUSENCIA DE NOTA (<i>Al. 14</i>, <i>Al.20</i>)</p> |

Fuente: elaboración propia.

A diferencia de lo que sucedió con el *Grupo A*, el *Grupo B*, aunque reconociendo las limitaciones que hay a la hora de aprender a través de la EaD, pareció tener mejor autoestima o

sus alumnos se sentían mejores preparados en la escritura en español. La mayoría de los estudiantes, *Al.12*, *Al.13*, *Al.14*, *Al.15*, *Al.16*, *Al.18*, *Al.19*, *Al.20*, *Al.21*, *Al.22*, se dio como nota un “seis”, o cerca de esta media hasta “siete”, la nota más alta. Solamente un discente, el *Al.11*, se dio un “cinco” y resaltó que era “una nota muy baja”. Y el estudiante *Al.12* se dio un “cinco y medio”, considerando “regular” su desempeño en la escritura en español.

Al leer los comentarios de estos alumnos justificando sus notas, percibimos que, aparte de que ellos reconocieran que todavía tenían mucho que aprender para considerarse productores en la lengua escrita, algunos asumen sus deficiencias particulares por no dedicarse de forma suficiente a los estudios del idioma, especialmente en la práctica de la escritura.

A continuación, el *Cuadro 60*, que fue elaborado con el objetivo de conocer los recursos específicos utilizados para la enseñanza de la destreza escrita en el ambiente virtual del curso de *Letras Espanhol*.

Cuadro 60 - Recursos utilizados para la enseñanza de la escritura en clases del AVA – *Grupo A*

| Alumno | Material(es) utilizados específicamente para la enseñanza de la destreza escrita |
|-----------------|---|
| <i>Al.1</i> | <i>Archivos en PDF, vídeos clases, vídeos y películas.</i> |
| <i>Al.2</i> | <i>Preferencialmente ordenador y libros cedidos por la propia institución.</i> |
| <i>Al.3</i> | <i>Trabajos, exámenes y foros.</i> |
| <i>Al.4</i> | <i>Videos, música, libros.</i> |
| <i>Al.5</i> | <i>Examen, actividad.</i> |
| <i>Al.6</i> | <i>Trabajos, exámenes, foros evaluativos.</i> |
| <i>Al.7</i> | <i>Foros, actividades y exámenes presenciales.</i> |
| <i>Al.8</i> | <i>Archivo en PDF, vídeo clase, vídeos y películas.</i> |
| <i>Al.9</i> | <i>Los materiales y herramientas mencionados en las cuestiones anteriores. Mensajes, chats, correos electrónicos, libros didácticos impresos, libros virtuales, foros y otras medias.</i> |
| <i>Al.10</i> | <i>Foros, chats, además de las actividades.</i> |
| Síntesis | <ul style="list-style-type: none"> - <i>PDF del material impreso – X</i> - <i>Material multimodal (Videos / vídeo clases y audios con canciones) – Al.1, Al.4 y Al.8.</i> - <i>Libros y textos diversos (impreso o digital) – Al.1, Al.2, Al.4, Al.8 y Al.9.</i> - <i>Herramientas digitales (Mensajes, chats, correos electrónicos y otras medias.) – Al.2, Al.3, Al.6, Al.7, Al.9 y Al.10.</i> - <i>Tareas propias del contexto clase (actividades, trabajos y exámenes) – Al.3, Al.5, Al.6, Al.7 y Al.10.</i> |

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas dadas en el *Cuadro 60* muestran las herramientas más utilizadas, según los alumnos del *Grupo A*, en la enseñanza de la destreza escrita por medio del AVA. El material de apoyo de aprendizaje, en PDF o impreso, no fue citado. Quizás por ser ya del conocimiento intrínseco de todos que el material forma parte de tal proceso educativo como recurso complementario de los módulos de las clases en el *Moodle* o porque estaban desactualizados de acuerdo con los contenidos impartidos en el momento de las clases en cuestión. Merece la pena recordar que el tema del material impreso en la modalidad a distancia es algo que genera mucha polémica, puesto que sabemos que los recursos del AVA tendrían que atender a todas las

necesidades de los alumnos de la modalidad. Sin embargo, como todavía hay muchas sedes de los centros de apoyo que no disponen de la infraestructura adecuado a los alumnos de la EaD, el material impreso sirve de refuerzo a las clases como recurso complementario.

Por supuesto, teniendo en cuenta la utilización de las herramientas digitales, que es lo que predomina en la interacción en este contexto de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de los alumnos, *Al.2, Al.3, Al.6, Al.7, Al.9 y Al.10*, declaró que son utilizados como recursos en la enseñanza de la escritura en el AVA los mensajes, los *chats*, los correos electrónicos y/o otros medios. Esta respuesta fue seguida de la que reconoce el uso de recursos propios del contexto educacional como actividades, trabajos y exámenes como forma de enseñar el acto de redactar, según las respuestas de *Al.3, Al.5, Al. 6, Al.7 y Al.10*. Después, puso de manifiesto la respuesta referente al uso de libros y textos diversos, de acuerdo con las declaraciones *Al.1, Al.2, Al.4, Al.8 y Al.9*. Por último, se mencionaron los recursos multimedia como audios y vídeos, reconocidos como herramientas empleadas para la enseñanza de la escritura, en la EaD por *Al.1, Al.4 y Al.8*.

El cuadro siguiente presenta los recursos utilizados específicamente para la enseñanza de la destreza escrita en el ambiente virtual de tal curso de *Letras Espanhol*.

Cuadro 61 - Recursos utilizados para la enseñanza de la escritura en clases del AVA – Grupo B

| Alumno | Material(es) utilizados específicamente para la enseñanza de la destreza escrita |
|-----------------|---|
| <i>Al.11</i> | <i>Audios, textos en Word, foros para interacción, slides en PowerPoint.</i> |
| <i>Al.12</i> | <i>Actividades de redacción y cuestionarios.</i> |
| <i>Al.13</i> | <i>Resúmenes hechos de los libros mencionados anteriormente, además de los chats, en los foros de dudas, entre otros.</i> |
| <i>Al.14</i> | <i>Lengua Española, Fonética y Fonología del Español y Lingüística hasta el momento.</i> |
| <i>Al.15</i> | <i>Libros son esenciales para la enseñanza a distancia acrecentando también la importancia que los videos ofrecen en el ambiente virtual.</i> |
| <i>Al.16</i> | <i>Para trabajar la escritura utilizamos cuestionarios con respuestas abiertas, actividades para mejorar la escritura en forma de resúmenes de libros, foros participativos.</i> |
| <i>Al.17</i> | - |
| <i>Al.18</i> | <i>Textos con actividades interpretativas escritas y libros de gramática.</i> |
| <i>Al.19</i> | <i>Material impreso elaborado para el curso, diapositivas, cuestionarios, informes, viñetas, documentales, etc.</i> |
| <i>Al.20</i> | <i>Los materiales y la forma de transmitirlos son buenos. Hay buenos materiales en PDF, algunas asignaturas ofrecen vídeo clases y links.</i> |
| <i>Al.21</i> | <i>Los materiales utilizados normalmente para la enseñanza de habilidad escrita en el curso son cartas españolas, el entorno virtual con las actividades de evaluación enviadas por los profesores como cuestionarios, traducción de texto, conjugación de verbos...</i> |
| <i>Al.22</i> | <i>Material de la plataforma para estudiar.</i> |
| Síntesis | <ul style="list-style-type: none"> - PDF del material impreso – <i>Al.11</i> - Material multimedia (Videos / vídeo clases y audios con canciones) – <i>Al.15, Al.19 y Al.20.</i> - Actividades textuales diversas (impresas o digitales) – <i>Al.11, Al.12, Al.13, Al.15, Al.16, Al.18, Al.19, Al.20 y Al.21.</i> - Herramientas digitales (Mensajes, chats, correos electrónicos y otras medias.) – <i>Al.11, Al.13, Al.16 y Al.20.</i> - Tareas propias del contexto clase (actividades, redacciones, cuestionarios. Informes, |

| | |
|--|--|
| | traducciones, conjugaciones verbales, etc.) – Al.11, Al.12, Al.13, Al.15, Al.16, Al.18, Al.19 y Al.21. |
|--|--|

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas presentadas en el *Cuadro 61* tratan de enseñar las herramientas más utilizadas, según los alumnos del *Grupo B*, en la enseñanza específica de la destreza escrita en el AVA de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN.

En general, no hubo grandes diferencias si se compara con lo que los estudiantes reconocieron haber utilizado para la enseñanza en la EaD. Entre los materiales usados, una vez más, se destacaron los impresos en formato *PDF*, como dijo el *Al.11* y actividades textuales diversas impresas y digitales mencionadas por los discentes *Al.11, Al.12, Al.13, Al.14, Al.16, Al.18, Al.19* y *Al.21*.

La utilización de herramientas propias del medio digital fue mencionada por los estudiantes *Al.11, Al.13, Al.16* y *Al.20*. Por último, las tradicionales tareas del contexto de clase fueron citadas por casi todos los alumnos, excepto *Al.14, Al.17, Al.18* y *Al.22*.

A continuación, en la próxima, sección seguimos con el análisis de los datos considerando, ahora, la observación de las interacciones en los AVA.

4.1.3 Los contextos de estudio

En esta sección, mostraremos, a través de capturas de pantallas, los contextos de las clases que observamos en el *Moodle*, plataforma virtual de aprendizaje del IFRN. A partir de estas imágenes capturadas y de la creación de cuadros con las interacciones de los alumnos y los profesores, en los géneros digitales, realizamos nuestros análisis. Para la creación de estos cuadros, hemos tomado en consideración solamente las publicaciones de hasta cuatro alumnos, los más participativos, en cada propuesta de actividad, mediante dichos géneros, en interacción con los demás colegas y profesores, por considerar repetitivos los análisis provenientes de todas las interacciones. Además, las dudas y las intervenciones de los alumnos juntamente con las intervenciones de los docentes acaban reproduciendo las mismas situaciones de interacción didáctico-pedagógicas; por lo tanto, creemos que no hace falta reproducir, en este trabajo, todas las intervenciones de los discentes sin ningún criterio de elección. El hecho de que optemos por la construcción de los cuadros también está relacionado con la no identificación de los nombres y las fotos de los sujetos participantes en el AVA.

4.1.3.1 Las clases del *Grupo A*

Pasamos, ahora, a describir lo que sucedió durante las clases en la plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN, en la modalidad a distancia, más específicamente en la asignatura de *Lengua Española IV* del *Grupo A*. Más adelante, en el apartado 4.1.3.2, tratamos de los datos referentes a la misma asignatura, pero del *Grupo B*.

Las clases de la asignatura *Lengua Española IV* del *Grupo A* tuvieron inicio el 9 de febrero y finalizaron el 18 de abril del mismo año. La referida asignatura tiene una carga horaria de 80h y, para el *Grupo I*, estaba dividida en cinco módulos intitulados: I) “Te aconsejo que hagas las tareas. ¡Haz las tareas!”; II) “Si hicieras todas las tareas, aprobarías en el curso.”; III) “Aunque está lloviendo tengo que salir. Aunque esté lloviendo tengo que salir.”; IV) “Él dice que hagas los deberes.”; y V) “Módulo 5”. En estos módulos y, más específicamente, en las interacciones escritas practicadas, dentro de cada uno de ellos entre los profesores (*formador* y *tutor*) y los alumnos, se concentró nuestro análisis de la tesis. Merece la pena recordar que los módulos son creados por los *profesores formadores* de cada asignatura y deben tener en cuenta el programa de la asignatura que puede ser visto en detalle en el *Anexo II*.

En la siguiente captura de imagen, se puede observar la página de entrada de la asignatura en cuestión y, en la parte superior, los enlaces que corresponden a la *Presentación de la asignatura*, al *Módulo I*, al *Módulo II*, al *Módulo III*, al *Módulo IV*, al *Módulo V*, a la *Tarea final*, a la *Prueba presencial* y a la *Prueba final*.

A continuación, describimos lo que se presentó y sucedió respecto a las propuestas de actividades de escritura en cada uno de dichos módulos, pero, como forma de contextualización, merece la pena también comentar cuál es el propósito de cada módulo.

El primer enlace, titulado *Presentación de la asignatura* es, por supuesto, también la página de entrada del aula virtual para la asignatura y así se presenta visualmente a los alumnos:

Figura 3 - Presentación de la asignatura *Lingua Española IV – Grupo A*

LENGUA ESPAÑOLA IV
MANTÉN LA CALMA Y APRENDE ESPAÑOL
FECHAS IMPORTANTES
 Prueba presencial: 11/04/15
 Reposición de la prueba presencial: 16/04/15
 Término de la asignatura: 18/04/15
 Prueba final: 09/05/15

Estimados alumnos,

nuestra asignatura tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa a través de temas variados. Nuestro deseo es que al final ustedes puedan comprender y producir textos más complejos. Seguiremos el programa de la asignatura y por eso, no será posible utilizar todas las lecciones del libro "Lingua Espanhola IV", ya que no sigue lo que está propuesto por el documento. De esta manera, haremos un recogido por otros libros y gramáticas para hacer un recorte de los contenidos que necesitamos estudiar.

Con relación a nuestra evaluación, haremos la división del contenido en cinco módulos y cada uno tendrá actividad(es). Además de las actividades en los módulos, habrá una tarea final, cada una valiendo 100, que corresponden el 40% de la nota de la asignatura. El día 11 de abril tendremos nuestra evaluación presencial, valiendo 100, que corresponde el 60% del promedio final.

En este periodo tenemos 3 profesores para ayudarlos, que son:

Profesor formador
 Profesor tutor 1
 Profesor tutor 2

Deseo que la asignatura sea agradable y que tengamos un excelente periodo, lleno de aprendizaje y dedicación.

[Calendario](#)
[Programa de la asignatura](#)

Seguir para...

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

En la *Presentación de la asignatura*, vemos las informaciones básicas sobre el desarrollo de las actividades que se darán en el transcurso del semestre destacando el objetivo de las clases, los materiales que van a ser utilizados, las actividades que van a realizarse, la fecha de la evaluación presencial y la identificación de los profesores que estarán en contacto directo con los alumnos durante la realización de las actividades.

Lo primero que se ve, en color rojo, es la información con el nombre de la asignatura, seguida de una imagen con la siguiente frase “Mantén la calma y aprende español” y la información sobre las fechas importantes de las actividades del curso. La imagen tiene frases que emplean las estructuras de verbos en imperativo, contenido gramatical del módulo en cuestión.

Observando la información textual principal que se presenta en la página de entrada, y teniendo en cuenta nuestros objetivos de investigación, merece la pena comentar que la asignatura en cuestión tiene el propósito explícito de desarrollar la “competencia comunicativa”

a fin de que los alumnos puedan llegar a “comprender y a producir textos más complejos”. Esto respalda la justificación de nuestra elección de realizar la recolección de datos en la asignatura *Lengua Española IV*, puesto que se esperaba un contexto en el cual la comunicación escrita se diera en español y no tanto en portugués, como suele suceder en los semestres iniciales de los cursos de la carrera en cuestión, cuando los discentes todavía no tienen conocimiento del idioma extranjero estudiado. La explícita tendencia de trabajo con el enfoque comunicativo destacó, en el texto introductorio de la asignatura, el objetivo de que los alumnos aprenderían sobre dos, de las cuatro destrezas comunicativas, lectora y la escrita, en contextos reales de comunicación.

Otro punto que consideramos importante, ya en este inicio de análisis de las clases virtuales, es la poca o falta de relación entre el material impreso elaborado para las clases de español de la EaD del IFRN y el programa de la asignatura *Lengua Española IV*, información expresa en la presentación de la asignatura enseñada en la imagen anterior, en las respuestas de los profesores en los cuestionarios y también objeto de queja de los alumnos. Esto sucedió porque la carrera de *Letras: Espanhol* había pasado, en aquel entonces, más específicamente en 2012, por reformulaciones curriculares y, por esto, el material que se distribuía a los alumnos seguía desactualizado por falta de financiación para la elaboración de los nuevos. Ante este contexto, los *profesores formadores* solían preparar las clases teniendo en cuenta primero el programa del curso y luego utilizando el material en las partes que correspondían al programa de las asignaturas y también otros materiales impresos y en línea.

Al texto de presentación le siguen dos enlaces para archivos complementarios a las clases. Estos son: el *Calendario* y el *Programa completo de la asignatura*, elementos de importancia para que los alumnos puedan planear sus horarios de estudios dentro del curso.

Por último, destacamos la frase de cierre del texto, puesto que se ve una manifestación del profesor de la asignatura de acercamiento a los estudiantes, carácter este extremadamente necesario debido a la separación física y temporal que existe en la EaD. En la frase “Deseo que la asignatura sea agradable y que tengamos un excelente periodo, lleno de aprendizaje y dedicación.”, se ve suavizada la posible rigidez que podría externalizar el carácter informativo de un texto que presenta datos sobre el cumplimiento de un calendario de actividades, la realización de las evaluaciones, etc.

Tras observar la página de *Presentación de la asignatura*, pasamos a la página siguiente: la del *Módulo I*, cuyo título es *Te aconsejo que hagas las tareas. ¡Haz las tareas!* que presentamos a través de la imagen siguiente.

Figura 4 - *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Observando la *Figura 4*, vemos el *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV* del *Grupo A*. Tal módulo, así como los demás, básicamente consta de un título seguido de la fecha que empieza y la fecha que termina el plazo de participación de los alumnos en las actividades. Hay, además, una viñeta, algunas observaciones adicionales y, por último, los enlaces para los archivos de materiales adicionales y actividades.

Antes de empezar el análisis de lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje de escritura en los géneros digitales del AVA, destacamos el papel de la viñeta del *Módulo I*. El uso de tal recurso esencialmente gráfico, pero también escrito, se proporcionó para ilustrar uno de los principales contenidos para ser trabajado en este módulo, el *subjuntivo*. Sin embargo, hizo falta orientación a los discentes de cómo hacer una lectura interpretativa del texto o, simplemente, contextualizar la viñeta en lo que era la presentación del módulo.

Tratamos, ahora, del análisis descriptivo de la actividad del *Foro evaluativo* del *Módulo I* que se puede ver en la captura de pantalla en la imagen a continuación: la orientación para la participación de los alumnos. Por cuestiones de ética en una investigación relacionada con personas, no enseñaremos la captura de pantalla del foro de forma íntegra con el fin de no identificar a los sujetos participantes.

Figura 5 - Foro evaluativo del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Al observar la propuesta de actividad de este primer foro, vemos que el enunciado de la cuestión, de forma directa, remite el alumno a la realización de un ejercicio que no promueve ningún tipo de interacción que no sea la elaboración de frases para la “corrección” posterior, por parte del profesor, de estructuras gramaticales. No estimula la interacción escrita espontánea entre alumnos y docentes y, tampoco, la interacción entre los propios estudiantes, puesto que la propuesta del foro es poner en práctica el uso de estructuras gramaticales imperativas (consejos, órdenes o sugerencias). En este sentido, merece la pena recordar que la subcompetencia lingüística de la competencia comunicativa, según Hymes (1972), solamente tiene sentido si está acompañada por las subcompetencias sociolingüística, discursiva y estratégica. Para el estudiante, más que adquirir las reglas formales de la lengua, los hablantes nativos también adquieren otras reglas (sociolingüísticas). Aunque Hymes no se refiriera, en su estudio, al aprendizaje de una segunda lengua, su artículo influyó en otros que presentaron nuevos planteamientos para la enseñanza de segundas lenguas en una época en la cual el método audiolingual ya daba muestras claras de enflaquecimiento.

Ahora, observamos las respuestas de los alumnos. Por cuestiones logísticas, no consideramos todas sus intervenciones en el AVA. Esto resultaría extremadamente exhaustivo y sin incidencia en el propósito de esta investigación que se centra, en este apartado, en analizar si las actividades propuestas, a través de los géneros digitales, promueven la interacción escrita, así como si la acción didáctica docente estimula este desarrollo interactivo escrito del alumno. Aunque los diversos estudiantes pudieran reaccionar de modo distinto en las actividades propuestas, los modelos de intervenciones de los profesores y la corrección son actitudes que se repiten de acuerdo con los propósitos de enseñanza de determinados contenidos teniendo en cuenta los objetivos específicos del curso. Sopesando estas consideraciones, para atender a los propósitos de esta investigación, elegimos aleatoriamente hasta cuatro entradas publicadas en

cada foro. A continuación, presentamos los ejemplos de las intervenciones de los discentes seleccionados junto con la intervención de los profesores y demás alumnos que hayan escrito alguna respuesta o complemento a la primera entrada publicada.

Es importante resaltar que la exhibición de las informaciones en los foros de esta página está configurada por el orden de actualidad de la publicación (de la más reciente a la más antigua) conforme aparecen en la configuración del propio *Moodle*. Respetando este orden, describiremos las informaciones analizadas.

Cada módulo de clase de la asignatura *Lengua Española IV* presentaba la oportunidad para que los alumnos pudieran solventar sus dudas a través de un foro específico para este fin. A partir de la siguiente imagen, ilustramos las interacciones que se dieron en el *Foro de dudas* del *Módulo I*.

Figura 6 - *Foro de dudas* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Fueron cuatro las entradas de respuesta al *Foro de dudas* y trataron de los siguientes temas, cuyos títulos eran en este orden: “Nota”, “Duda”, “Pretérito x subjuntivo” y “El libro”. Observando los títulos dados a las intervenciones, objeto de las dudas de los alumnos, vemos que las principales cuestiones son reproducciones de las típicas preguntas que pueden formar parte también de ambientes de enseñanza y aprendizaje presenciales.

En la primera, de las tres entradas observadas a continuación, la titulada “Nota”, el discente *Al.1* preguntó, en lengua portuguesa, sobre su nota de una actividad auditiva. Respecto a esta demanda no consta registro de ninguna respuesta del *profesor formador* y tampoco de ninguno de los *tutores*, conforme se puede ver en el cuadro a continuación que es un extracto de la última entrada del *Foro de dudas*.

Cuadro 62 - *Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 4 del Foro de dudas del Módulo I</i> | |
|---|---|
| <i>Post. 1</i> | Nota por <i>Alumno 1</i> - lunes, 9 marzo 2015, 15:19 <i>Boa tarde Professor ainda não tenho nota da atividade do áudio, quero saber o que houve?</i> |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo I – Grupo A.*

Destacamos que es posible ver en el foro aspectos que se pueden mejorar. El primer elemento está relacionado con la escritura del discente que se dio en su lengua materna y no en lengua española. A partir de nuestra experiencia, como profesora de lengua extranjera en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Brasil, recomendamos a los alumnos que busquen interactuar en la lengua meta ya en diferentes momentos en el aula y no solo durante la realización de algún ejercicio. Esta práctica es la recomendada en las clases comunicativas de lenguas, sean presenciales o virtuales, y, por supuesto, se debe considerar el nivel de lengua que ya posean los discentes, en caso contrario la lengua materna debe ser utilizada para evitar malentendidos.

Entretanto, comprendemos que, a partir del nivel intermedio, el alumno es capaz de establecer una comunicación en español, aunque con frases más cortas y oraciones más sencillas. Por supuesto, la orientación para que los discentes interactúen por escrito en la lengua meta debe ser dada, preferiblemente, por el *profesor formador* en el texto de presentación de la asignatura y/o en el texto introductorio del foro.

Otro punto que merece ser considerado y observado en la primera publicación en este foro es la forma como el alumno declaró que todavía no se había publicado su nota de la actividad. Quizás este puede haber sido el motivo por el cual el docente ni siquiera contestó al mensaje en el foro, por darse cuenta de esta falta de cortesía por parte del discente. Considerando esta situación y sabiendo que al texto escrito le faltan ciertos elementos que pueden promover una comunicación más efectiva, nuestra orientación es que en estos casos los profesores jamás dejen a los alumnos sin respuesta, aunque la contestación sea con una frase corta. De esta forma el discente sentirá que no está solo durante el proceso de aprendizaje en línea.

Sobre la falta de elementos que suavicen el discurso, estimamos que sería interesante que el *profesor formador* incluya, como archivo complementario, algún texto que hable de las normas de “netiqueta⁵⁶”, una vez que la comunicación por ordenador puede ser una experiencia

⁵⁶ Netiqueta (del inglés "network" y "etiquette") se utiliza para referirse al conjunto de normas de comportamiento general y de etiqueta que se recomienda utilizar en internet. Se trata de un conjunto de orientaciones para evitar malentendidos en comunicaciones en línea, especialmente a través de los géneros digitales.

relativamente novedosa para algunos de los alumnos y, a veces, incluso para los propios profesores. En estos casos, establecer orientaciones específicas para la escritura en el ambiente digital son bienvenidas.

Cuadro 63 - *Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*
Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo I

| | |
|----------------------|---|
| <i>Post 1</i> | Duda por <i>Alumno 11</i> - miércoles, 11 febrero 2015, 22:07 <i>Buenas noches profesor!</i> <i>En nuestra primera actividad, debemos escribir toda la explicación dada por el doctor Ramón o las partes principales.</i> |
| <i>Post 2</i> | Re: Duda por <i>Alumno 3</i> - jueves, 12 febrero 2015, 15:04 Oi, <i>Alumno 11</i> , tranquilo? Olha, creio eu que é para transcrever "las recomendaciones que les da a los oyentes". Foi o que entendi. :D |
| <i>Post 3</i> | Re: Duda por <i>Alumno 3</i> - jueves, 12 febrero 2015, 18:00 Ahora me quedo pensando, es para transcribir lo que dijo el señor, usando las mismas palabras, o hacer un resumen? Pueden me sacar esta duda, profesoras? |
| <i>Post 4</i> | Re: Duda por <i>Tutor 1</i> - jueves, 12 febrero 2015, 21:53 Buenas noches, <i>Alumno 11</i> y <i>Alumno 3</i> . En la actividad hay que transcribir, conforme lo que se escuche, las recomendaciones dadas por el doctor. Saludos. |
| <i>Post 5</i> | Re: Duda por <i>Alumno 11</i> - domingo, 15 febrero 2015, 21:53 Cierto! |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo I – Grupo A.*

En la *Entrada 2* del *Foro de dudas* se ve una pregunta directamente relacionada con una actividad propuesta en el AVA. La tarea consistía, a partir de la escucha de un audio, en que los alumnos tendrían que extraer las informaciones orientativas dadas por un médico sobre cómo vivir mejor. Era una típica actividad cuyo propósito consistía en escuchar para luego escribir las respuestas.

Sobre las intervenciones de los alumnos en el *foro de dudas*, se vio reflejada una típica situación del aula de clase en la que los estudiantes hacen comentarios y preguntas sobre las propuestas de actividades de los profesores.

Aunque la pregunta realizada por *Al.11* fue dirigida al profesor (sin especificar quién, si *formador* o *tutor*), se observó que se produjo una interacción entre los propios alumnos. Antes de la intervención del *profesor tutor 1*, contestó primeramente a la pregunta un compañero de clase, *Al.3*, conforme se puede ver en el *Post 2* del *Cuadro 63*. Se pudo observar, también, cierto esfuerzo por parte de los alumnos en buscar interactuar utilizando estructuras típicas y

vocabulario específico de la lengua española, aunque la primera intervención de *Al.3* haya sucedido en portugués.

También se puede ver que la comunicación entre los participantes de esta entrada de foro se dio de forma educada, cordial y cercana. La utilización de los saludos y las despedidas demostraron esto, aparte del recurso gráfico que intenta imitar una expresión sonriente “:D”, rasgo del *internetés*⁵⁷ que intenta minimizar las faltas de comprensión provocadas por el distanciamiento físico. De esta manera, *Al.3* demostró estar en la misma situación de aprendizaje que *Al.11* y buscó acercarse al compañero de clase para ayudarlo dentro de lo que le era posible.

Cuadro 64 - *Entrada 1* del *Foro de dudas* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 1 del Foro de Dudas del Módulo I</i> | |
|---|--|
| Post 1 | El libro por <i>Alumno 3</i> - lunes, 9 febrero 2015, 21:10 Hola, profesor! Qué tal está? Nosotros tendremos libro para esta asignatura? Te pregunto porque nos ayuda mucho, sea en la parada de autobús, en el banco... me entiendes? Abrazo! |
| Post 2 | Re: El libro por <i>Profesor formador</i> - martes, 10 febrero 2015, 20:04 Hola, <i>Alumno 3</i> ! Estoy bien, y tú? Sobre el libro, él existe, pero como no está totalmente de acuerdo con el programa de la asignatura, usaremos otros materiales para estudio. Les dije eso en la presentación. Att. <i>Profesor formador</i> |
| Post 3 | Re: El libro por <i>Alumno 3</i> - martes, 10 febrero 2015, 20:58 Vale! :/ |

Fuente: *Foro de dudas* del *Módulo I – Grupo A*.

La falta de un material impreso, conforme se puede ver en las interacciones escritas promovidas a partir del *Post 1* de la *Entrada 1* del *Foro de dudas*, era un problema que interfería directamente en la rutina de estudios de los alumnos, especialmente los más ocupados, que realizaban otras actividades, sobre todo laborales. Tener un material impreso que coincidiera en contenidos con lo que se planteaba en las asignaturas virtuales es de extrema importancia, puesto que los alumnos pueden realizar lecturas de aprendizaje en otros espacios y no solamente cuando están sentados delante de un ordenador. Conforme se puede ver en el *Post 3*, en el

⁵⁷ *Internetés* es el nombre que se da al lenguaje propio de internet. Por la necesidad de se comunicar de forma cada vez más rápida, la regla cuando se escribe en internet es pasar la idea con el mínimo de esfuerzo posible, abreviando palabras, suprimiendo vocales, concatenando letras y números, sustituyendo acentos por letras, creando acrónimos, usando emoticonos, etc.

cuadro anterior, la falta del recurso en cuestión generó cierta decepción al alumno a partir del uso del recurso gráfico “:/” que significa tristeza o incomodidad.

A continuación, tratamos del primer *Foro evaluativo*. La situación didáctica propuesta por el *Profesor formador* para tal foro es la siguiente:

Cuadro 65 - Propuesta de actividad del *Foro evaluativo* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| |
|--|
| Este foro es para practicar las estructuras que estudiamos en nuestro primer módulo. Para eso, te daremos una situación para que reacciones con consejos, órdenes o sugerencias. |
| SITUACIÓN HIPOTÉTICA: |
| Tu amigo(a) cree que está muy gordo, pero en realidad no lo está. ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? |

Fuente: *Foro evaluativo* del *Módulo I – Grupo A*.

A continuación, presentamos la intervención de los discentes que respondieron a la pregunta del primer *Foro evaluativo* de las clases de la asignatura observada.

Cuadro 66 - *Entrada 3* del *Foro evaluativo* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 3 del Foro evaluativo del Módulo I</i> | |
|---|--|
| <i>Post 1</i> | Consejos! por Alumno 6 - lunes, 2 marzo 2015, 09:30 |
| | Le aconsejo que es muy importante que hagas una dieta equilibrada, que coma frutas y verduras todos los días. También que los ejercicios físicos són muy importante. Que no olvides que la salud esta em primer lugar. |

Fuente: *Foro evaluativo* del *Módulo I – Grupo A*

Al observar la *Entrada 3* de intervención en el *Foro evaluativo*, una vez más, vemos que una publicación de un alumno se quedó sin ningún tipo de respuesta por parte de los profesores. En este caso, no sabemos y tampoco podemos deducir por qué se dio tal ausencia docente. La única justificación que podemos arriesgarnos a mencionar sobre esta situación es que tanto el *profesor formador* como los *tutores* se hayan despistado y, por esto, no hubo el acompañamiento apropiado de *Al.6*. Teniendo en cuenta esa situación, una vez más, reforzamos la importancia de la interacción docente y la necesidad de que el alumno no se quede sin respuesta.

Cuadro 67 - *Entrada 2* del *Foro evaluativo* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo I</i> | |
|---|--|
| <i>Post 1</i> | ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por Alumno 12 - domingo, 22 febrero 2015, 16:37 |
| | Primero yo hablaría con mi amico y diría que ello no está gordo como se imagina, pero se no está contento con su cuerpo yo oriento que sólo ello podría cambiar aquella situacione de insatisfacción y encontrar las maneras posibles y adoptar las muchas fuermas de mantener uno vida y cuerpo saludable. Lo aconsejo que busque tener una buena alementación, comer alimentos sano como |

| | |
|---------------|---|
| | frutas, verduras, carbohidratos y proteínas, también sujiro que evite los alimentos fritos, pastas y refrescos, que beba bastante agua y que comience a hacer alguno tipo de ejercicio físico, incluso con la adopción deses nuevos métodos no conseguires nenguno resultado, recomiendo que procure la ayuda de uno nutricionista. |
| Post 2 | Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 13</i> - jueves, 26 febrero 2015, 14:27 |
| | ¡Hola, <i>Alumno 13</i> ! Te enviaré por mensaje las observaciones de corrección del texto. Atentamente <i>Profesor tutor 2</i> |

Fuente: *Foro evaluativo del Módulo I – Grupo A.*

En la intervención discente presentada en el *Cuadro 67*, vemos que hubo una retroalimentación por parte del *Profesor tutor 2*; sin embargo, se necesita hacer una reflexión respecto a lo que el docente publicó como respuesta. Él no realizó ninguna consideración efectiva de corrección dentro del foro, prefirió enviar sus observaciones por mensaje privado conforme se puede ver en el *Post 2* del cuadro anterior. En este caso, vemos una doble subutilización del género digital en cuestión. Podría haberse establecido una comunicación interactiva constructiva del conocimiento; sin embargo, la “ausencia” del profesor en proponer los cambios que considerara necesarios en tal texto redactado por el alumno, nos pareció una decisión errónea, puesto que las correcciones y las observaciones que el docente declaró haber hecho vía mensaje privado, podrían haber sido útiles también para los demás alumnos participantes del foro. Por otro lado, merece la pena considerar que, en situaciones especiales, para no exponer alumno que tenga, por ventura, más dificultad de aprendizaje, el acompañamiento individualizado a través de mensajes de correo electrónico debe ser algo frecuente, pero no exclusivo de la comunicación de situación didáctica.

Cuadro 68 - *Entrada 1* de la *Actividad Evaluativa* del *Módulo I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 1 de la Actividad evaluativa del Módulo I</i> | |
|---|--|
| Post 1 | ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 7</i> - domingo, 22 febrero 2015, 22:12 |
| | Le aconsejo que hagas una dieta equilibrada y nutritiva con frutas, verduras, alimentos ricos en nutrientes, fibras y proteínas, que comas a cada tres horas pequeñas porciones de alimento y practique ejercicios físicos todos los días y que tambien busque la ayuda de una dietista. |
| Post 2 | Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 12</i> - lunes, 23 febrero 2015, 18:22 |
| | ¿Qué tal? <i>Alumno 12</i> , enhorabuena por el texto. Empleaste apropiadamente las formas verbales de consejo y sugerencias, pero me gustaria que observara en el texto a persona a quien está direccionado tu discurso para que construyas adecuadamente las estructuras. ¿Vale? Saludos <i>Profesor tutor 2</i> |
| Post 3 | Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 13</i> - martes, 24 febrero 2015, 22:15 |
| | Gracias Profesora. |

Fuente: *Actividad evaluativa del Módulo I – Grupo A.*

En el *Cuadro 68*, el *Profesor tutor 2* realizó un comentario, directamente en el foro, sobre la respuesta de *Al.12*. En este caso, merece la pena resaltar el énfasis positivo de la valoración del desempeño por parte del alumno, cuando le dice “enhorabuena” y que el discente empleó adecuadamente las estructuras de consejo y sugerencia conforme se pidió en el texto orientativo para la intervención en el foro.

Por otro lado, según se puede ver en la conclusión del comentario realizado por el *profesor tutor*, él también identificó el uso inapropiado de los pronombres referentes al sujeto del texto escrito por *Al.12* y destacó la necesidad de cambios para la utilización adecuada de las estructuras empleadas en el texto de respuesta del *post* del estudiante. No obstante, el docente no especificó, detalladamente, cómo el discente debería ejecutar los ajustes propuestos, si tenía que volver a escribir su texto corregido en el mismo foro o enviarlo por correo electrónico. Tampoco envió ningún enlace u orientación para lectura(s) complementar(ias) o algún vídeo, por ejemplo, que ayudaran al alumno en la corrección del texto, etc.

Ante tales hechos, al comentario del profesor, el discente contesta simplemente “gracias” y, por lo que parece, no volvió a realizar la tarea considerando los puntos débiles señalados en su respuesta. Hacían falta, por lo tanto, orientaciones más específicas y detalladas sobre la propuesta de corrección del texto.

Sin ser exhaustivo, el profesor necesitaba tener una dinámica didáctica en el sentido de que los alumnos pudieran realizar reescrituras de sus textos. Ambos, todavía necesitaban comprender que, más que el resultado para una nota, lo importante y productivo en el acto de aprender y enseñar virtualmente es el acompañamiento y la construcción del proceso educativo.

Otra observación importante que se debe tener en consideración tiene que ver con el hecho de que tanto en el *post* de corrección publicado por el *Profesor tutor 2*, como en el propio enunciado orientativo del foro se habla de poner en práctica las estructuras estudiadas en el módulo, pero sin especificar los detalles referentes a ellas. Tal falta de minucias orientativas, informaciones extras con enlaces a textos complementarios o simplemente ejemplos ilustrativos de lo que era exactamente la propuesta de actividad, pueden generar muchos fallos, por parte de los alumnos, provocados por el poco entendimiento respecto a lo que se pedía en la cuestión. En este sentido, vemos publicaciones como la de la *Entrada 4*, a continuación, en las cuales los estudiantes, por haber comprendido mal la propuesta de la actividad, la realiza de forma totalmente equivocada.

Cuadro 69 - *Entrada 4 de la Actividad evaluativa del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 4 de la Actividad evaluativa del Módulo I | |
|--|---|
| Post 1 | ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 8</i> - martes, 17 febrero 2015, 20:05 |
| | Yo recomiendo mi amigo, hacer una tabla alimentar, para cada día de la semana, con la variedad, la moderación y la calidad. Que se alimentan con; cereales, pan, raíces, soya, carne, frijoles, huevos, leche, azúcares y dulces, y con moderación. Para asegurar el cuerpo, vitaminas, minerales y fibras. |
| Post 2 | Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Profesor tutor 2</i> - lunes, 23 febrero 2015, 14:24 |
| | ¡Hola <i>Alumno 12</i> ! Enhorabuena por el texto. Es interesante recordar la importancia del uso del presente de subjuntivo en la construcción de esta actividad. Recomiendo que reescriba el texto propuesto llevando en consideración el tiempo verbal, así como la adecuada puntuación. ¿Qué te parece? ¡Saludos! <i>Profesor tutor 2</i> |
| Post 3 | Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 8</i> - miércoles, 25 febrero 2015, 11:01 |
| | Yo recomiendo mi amigo, que él hace una tabla alimentar, para cada día de la semana, con la variedad y moderación, la calidad. Que se alimente con; cereales, pan, raíces, soya, carne, frijoles, heuvos, leche, azúcares y dulces, y con moderación. Para que él asegura cuerpo con vitaminas, minerales y fibras. Qué él tome mucha água y ayude in su hidratación. |

Fuente: *Actividad evaluativa del Módulo I – Grupo A.*

En el comentario del *profesor tutor 2* sobre la respuesta de *Al.8*, recogida en el cuadro anterior, se ve la mención explícita al uso del tiempo verbal presente del subjuntivo, aparte de considerar que el estudiante debe estar atento también a la puntuación. A este comentario del profesor, el discente volvió a realizar la tarea a través de una nueva publicación, el *post 3*; sin embargo, el alumno siguió presentando muchos fallos en la escritura y no corrigió tampoco algunas de las deficiencias señaladas por el *profesor tutor* en su comentario para la corrección del alumno.

Los demás enlaces del *Módulo I* son: “Lección 1 – Te sugiero que vayas”; “Lección 2 – Yo que tú lo haría...” y “Lección 3 – Él dijo que viniera” cuyos títulos equivalen a los mismos de los capítulos del material didáctico elaborados para la carrera de *Letras Espanhol* de la EaD del IFRN que, aunque se trata de la versión anterior a la reforma curricular, se adecua en algunos temas a la nueva propuesta y, en estos casos de compatibilidad de los contenidos, los profesores formadores suelen utilizar dichos materiales – en las clases.

El enlace titulado “Material 1 - FANJUL, A. (org.). Gramática de Español Paso a Paso. São Paulo: Santillana, 2005. / MILANI, E. M. Gramática de espanhol para brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2011.”, como está expresado de forma clara, es la referencia bibliográfica de dos gramáticas que, en este *módulo*, se propusieron como material complementario. Para la inserción del material en el AVA, la *profesora formadora* digitalizó doce páginas referentes a

los siguientes asuntos gramaticales: “el imperativo” y “el uso del *se*” a “algunos regímenes preposicionales”. Estos enlaces conectan con documentos en PDF.

Ya en “Cómo expresar recomendaciones”, el enlace dirige a un vídeo de *YouTube* intitulado “Spanish Lesson - Subjuntivo - Cómo expresar recomendaciones” cuya dirección para el acceso es < <https://www.youtube.com/watch?v=QJVouBIhMbA>>. En él se presenta una entrevista realizada a una estudiante francesa de español en la que se la estimula a contestar usando el subjuntivo. Al final del vídeo se enseña, a través de esquemas escritos, sobre las estructuras empleadas durante la entrevista y que se espera que el alumno aprenda, a partir del recurso audiovisual.

“Dar consejos” se trata de otro hipervínculo <<https://www.youtube.com/watch?v=28dusXctZEO>> que enlaza al estudiante con un vídeo de *YouTube* intitulado "Presente de Subjuntivo 'Dar consejos'" en el cual un profesor enseña a usar esta construcción verbal.

El hipervínculo siguiente se titula “Imperativo” y conecta con una página dentro del propio AVA en la que el alumno accede a informaciones escritas que explican la estructura de los verbos en este tiempo verbal.

En el enlace “Audio 1 - ¡A escuchar!”, los estudiantes tienen que escuchar, cuantas veces quieran, una grabación en la que un médico es entrevistado; mientras en la “Actividad de escucha del audio 1”, a partir del audio del hipervínculo anterior, los alumnos deben contestar la tarea apuntando las recomendaciones del doctor para tener una vida mejor.

A partir de la descripción de los demás enlaces del *Módulo 1*, es visible que los estudiantes tienen acceso a diferentes tipos de materiales para el estudio del idioma a través de las clases preparadas en el *Moodle*. La diferencia básica en la ejecución de tareas en la modalidad a distancia comparada con la modalidad presencial es que, en este caso, los alumnos encuentran todo de forma dirigida dentro del propio AVA, según haya planeado el *profesor formador*. Como nuestro estudio no trata del análisis de todas las actividades, solo las que se relacionan con la interacción escrita o con la enseñanza de la escritura de forma más directa, no nos detendremos en más comentarios sobre estos enlaces. Sin embargo, merece la pena destacar que es imposible desasociar la destreza escrita de las demás destrezas, dado que todas ellas son importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Además, es un hecho que, en la realización de todas las tareas con diferentes enfoques y objetivos, la escritura siempre está presente en el entorno virtual de aprendizaje, puesto que las orientaciones en las tareas, la mayoría de las veces, se dan a través de la escritura. En los enlaces que dirigen tanto a vídeos, como a audios u otro tipo de actividades en la EaD, aunque sean tareas que exploten

más claramente otras destrezas, es a través de la escritura de forma directa o indirecta como se produce la comunicación, pues los alumnos, muchas veces, tienen que contestar escribiendo lo que escuchan y algunas veces de forma oral y otras veces a través de cuestiones tipo test, por ejemplo.

Por otro lado, merece la pena la crítica a la utilización de material impreso digitalizado dentro del AVA. Si se prefiere el contenido de dichas gramáticas, mejor sería sugerir a los alumnos la compra de dichos materiales impresos o recurrir a las mismas informaciones en otros ambientes virtuales de aprendizaje como sitios educacionales, blogs, etc. Además, la digitalización compromete la visibilidad de las informaciones de lo impreso. Si es para leer una sola hoja está bien, pero muchas cansan la vista. Asimismo, la transposición didáctica de materiales *extraclase* deben ser una práctica recurrente de los profesores de la EaD, facilitada por el soporte digital del AVA que posibilita el acceso a otros tantos medios virtuales para la enseñanza.

Ahora, observamos el análisis de las actividades del *Módulo II*. Pero, antes, merece la pena examinar la imagen que sigue con la captura de pantalla de la página de apertura de tal módulo.

Figura 7 - *Módulo II* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

The screenshot shows a Moodle course page for 'Lengua Española IV – Grupo A'. The main content area displays a congratulatory message: 'Si hicieras todas las tareas, aprobarías en el curso.' followed by the dates '23/02 - 02/03'. Below the message is a comic strip titled 'Celebrando' with a yellow starburst icon. The comic strip depicts a character celebrating their success in a course. The panels show the character's journey from starting the course to achieving happiness. The final panel is labeled 'FELICIDAD'. Below the comic strip, there is a list of resources and activities for the module, including 'Conjunciones - MILANI', 'Material 2 [IMPORTANTE] - FAISUL', and 'Lección 6 - Cuando tenga tiempo'. The page also features a sidebar with navigation options like 'Participantes', 'Administração', and 'Próximos Eventos'.

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Observando la *Figura 7*, vemos que la página de entrada del *Módulo II* mantiene una estructura de presentación similar a la analizada anteriormente. El segundo módulo está construido por el título “Si hicieras todas las tareas, aprobarías en el curso”, seguido de la fecha que empieza y la fecha que termina el plazo de participación de las actividades, del 23 de febrero al 2 de marzo. Hay, también, una viñeta seguida del enlace de la página de donde fue extraída y abajo se presentan los enlaces para los archivos de material complementario y actividades, pero esta vez – a diferencia de lo que sucedió en el *Módulo I* – no existe ningún texto con observaciones adicionales sobre las actividades.

En la viñeta se observan situaciones comunicativas con frases en las cuales están subrayadas las conjunciones “o” e “y”. Igual que en la entrada del módulo anterior, la imagen está insertada con el propósito de introducir, de forma ilustrativa, uno de los contenidos de la clase. Sin embargo, no hay ninguna mención orientativa que aborde de esta manera la viñeta. No hay una propuesta de discusión sobre el contenido gramatical con énfasis a partir de la imagen.

Una vez más, tras la introducción textual de la unidad, se propuso como material de estudio un enlace a la gramática de Milani (2011), pero ahora para tratar de las “conjunciones”, según se pudo ver en la referencia disponible en el *Módulo II*: “Conjunciones - MILANI, Esther Maria. Las conjunciones. In: MILANI, Esther Maria. *Gramática de espanhol para brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 199-207.”.

También se repite la gramática de Fanjul (2005) juntamente, una vez más, con la de Milani (2011) “Material 2 (IMPORTANTE) - FANJUL, A. (org.). *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Santillana, 2005. / MILANI, E. M. *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Saraiva, 2011.”, ahora, se trata de más siete páginas digitalizadas que abordan temas gramaticales como el “pretérito perfecto del subjuntivo”, los “marcadores de tiempo”, el “condicional de indicativo” y las “oraciones causales y consecutivas”. La forma como está dispuesta la presentación de la asignatura nos enseña la idea de que las gramáticas son los principales medios para el estudio de la lengua y no la investigación participante hacia una educación lingüística.

Las lecciones 6, 7, 8 y 9, respectivamente, “Cuando tenga tempo”, “Si llego a tiempo”, “Vengo para que me reconozcan”, “El suelo está mojado porque ha llovido”, presentadas en los enlaces siguientes a los de las gramáticas anteriores, son capítulos del material oficial de la carrera en cuestión elaborado para el curso.

El enlace posterior lleva a la “Actividad evaluativa del Módulo II” que, esta vez, consiste en completar frases rellenando huecos con verbos conjugados, por lo tanto, no nos interesa para el análisis realizado en la presente tesis. Tratamos ahora del *Foro de dudas*, último enlace del *Módulo II*, en donde se suele proporcionar la interacción escrita entre los participantes de la asignatura.

Figura 8 - *Foro de dudas* del *Módulo II* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: *Foro de dudas* del *Módulo II – Grupo A*.

El foro fue utilizado por los alumnos con los siguientes temas de entradas: “Cuestionario”, “Urgente”, “Dúvida”. Como este género digital dice respecto a las cuestiones de la actividad evaluativa, presentamos, a continuación, dicha tarea:

Cuadro 70 - *Actividad evaluativa* del *Módulo II – Grupo A*

| |
|---|
| <p>Estimados alumnos,</p> <p>La actividad evaluativa del módulo II está compuesta de 10 preguntas adaptadas de los ejercicios de su libro de Lengua Española 4. Antes de hacerla, estudien y revisen los principales puntos de las unidades 6, 7, 8 y 9, además de estudiar el material 2 que está disponible en la página de la asignatura.</p> <p>¡Saludos cordiales!</p> <p><i>Profesor Formador</i> <i>Profesor Tutor 1</i> <i>Profesor Tutor 2</i></p> |
|---|

Fuente: *Actividad evaluativa* del *Módulo II – Grupo A*.

Cuadro 71 - *Entrada 3* del *Foro de dudas* del *Módulo II* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 3</i> del <i>Foro de dudas</i> del <i>Módulo II</i> | |
|--|---|
| Post 1 | <p>Cuestionário por <i>Alumno 3</i> - viernes, 27 febrero 2015, 18:02</p> <p>Hola, profesores! Yo creo que hay un equivoco en las cuestiones 5 y 7 del cuestionário. Podrian verlo? Si posible, podrian ver mis contestaciones? Abrazo!</p> |
| Post 2 | <p>Re: Cuestionário por <i>Alumno 14</i> - sábado, 28 febrero 2015, 16:34</p> <p>Yo también creo que hay un equivoco.</p> |
| Post 3 | <p>Re: Cuestionário por <i>Alumno 8</i> - sábado, 28 febrero 2015, 16:37</p> |

| | |
|---------------|---|
| | Buenas tardes, No estoy encontrando lo verbo no subjuntivo que venga dar cierto en esta cuestión, siete. Y hago ahora. |
| Post 4 | Re: Cuestionario por <i>Profesor Formador</i> - sábado, 28 febrero 2015, 17:27 |
| | <i>Alumno 8</i> , te contesté en la respuesta que di al <i>Alumno 3</i> . La estructura de la oración es "si + pretérito imperfecto de subjuntivo + condicional". Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 5 | Re: Cuestionario por <i>Alumno 8</i> - martes, 10 marzo 2015, 07:27 |
| | Buenos días, Siento mucha dificultad en la actividad de la lección 12, yo no soy capaz de hacer, he leído todavía no puedo, estoy triste. |
| Post 6 | Re: Cuestionario por <i>Profesor Formador</i> - sábado, 28 febrero 2015, 17:25 |
| | <i>Alumno 8</i> , observa la respuesta que di en el foro. Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 7 | Re: Cuestionario por <i>Profesor Formador</i> - sábado, 28 febrero 2015, 17:24 |
| | <i>Alumno 3</i> , En el material hay la siguiente explicación: Cuando, ...hasta que, es decir, todos las demás partículas temporales se construyen con: INDICATIVO → "pasado, presente, futuro". O sea, si la acción expresada por la subordinación no es futura en relación a la acción expresada por la oración principal, no se puede utilizar el subjuntivo. Ej.: Cuando oigo tango siempre me acuerdo de mi padre. Cuando siento miedo, rezo. O sea, solo usaremos el subjuntivo cuando la acción de la oración subordinada estuviera en un tiempo futuro en relación a la oración principal. Cuando digo: Mi mujer no cena hasta que yo _____ (llegar). ¿Cuál es la oración principal? Mi mujer no cena. ¿Y esta oración está en un tiempo futuro en relación a la oración subordinada? ¿Qué ocurre primero? En este caso debemos utilizar el indicativo. Abajo sigue más explicación del material. ¿Me hice comprender? Las oraciones introducidas por hasta que pueden ir en indicativo, subjuntivo o infinitivo: ● Indicativo. Cuando hablamos del presente y del pasado: Mi madre no se acuesta hasta que yo llego. La gente no se fue a casa hasta que le dijeron que no había peligro. ● Subjuntivo. Cuando hablamos del futuro: No cenaremos hasta que no venga papá. ● Infinitivo. Aunque es poco usual, es posible encontrar el verbo en infinitivo cuando el sujeto de los dos verbos es el mismo: ● Trabajó hasta quedarse dormido. En relación a la cuestión de número 7: Esta cuestión está relacionada a lo que estudiamos en la lección 7: oraciones subordinadas condicionales. Tenemos aquí una oración con la conjunción si, y en este caso, la estructura "si + pret. imperf. de subjuntivo + condicional. Él me dijo que si le _____ (tocar) la lotería, viajaría por todo el mundo. Espero que hayas sanado tu duda. Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 8 | Re: Cuestionario por <i>Alumno 3</i> - domingo, 1 marzo 2015, 10:40 |
| | Buena explicación! Hay sanado mis dudas. Gracias. :D |

En las publicaciones presentadas en el *Foro de dudas del Módulo II*, se ve claramente cierta impaciencia por parte de los alumnos, respecto a la resolución de sus cuestionamientos sobre el contenido para la realización de la actividad evaluativa. Intervino el *profesor formador* que se comunicó a través de una explicación bastante didáctica e ilustrada con ejemplos complementarios a los ya presentados en el material disponible en el AVA para tal fin.

La práctica docente, en este contexto, refleja rasgos del diálogo didáctico mediado, cuando el profesor actúa como mediador entre el contenido presentado en los materiales adicionales anexos a la asignatura y los discentes en fase de aprendizaje.

Es importante señalar que, tras la explicación, bastante completa, del docente, que introdujo las cuestiones de apertura del foro, *Al.3* finalizó el debate declarando haber solucionado sus dudas y resaltó que el profesor realizó una “buena” explicación. Esta clase de retroalimentación positiva del discente sobre la actuación docente es significativa, a la que vez que refuerza la percepción de que el profesor está haciendo bien su trabajo. Además, se sabe que para resaltar aspectos negativos y quejarse de algo, la retroalimentación suele darse de modo más recurrente. En general, pocos son los que se posicionan para resaltar lo positivo sobre algo.

A continuación, vemos en el *Cuadro 71* los *posts* relacionados con la segunda entrada del *Foro de dudas del Módulo II*.

Cuadro 72 - *Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo II* de la asignatura *Lengua Española IV* – *Grupo A*

| Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo II | |
|--|---|
| Post 1 | Urgente por <i>Alumno 5</i> - domingo, 1 marzo 2015, 12:54 |
| | Boa Tarde, não estou conseguindo abri o questionario. Aguardo Resposta ATT <i>Alumna 5</i> |
| Post 2 | Re: Urgente por <i>Profesor Formador</i> - lunes, 2 marzo 2015, 14:13 |
| | Hola, <i>Alumna 5</i> ! La tarea está disponible hasta hoy, a las 23:55. Att. <i>Profesor formador</i> |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo II – Grupo A*.

En el cuadro anterior se ve un ejemplo ilustrativo muy común de las prácticas de alumnos en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Algunos discentes demuestran realizar sus actividades solo en los últimos días en las que están disponibles en la plataforma virtual. Esto puede generar una serie de complicaciones en la comunicación y la resolución de las dudas de las tareas. Dificultades técnicas sea en el propio ambiente virtual por

actualizaciones informáticas, sea en el ordenador personal del alumno, fallos provocados por la falta de electricidad, interferencias por cuestiones técnicas en la red, entre otros problemas, pueden suceder y esto generaría la inviabilidad de la realización del ejercicio dentro del plazo.

Teniendo en cuenta estas probables situaciones de dificultad de acceso, al informar sobre el hecho de no conseguir acceder a la actividad, el *profesor formador*, que merece la pena dejar claro que no es el responsable de solucionar este tipo reparaciones, simplemente contestó al alumno recordándole que el tiempo límite para ejecutar la tarea era aquella misma noche. No hubo, en tal momento, por lo menos a través del foro observado, ningún tipo de negociación sobre prórroga de la fecha o intento de ponerse de acuerdo con el alumno sobre el envío de la actividad en otra oportunidad y/o por otro medio o canal de comunicación fuera del *foro evaluativo* del AVA. Se recomienda, en casos de extrema necesidad, cuando no se pueda interaccionar directamente en la plataforma virtual, que se busque nuevos caminos para que el alumno no salga perjudicado simplemente por no cumplir con la realización de la tarea dentro del límite de plazo establecido. Hay que ser flexible y buscar conocer las particularidades que llevaron a la no realización de una tarea y establecer un término medio entre las exigencias de cumplimiento del calendario atribuidas al profesor y, por supuesto, también a los alumnos para una mejor acción didáctica y de aprendizaje.

Cuadro 73 - *Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo II | |
|--|--|
| Post 1 | Duvida por <i>Alumno 5</i> - sábado, 28 febrero 2015, 12:41 |
| | Boa Tarde! No módulo II, esta com a data de inicio 23 e cerramento 2. Mais o questionário esta com a data de encerramento pra hoje. Então fico com prazo muito encima. Gostaria que se possível deixa-se o questionário com a data de cerramento por dia 2.pois ainda n conseguir responde-lo, preciso de mais um tempo. Aguardo respostas urgentemente. ATT <i>Alumno 5</i> . |
| Post 2 | Re: Duvida por <i>Profesor Formador</i> - sábado, 28 fevereiro 2015, 17:28 |
| | Hola, <i>Alumna 5</i> ! Ya hice la corrección. Observe la explicación que di a Hudson en el foro de dudas. Puede ser que sea una duda tuya. Gracias! Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 3 | Re: Duvida por <i>Alumno 5</i> - sábado, 28 fevereiro 2015, 20:41 |
| | Gracias! ATT. <i>Alumno 5</i> |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo II – Grupo A*.

La primera entrada del *Foro de dudas* del *Módulo II* también es de *Al.5*. En esta, su segunda intervención, el discente pidió, de forma explícita y no justificando más que tenía problemas para acceder a la tarea evaluativa, para que se prorrogara el plazo de realización de la tarea teniendo en cuenta que él había tenido dificultades en realizarla dentro del plazo establecido inicialmente. A la solicitud del alumno, el *Profesor formador* prontamente contestó atendiendo su demanda de prórroga de plazo. En este momento, de interacción por el foro, se vio establecida una relación de confianza en la que el docente, sin seguir rígidamente el programa de la asignatura, y dado que pudo verificar que había tiempo para prorrogar el plazo, realizó lo que fue pedido por el discente. Desde nuestro punto de vista, la relación establecida entre profesor y alumno, en ese momento, se ve fortalecida por una actitud positiva de acercamiento y horizontalidad entre ambos en la acción didáctica. Esto pudo suceder también porque el alumno fue claro en su petición y no se sirvió de excusas para justificarse por no haber realizado la tarea dentro del plazo establecido.

La imagen siguiente es una captura de pantalla de la página de entrada del *Módulo III*.

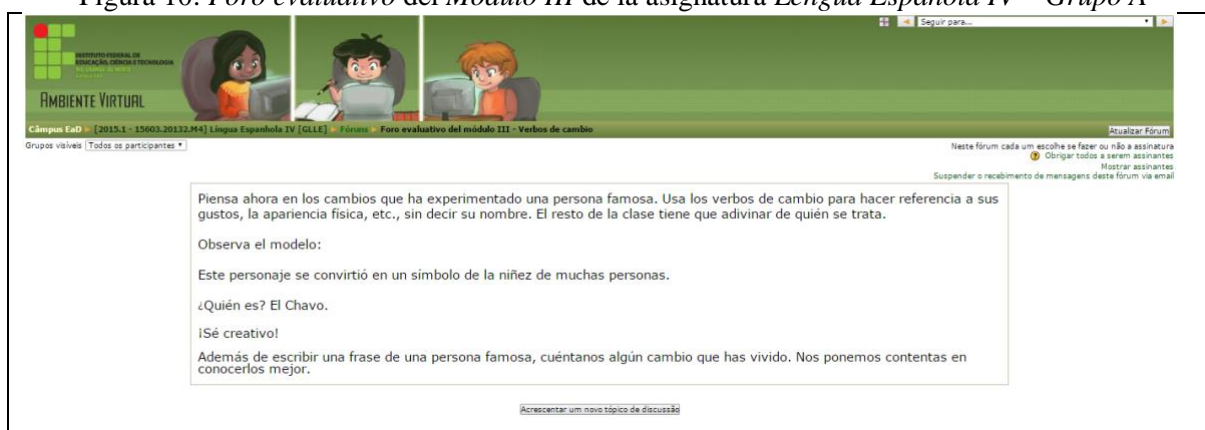
Figura 9 – *Módulo III* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Vemos, en este caso, que, igualmente a lo que sucedió en los módulos anteriores, la estructura de entrada nos presenta un título de introducción de los contenidos que fueron objeto de estudio en la asignatura *Lengua Española IV*: “Aunque está lloviendo tengo que salir. Aunque esté lloviendo tengo que salir.”.

También se puede observar, en este módulo, la información sobre la fecha en la que comienza y en la que termina la realización de las actividades, del 3 al 12 de marzo. En seguida, una vez más, se ve la inserción de una viñeta en la introducción del módulo, pero esta vez se señala, en tal recurso gráfico-textual, dos palabras de los globos de charlas que son identificadas gramaticalmente como algunos de los temas gramaticales para ser explorados en el *Módulo III*, una como “subordinada causal” y otra como “coordinada adversativa”. Sin embargo, al igual que sucedió en los módulos anteriores, la viñeta no se usa en ningún momento como recurso motivador de discusión o explicación introductoria de los contenidos que deben ser trabajados en tal módulo, ni siquiera se propuso alguna actividad a partir de tal recurso. En el *Módulo III*, también, se vuelve a introducir en la clase un *Foro evaluativo* y un *Foro de dudas*. Del primero trataremos de ahora en adelante.

Figura 10: *Foro evaluativo del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Al observar el texto orientativo de la actividad, vemos que es la primera vez que un foro promueve claramente la interacción entre los alumnos, puesto que la propuesta de la tarea era un “juego de adivinanza” en el cual los discentes tendrían que descubrir a quién se referían los compañeros de clase en sus textos sobre los cambios de una persona famosa. Tal propuesta de actividad tiene un carácter lúdico y motivador, ya que los discentes, aparte de tener que escribir en español, tienen que buscar leer informaciones sobre tal famoso para poder describir sus rasgos con más veracidad. Además, el *profesor formador* ilustró lo que quería de los alumnos, a través de un ejemplo dando una muestra real de lo que se esperaba del alumno al realizar esta tarea. Esto ayuda y estimula, todavía más, a la participación en el foro. Comprobamos tal afirmación, a través del hecho de que este fue el foro que tuvo más entradas de participación de los estudiantes, veinticinco en el total, aunque seis discentes hayan intervenido con dos entradas cada uno.

Por otro lado, observamos que el *profesor formador* también pidió, en la propuesta, que los alumnos hablaran sobre algún cambio personal, pero esta cuestión no fue satisfecha por todos los estudiantes. De modo preciso, solamente un alumno atendió a esta orientación, *Al.6*. De hecho, este ni siquiera hizo el trabajo de hablar sobre un famoso y contestó solamente la parte referente a sus propios cambios. Como se puede ver en el ejemplo recogido a continuación:

Cuadro 74 - *Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo III | |
|---|--|
| Post 1 | ¿Quién es? por <i>Alumno 6</i> - lunes, 16 marzo 2015, 14:36 |
| | Soy <i>Alumno 6</i> . Soy de Fortaleza, pero cambié de ciudad y ahora vivo en Natal lleva 5 años. Me gusta estudiar, leer y mirar películas. Un cambio en me vida fue que no gustaba mucho de practicar esportes durante la semana. Pero ahora, es estou seguro que me hace muy bien la practica de actividades físicas. |

Fuente: *Foro evaluativo del Módulo III – Grupo A*.

Por supuesto, al *post* presentado en el cuadro anterior, el de *Al.6*, ninguno de sus compañeros hizo comentarios, puesto que cuando este no entró en el “juego de la adivinanza”, no “invitó” a los demás alumnos a interactuar con él. Ni siquiera los profesores hicieron ningún comentario sobre su intervención en el foro. Esto puede comprenderse debido a la publicación de respuestas tardías por parte de la mayoría de los alumnos.

Tras recibir muchos pedidos por parte de los alumnos, en diversos momentos del curso, los profesores decidieron dejar los *Foros evaluativos* abiertos a la participación por más tiempo que el que habían previamente establecido.

A diferencia de lo que sucedió en la primera interacción del *Foro evaluativo del Módulo III*, el segundo ejemplo ilustrativo de las interacciones realizadas en este contexto, la acción didáctica fue extremadamente interactiva y efectiva según se puede ver en el cuadro que sigue.

Cuadro 75 - *Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo III | |
|---|--|
| Post 1 | ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:05 |
| | Cuándo joven fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran manager, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es? |
| Post 2 | Re: ¿Quién es? por <i>Alumna 11</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:15 |
| | !Es el Silvio Santos! |
| Post 3 | Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:20 |

| | |
|---------------|--|
| | Sí, muy bueno. |
| Post 4 | Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:01 ¡Enhorabuena por la participación, chicas! |
| Post 5 | Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:00 <i>Alumno 13</i> , busca los significados y los usos de cuando y “Cuándo”, observa de los dos el más adecuado a tu texto. Además, observa las reglas de acentuación y hace la corrección en “manager”. ¿Vale? Atentamente <i>Profesor tutor 2</i> |
| Post 6 | Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - jueves, 12 marzo 2015, 21:02 Él, cuando joven, fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran empresario, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es? |

Fuente: *Foro evaluativo del Módulo III – Grupo A.*

En la entrada del *Al.13*, en la imagen anterior, se puede ver tanto la interacción con otro estudiante que descubre a qué famoso se refería el primer alumno en su descripción, como con el propio *profesor tutor* que, al hacer la observación felicitando a los estudiantes por la buena participación interactiva, enseguida añadió otra publicación en el foro en la que realizó observaciones sobre la corrección estructural del texto de *Al.13*. Al observar tales consideraciones de ajustes propuestas por el profesor, el discente efectuó la corrección, aunque no se haya ajustado apropiadamente a todo lo que hacía falta y había sido recomendado por el docente.

Merece la pena observar, también, que tal alumno ha sido uno de los que no realizó la actividad por completo y solo trató de la parte de la tarea relacionada con la adivinanza del famoso. El *profesor tutor* tampoco hizo ninguna observación sobre la realización incompleta de la tarea. ¿Habría faltado competencia lectora o faltado la interpretación de ambos (alumno y *tutor*) sobre lo que de hecho consistía la tarea? Sabiendo que las actividades de los AVA suelen ser preparadas por el *profesor formador* y no por los *tutores*, no es imposible que ambos no se hayan enterado de la propuesta de la tarea. Sin embargo, es evidente la necesidad de que los *profesores tutores* planeen las clases junto con el *profesor formador* de cada asignatura, para que este tipo de despistes no sean frecuentes en las clases.

Tras haber observado los ejemplos anteriores de las interacciones en el *Foro evaluativo del Módulo III*, ahora pasaremos a lo que se dice respecto al *Foro de dudas* que presentamos a continuación:

Figura 11 – Foro de dudas del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Los dos únicos *posts* de alumnos en el *Foro de dudas del Módulo III* tenían los siguientes títulos: “duda!” y “Actividad”. Seguidamente, presentamos los contenidos de las entradas de tal foro.

Cuadro 76 - Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A

| Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo III | |
|---|--|
| Post 1 | duda! por <i>Alumno 11</i> - domingo, 15 marzo 2015, 14:37 Buenas tarde! En la questão nueve del cuestionarió, no hay nigung verbo que de cierto! Vale! |
| Post 2 | Re: duda! por <i>Alumno 1</i> - domingo, 15 marzo 2015, 20:07 Professor o que ouve com a nota da minha atividade do áudio? estou aguardando sua resposta. |
| Post 3 | Re: duda! por <i>Profesor Formador</i> - lunes, 16 marzo 2015, 12:25 Hola, <i>Alumno 11</i> ! Hay un tiempo y modo que son perfectos para la cuestión: el pluscuamperfecto del subjuntivo. Este tiempo es formado por el verbo haber conjugado en el pretérito imperfecto de subjuntivo más el participio del verbo principal. Ejemplo: Hubiera hecho. Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 4 | Re: duda! por <i>Alumno 11</i> - lunes, 16 marzo 2015, 21:01 Gracias! |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo III – Grupo A*.

Observando las publicaciones de los alumnos en los *Foros de dudas*, vemos que muchas veces, cuando no conseguían solucionar alguna tarea, pensaban que el problema estaba en la elaboración de la cuestión. Es lo que vemos en el *post* de la primera entrada del *Foro de dudas del Módulo III*. Al cuestionamiento del alumno *Al.11*, prontamente y de forma bastante didáctica, el *profesor formador* hizo una explicación con el intento de aclarar la duda del estudiante, lo que creemos que fue una mediación didáctica exitosa, comprobada a partir del agradecimiento del propio alumno involucrado en dicha acción didáctica.

Una entrada, fuera de contexto, también se pudo verificar en el foro en cuestión cuando *Al.I* realizó una publicación preguntando sobre su nota de la tarea auditiva. Entendemos que esto es una intervención fuera de contexto porque dicho discente podría, sería incluso más recomendable, simplemente haber escrito y enviado un mensaje privado al profesor o, en el caso en el cual quisiera realmente hacer la pregunta de forma pública para que los demás se enteraran, lo más coherente, dentro de las normas de *netiqueta* del uso del lenguaje en tal género textual, sería crear una nueva entrada en el *Foro de dudas*. A tal postura del alumno, una vez más, el *Profesor formador* no le contestó directamente a través del género en cuestión. Aunque haya habido algún problema sobre la corrección de la tarea del estudiante que el profesor no supiera solucionar en aquel momento, es importante, por los motivos que anteriormente hemos mencionado en repetidas ocasiones, jamás dejar el alumno sin respuesta.

Cuadro 77 - *Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo III | |
|---|--|
| Post 1 | Actividad por <i>Alumno 1</i> - viernes, 13 marzo 2015, 19:45 |
| | Olá Professor eu não tenho nota da primeira atividade do áudio, gostaria de saber o porque que ainda está sem nota ? Desde já agradeço! |
| Post 2 | Re: Cuestión 9 actividad 3 por <i>Alumno 14</i> - sábado, 14 marzo 2015, 17:12 |
| | Hola!Professor no entendí esta cuestión. Gracias. |
| Post 3 | Re: Cuestión 9 actividad 3 por <i>Profesor Formador</i> - lunes, 16 marzo 2015, 12:28 |
| | Hola, <i>Alumno 14</i> ! La cuestión es para conjugar el verbo en el tiempo y modo correctos, en este caso, es el pluscuamperfecto del subjuntivo. Este tiempo es formado por el verbo haber conjugado en el pretérito imperfecto de subjuntivo más el participio del verbo principal. Ejemplo: Hubiera hecho. Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 4 | Re: Actividad por <i>Profesor Formador</i> - lunes, 16 marzo 2015, 12:10 |
| | Hola, <i>Alumno 1</i> ! No te preocupes, creo que en la corrección pasamos por tu nombre y nos olvidamos. Haremos la corrección y no tardas en tener tu nota. El <i>Profesor tutor 2</i> hará eso. Att. <i>Profesor Formador</i> |
| Post 5 | Re: Actividad por <i>Alumno 15</i> - lunes, 16 marzo 2015, 18:00 |
| | Boa tarde professor também estou sem a nota da primeira atividade. |
| Post 6 | Re: Actividad por <i>Alumno 1</i> - lunes, 16 marzo 2015, 19:55 |
| | Muchas Gracias Profesor. |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo III – Grupo A*.

Verificando las nuevas publicaciones presentadas en el cuadro anterior sobre la pregunta de entrada de *Al.I*, en este foro, el discente repitió la pregunta sobre su nota (*Post 4*) dos días después a su primer *post* sobre el tema. Este alumno demostró tener cierto grado de

prisa e impaciencia en recibir tal respuesta de alguno de los docentes. La postura del estudiante es, en cierta forma, preocupante; se percibe un alto grado de ansiedad provocado por la ausencia de los profesores en contestarlo. Por otro lado, también preocupa el hecho de que saber el resultado final con una nota parece interesar más que el proceso de aprendizaje durante todo el curso. Desgraciadamente, la cultura de la formación educacional reglada ha sido y sigue siendo, en muchos contextos, de esta manera. Cambiar la mentalidad del alumno y muchas veces, incluso, la de los profesores respecto a la acción de sobrevalorar las notas en detrimento de la evaluación de todo el proceso de aprendizaje no es una tarea fácil, pero extremadamente necesaria sobre todo en la Educación a Distancia.

Debido al mismo problema de ausencia de nota, hizo una publicación el discente *Al.15*, en el *Post 5*, al cual ningún profesor contestó. En este caso, una vez más, se observó la ausencia de respuesta al alumno, debido a su publicación tardía en el foro.

Por otro lado, *Al.14* hizo una participación en el *Foro de entrada* de *Al.1* cambiando el tema para resolver una duda sobre una tarea, conforme se puede ver en el *Post 2*. Otra vez se ve un caso típico de incumplimiento de las normas de *netiqueta*. Asimismo, a tal cuestionamiento del discente, el *profesor formador* contestó rápidamente y, una vez más, de forma didáctica, completa y detallada, concluyó su explicación con un ejemplo.

Seguidamente, pasamos a analizar la presentación de las actividades en la página de apertura del *Módulo IV*.

Figura 12 - *Módulo IV* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

El *Módulo IV*, así como los anteriores, en su página de presentación, lleva el título que, en este caso era “Él dice que hagas los deberes” que también vino seguido de las fechas del período para interactuar y realizar las tareas del módulo, del 13 al 27 de marzo. La viñeta no tenía ningún comentario explicativo y, tras su inserción, se pueden leer los enlaces con los contenidos en *PDF*, el *Foro de dudas* y la *Tarea evaluativa*.

Los dos primeros hipervínculos “Lección 17 - Él ha dicho que ha ido al médico” y “Lección 18 - Él dice que hagas los deberes”, respectivamente, son dos capítulos del material impreso creado para las asignaturas de la carrera en cuestión y que se corresponden con el programa de la asignatura.

Además, los contenidos gramaticales, también como en los módulos anteriores, se presentaron a través de hipervínculos que conducían a partes de la gramática de Fanjul que trataba de formas verbales según se comprueba en los enlaces: “Formas verbales ausentes en español - FANJUL, A. (org.). *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Santillana, 2005.” y “Pretérito imperfecto de subjuntivo - FANJUL, A. (org.). *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Santillana, 2005.”.

Rápidamente, se puede observar el enlace para el “Foro de dudas - Módulo IV”, que comentaremos más adelante, y los enlaces de la *Tarea Evaluativa* de este módulo, uno con las orientaciones y el espacio para subirla y el último hipervínculo con un documento en *Word* en donde se debería realizar el ejercicio.

La “Tarea evaluativa del módulo IV” valora la escritura estrictamente formal y se enfoca en el uso “apropiado” de una determinada estructura gramatical. La actividad contenía preguntas para que los alumnos practicasen el estilo directo e indirecto.

Como en el *Módulo IV* solo hubo un “foro”, el “Foro de dudas” que trataremos a continuación.

Figura 13 - *Foro de dudas* del *Módulo IV* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Seguidamente, presentamos y describimos las tres entradas de tal *Foro de dudas*.

Cuadro 78 - *Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo IV | |
|--|---|
| Post 1 | Tarea final por <i>Alumno 3</i> - jueves, 16 abril 2015, 15:17 |
| | Hola, profesores! No hay un medio de ver la película "Nueve Reinas" subtitulada? Yo no lo entiendo N A D A. Por mi vida, es verdad que no consigo comprender lo que hablan. PS: Estoy escribiendo aquí porque no hay un foro de duda en la aba de la película. |
| Post 2 | Re: Tarea final por <i>Profesor Formador</i> - viernes, 17 abril 2015, 10:34 |
| | ¡Hola, <i>Alumno 13</i> ! Infelizmente no conseguí un enlace de la película que tuviera subtítulo en español para ayudarlos en la comprensión. ¡Haz un esfuerzo en comprender! Eso será buenísimo para tu aprendizaje, es así que logramos más fluidez. Atte. <i>Profesor Formador</i> |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo IV – Grupo A.*

La *Entrada 3* trata de un cuestionamiento de *Al.13* que preguntó si no era posible ver de forma subtitulada la película “Nueve Reinas”, cuya actividad final fue elaborada a partir de esta producción cinematográfica. A este pedido, el *profesor formador* contestó afirmando no haber encontrado la película subtitulada en español y recomendó que el alumno hiciera un esfuerzo para comprenderla. Nos llamó la atención el hecho de que el discente afirmara que no había comprendido “N A D A” de lo que se decía en la película. Es cierto que ver películas es un excelente ejercicio no solo de comprensión auditiva, sino también para tener conocimiento de los aspectos culturales y sociales de los países que hablan el idioma estudiado. “Nueve reinas” es una película argentina y está bien que el alumno también tenga la oportunidad de aprender sobre la cultura y la variante idiomática de contextos diferentes del español peninsular. Sin embargo, antes de proponer ciertas actividades, especialmente audiovisuales, los profesores deben tener en cuenta el nivel de los alumnos y el grado de familiaridad que estos ya tienen con otras variantes del idioma estudiado. Si conocen las diferencias dialectales del español, si las han estudiado en otros momentos de las clases, en otras asignaturas, etc. En este sentido, es importante considerar la preocupación del alumno que declaró no comprender nada. Además, hay que reparar en el hecho de que se trate de un largometraje y no un corto o simplemente un audio de pocos minutos y por ser una película completa puede generar mayores dificultades, como las declaradas por el alumno.

Cuadro 79 - *Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo IV | |
|--|---|
| Post 1 | duda! por <i>Alumno 16</i> - domingo, 22 marzo 2015, 18:19 |

| | |
|---------------|---|
| | <p>b) No vayas a llegar tarde que mañana tienes que levantarte temprano. Dijo que no vayas llegás tarde que mañana tienes que levantar de temprano Me pregunto si y cómo le hago más o menos</p> |
| Post 2 | <p>Re: duda! por <i>Profesor tutor 1</i> - martes, 24 marzo 2015, 16:09</p> <p>Hola, <u>Alumno 16</u>.</p> <p>Al leer los materiales del módulo IV vemos que cuando reproducimos un mensaje pronunciado por otra persona podemos utilizar el estilo directo o el estilo indirecto. En el primero reproducimos literalmente las palabras pronunciadas por la otra persona y en el segundo no se reproducen literalmente sus palabras sino que hay algunos cambios. Básicamente su mensaje se introduce con la conjunción "que". Esto has hecho bien, pero no te olvides de conjugar los verbos de acuerdo con la persona que habla. Por ejemplo:</p> <p>Estilo directo: No vayas a comprar el regalo en aquella tienda.</p> <p>Estilo indirecto: Me dijo que (yo) no vaya a comprar el regalo en aquella tienda.</p> <p>¿Me explico?</p> |
| Post 3 | <p>prorrogar atividade por <i>Alumno 8</i> - martes, 24 marzo 2015, 21:35</p> <p>sería posible extender esta actividad, que estamos sintiendo dificultades para hacerlo , gracias.</p> |
| Post 4 | <p>Re: prorrogar atividade por <i>Profesor Formador</i> - martes, 24 marzo 2015, 21:59</p> <p>Hola, <i>Alumno 8</i>!</p> <p>Es importante que saques tus dudas por aquí, envíe tus preguntas que te ayudaremos. Además de eso, te sugiero, de la misma manera que hice con otros alumnos, un enlace que puede ayudarte.</p> <p>Sobre el plazo final de la tarea, pondré el 26, un día a más, pero te acuerdo que hace unos días 10 que la tarea está disponible y que es importante que intentemos sacar las dudas en el periodo fijado y contestar la tarea también.</p> <p>Sepas que estamos aquí para ayudarte y que participar del foro y hacer preguntas es muy importante.</p> <p>Att. <i>Profesor Formador</i> <https://www.bomespanhol.com.br/gramatica/modos-tempos-verbais/estilo-indirecto></p> |
| Post 5 | <p>Re: prorrogar atividade por <i>Alumno 16</i> - miércoles, 25 marzo 2015, 12:23</p> <p>Hola Buenas tardes Soy incapaz de enviar la actividad que está sucediendo en el sistema?</p> |
| Post 6 | <p>Re: prorrogar atividade por <i>Profesor Formador</i> - miércoles, 25 marzo 2015, 13:43</p> <p>Hola, <i>Alumno 16</i>!</p> <p>Hubo un problema con la fecha, pero ya está corregida. Tienes hasta el 26 para enviarnos.</p> <p>Att. <i>Profesor Formador</i>.</p> |
| Post 7 | <p>Re: prorrogar atividade por <i>Alumno 8</i> - miércoles, 25 marzo 2015, 16:13</p> <p>muy bueno, gracias.</p> |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo IV – Grupo A.*

En la *Entrada 2* del *Foro de dudas del Módulo IV*, *Al.16* presentó sus cuestionamientos sobre el empleo del estilo directo y del estilo indirecto. A este discente le contestó el *profesor tutor 1* de forma descriptiva, clara y seguida de ejemplos. Dando secuencia a esa entrada del

foro, *Al.8* interfirió, en el *post 3*, pidiendo que se ampliara el plazo para el envío de la actividad sobre el tema utilizando la primera persona del plural, que ellos (los estudiantes) estaban sintiendo dificultad para la realización de la tarea. A esta publicación del discente, intervino el *profesor formador* poniendo de manifiesto la importancia de que los estudiantes subsanaran sus dudas a través del foro y no las dejaran para el momento de realizar las tareas y, consecuentemente, solucionar posibles cuestiones en el último momento de subirlas a la plataforma virtual. Además, el docente también recordó que el plazo de la actividad y para solucionar dudas ya llevaba abierto en el AVA, en aquel entonces, diez días y que, por esto, solo podía dar un día más para que los rezagados pudieran concluir sus tareas.

Al.16, a su vez, identificó un problema técnico al intentar subir su tarea y declaró ser incapaz de concluir el envío de la actividad conforme se puede ver en el *Post 5*. A esta publicación, le contestó prontamente el *Profesor formador* declarando que el plazo de entrega de la actividad había sido prorrogado; por lo tanto, el discente podría enviar su tarea en la fecha extendida.

Cuadro 80 - *Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo IV | |
|---|---|
| Post 1 | Duda! por <i>Alumno 11</i> - jueves, 19 marzo 2015, 20:42 |
| | Hola! Buenas noches! No comprendí el estilo indirecto? Por favor haga una ejemplificación mejor. |
| Post 2 | Re: Duda! por <i>Profesor Formador</i> - martes, 24 marzo 2015, 20:55 |
| | Hola, <i>Alumno 11</i> ! Te sugiero este enlace con explicación sobre el estilo indirecto, creo que te ayudará: < https://www.bomespanhol.com.br/gramatica/modos-tempos-verbais/estilo-indirecto > |
| Post 3 | Re: Duda! por <i>Alumno 11</i> - martes, 24 marzo 2015, 21:37 |
| | Gracias! |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo IV – Grupo A*.

La primera entrada del *Foro de dudas del Módulo IV* fue una publicación de *Al.11* que pidió una mejor ejemplificación del estilo indirecto afirmando no haber comprendido el tema. A esta pregunta del discente y también teniendo en cuenta que en *posts* anteriores del mismo foro ya se habían hecho otras explicaciones con ejemplos, esta vez, el *profesor formador* cambió la estrategia de explicación y optó por proponer un enlace que conectaba con un sitio educativo llamado “Bom Espanhol” que, entre otros temas, trata de explicar el contenido en cuestión. Nos pareció una acertada decisión la postura del profesor, tras haber agotado las posibilidades de explicaciones dentro del propio AVA.

Ahora, pasaremos al análisis del último módulo de contenido. Huyendo un poco de la estructura de los módulos anteriores, el *Módulo V* no se presentó a través de un título descriptivo o que hiciera alguna referencia a los contenidos o a alguna estructura lingüística que se trabajara en aquel momento de la asignatura. Además, otro punto de disonancia en comparación con los modelos anteriores es que no se incluyó una viñeta para ilustrar mejor los contenidos de las clases.

En sustitución de las estructuras presentadas en los módulos anteriores, el *Módulo V* se mostró a través de un texto explicativo de las actividades que debían realizarse, seguido de los enlaces para los materiales de estudio, *Tarea del módulo V* e interacción en el *Foro de dudas* como se puede ver en la siguiente imagen.

Figura 14 - *Módulo V* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

Viewed as: Tatiana Lourenço de Carvalho - Estudante (Retornar a minha função normal)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
NO GRANDE DO NORTE
Campus IFRN

AMBIENTE VIRTUAL

Câmpus EaD [2015.1 - 15603.20132.M4] Língua Espanhola IV [GLLE]

Retornar a minha função normal

Participantes

Administrção

Próximos Eventos

5 Módulo V

MÓDULO V
28/03 - 10/04

Estimados alumnos,

Hoy empezamos nuestro último módulo de la asignatura de Lengua Española IV y vamos a estudiar los **verbos de orientación, el léxico de la ciudad, haremos un repaso del imperativo, del presente de subjuntivo y del pretérito imperfecto del subjuntivo.**

El material que está en el adjunto posee varias lecciones, que pueden ayudarles en los estudios, pero para este módulo nos detendremos solamente a la **lección 5** y la **lección 17**. Les sugiero que después den un vistazo en todas lecciones, incluso hay unas que pueden servir de revisión para la evaluación presencial, como por ejemplo la 15, que tiene el condicional simple y la lección 16, que tiene Imperativo.

¡Buen estudio a todos!

Atte.

Equipo de Lengua IV

- Imperativo - revisión completa
- Verbos de cambio - video
- El subjuntivo - revisión y ampliación
- Clase 05 - ¡Estás en Buenos Aires, Chel - página 85
- Clase 17 - Siga todo recto - página 65
- Video sobre el imperfecto del subjuntivo
- Foro de dudas - Módulo V
- Tarea del módulo V - Imperativo afirmativo y negativo

Queridos alumnos, os invito a contestar una encuesta y a contribuir con una investigación de doctorado. El simple hecho de contestarla, EN PORTUGUÉS MISMO, os da la oportunidad de participar en un sorteo de un libro de **Gramática de la Lengua Española**. La fecha límite de envío de los cuestionarios con vuestras respuestas es el día 10/04/15.

¡No desperdiciéis la oportunidad de participar y ganar una necesaria herramienta de estudio!

- ENCUESTA - Investigación de doctorado
- Fórum de dúvidas sobre questionário de pesquisa

Seguir para...

Viewed as: Tatiana Lourenço de Carvalho - Estudante (Retornar a minha função normal)

Home Page

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

El título explicativo o ilustrativo de algún contenido para ser trabajado en clase, a parte de alguna ilustración representativa de la acción didáctica que se daría en aquel momento del aula de la asignatura *Lengua Española IV* fueron sustituidos por la relativamente larga descripción del módulo.

A partir de la lectura de tal texto de presentación, en la imagen anterior, podemos inferir que el *profesor formador* no introdujo el módulo de forma más objetiva y tampoco utilizó una imagen ilustrativa del contenido del módulo por tratarse de una unidad dedicada al repaso de parte de lo que se había estudiado en los módulos anteriores.

Los enlaces de complemento de la clase también sufrieron cambios significativos en comparación con los recogidos en los módulos anteriores. Los vídeos con lecciones colgadas en *YouTube* han vuelto a aparecer, tras solo haber sido insertados en el primer módulo de la asignatura. En esta ocasión, uno de los vídeos trató de “Verbos de cambio – vídeo Archivo” <<https://www.youtube.com/watch?v=LcYF58rLEd8>> y el otro era un “Vídeo sobre el imperfecto del subjuntivo Archivo” <<https://www.youtube.com/watch?v=XxHzxQ8opTE>>.

Los contenidos también fueron trabajados a partir de la inserción de enlaces que daban la oportunidad a los alumnos de acceder a nuevas páginas con contenidos didácticos para la enseñanza de español, que no se limitaran solo a las informaciones puestas dentro del *Moodle*. Como, por ejemplo, el enlace “Imperativo - revisión completa Archivo” <<http://blogdeespanol.com/2015/02/imperativo/>> que traslada a un *blog* y otro “El subjuntivo - revisión y ampliación” que lleva a una página del *Spanish Institute All Rights Reserved* <<http://www.elsubjuntivo.com/usos.html>> y trae una explicación sobre el subjuntivo en español.

En este módulo, diferente de los anteriores, también se utilizaron lecciones provenientes de manuales de un curso de español a distancia de la *Rede E-TEC Brasil*, elaboradas, también, por algunos de los profesores actuantes en la EaD del IFRN: “Clase 05 - ¡Estás en Buenos Aires, Che! - página 85” y “Clase 17 - Siga todo recto - página 65”, conforme se puede observar en la imagen anterior.

Antes de comentar las interacciones en el *Foro de dudas del Módulo V*, merece la pena resaltar que la *Actividad evaluativa*, en este momento de la clase, consistía en una tarea en la que los alumnos tenían que practicar verbos en imperativo completando frases con las estructuras verbales conjugadas, identificando las personas del verbo y luego debían que completar un cuadro con el verbo conjugado en las demás personas y convertir las frases, presentadas en este mismo cuadro, del imperativo afirmativo al imperativo negativo. Este tipo de actividad es importante dependiendo del propósito de la clase y los objetivos didácticos; sin embargo, como nos referimos a un contexto que hace uso de las nuevas TIC para que la didáctica del aula suceda,

es importante aprovecharse del empleo de los recursos tecnológicos disponibles en el AVA para facilitar tanto el trabajo de elaboración por parte del profesor de este tipo de tareas, como su realización por parte del alumno. En el caso en cuestión, ni siquiera se empleó la tecnología para simplificar el trabajo docente que también facilitaría la corrección, por ejemplo, con programas de ordenador, este trabajo podría haber sido más sencillo con la elaboración de tareas tipo test que pudieran ser corregidas de forma automática.

Además, se podría crear un ítem más en la actividad que diera una continuidad a la tarea con el uso de tales formas verbales, pero de forma más contextualizada a muestras reales de la lengua, preferiblemente, a través de la interacción por escrito a través de los géneros de la Web. Esto se aplicaría a todas las actividades presentadas en el AVA de esta situación de clase observada, dado que solamente una tarea, durante todo el curso, promovió la interacción por escrito. Sabiendo que el propósito explícito de la asignatura es el desarrollo de la competencia escrita y lectora de acuerdo con el enfoque comunicativo.

Pasemos ahora a comentar los *posts* interactivos del *Foro de dudas*. Pero antes véase la captura de pantalla sobre las participaciones en tal género virtual.

Figura 15 - *Foro de dudas* del Módulo V de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Los alumnos que publicaron sus interrogantes en el *Foro de dudas* titularon sus *posts* de la siguiente forma: “Prueba”, “Duda”, “Duda acerca de la tarea V”, “duda”. A continuación, vemos estas interacciones.

Cuadro 81 - *Entrada 3* del *Foro de dudas* del Módulo IV de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 3</i> del “ <i>Foro de dudas</i> ” del Módulo IV | |
|---|---|
| <i>Post 1</i> | Prueba! por Alumno 11 - jueves, 23 abril 2015, 22:16 |
| | Buenas noches! Me gustaría saber si las pruebas ya están siendo corregidas. Gracias desde ya! |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo IV – Grupo A.*

A esta pregunta, respecto a la nota, una vez más, vemos que un alumno se quedó sin respuesta y, como venimos comentando en los casos presentados antes, recomendamos que tales prácticas sean evitadas para, entre otros motivos, no generar en los alumnos ansiedad por una respuesta que nunca llega y evitar la sensación de soledad en este proceso de aprendizaje.

Cuadro 82 - *Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo V de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 2 del “Foro de dudas” del Módulo IV | |
|--|---|
| Post 1 | Duda por <i>Alumno 18</i> - jueves, 9 abril 2015, 15:49 Me pregunto si la cuestión se debe a dos conjugados en el verbo imperativo afirmativo. |
| Post 2 | Re: Duda por <i>Profesor tutor 1</i> - viernes, 10 abril 2015, 07:48 Hola, <i>Alumno 18</i> . No entiendo tu pregunta. ¿Qué cuestión? ¿Dos conjugados? :/ |

Fuente: *Foro de dudas del Módulo IV – Grupo A.*

En la segunda entrada del foro que observamos en el cuadro anterior, *Al.18* no se hizo comprender respecto a su duda y el *Profesor tutor 1* declaró esto haciéndole preguntas más específicas con la intención de facilitar que el discente pudiera expresarse mejor a la hora de exponer sus cuestionamientos. Nos parece bien que el docente intente, a través de preguntas, ayudar a los alumnos en lo que se refiere a resolver sus dudas. Sin embargo, vemos como poco acertada la elección de la representación gráfica “ :/ ” que representa una expresión facial nada motivadora dentro de los usos establecidos en la comunicación por Internet. Aunque se pueda interpretar que el profesor la haya utilizado al final de su mensaje debido a su propia falta de comprensión sobre lo que quería decir el alumno, esto puede no ser entendido de la misma manera por el discente que puede interpretar que hubo un problema de comunicación provocado por su falta de habilidad en no saber expresarse a través de la escritura en la lengua extranjera en cuestión. En estos casos, ante la falta de contacto visual entre alumnos y profesor y el no poder escuchar el tono de voz del emisor del mensaje, lo más recomendable es buscar contextualizar la elección de determinados recursos visuales, puesto que no todos, incluyendo algunos docentes, están familiarizados con los rasgos específicos del lenguaje del medio virtual.

Entendemos, sin embargo, que es importante que los usuarios de la red y los profesores y los alumnos de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje tengan la consciencia de que la web posibilita una comunicación multimodal con recursos gráficos, sonidos, vídeos, lenguaje

virtual, etc. Todo este abanico de posibilidades provenientes del lenguaje digital debe ser presentado a los alumnos, aunque a través de textos complementarios por no tratarse de contenidos específicos de la enseñanza de idiomas. No estamos defendiendo el uso excesivo y exclusivo de abreviaturas de palabras, por ejemplo, pero entendemos que conocer el lenguaje propio de internet es una propiedad que ayuda a reducir la falta de entendimiento de la escritura que se utiliza en determinados entornos virtuales incluso en lengua extranjera.

A continuación, presentamos la *Entrada 1* del *Foro de dudas* en la que *Al.3* expone su duda acerca de la tarea V, como se puede ver en el cuadro a continuación.

Cuadro 83 - *Entrada 1* del *Foro de dudas* del *Módulo V* de la asignatura *Lengua Española IV* – *Grupo A*

| Entrada 1 del “Foro de dudas” del Módulo V | |
|---|---|
| Post 1 | Duda acerca de la tarea V por <i>Alumno 3</i> - lunes, 6 abril 2015, 11:05 |
| | Hola! En el modelo de tarea de la cuestión 3 está así "Llama a la oficina durante la mañana. No llames a la oficina durante la mañana", hubo un cambio del tiempo, sí? Fue de imperativo para presente del subjuntivo o me he equivocado? Abrazo! |
| Post 2 | Re: Duda acerca de la tarea V por <i>Profesora formadora</i> - lunes, 6 abril 2015, 18:47 |
| | ¡Hola, <i>Alumno 3</i> ! Es eso mismo. A la hora de pasar del imperativo afirmativo para el negativo, el verbo pasa a ser conjugado en subjuntivo, pero se mantiene la misma persona (tú). Atte. <i>Profesor formador</i> |
| Post 3 | Re: Duda acerca de la tarea V por <i>Profesor tutor 1</i> - martes, 7 abril 2015, 07:34 |
| | Hola, <i>Alumno 3</i> . En complemento a lo que te dijo el <i>profesor formador</i> , destaco que el imperativo se forma básicamente a partir de las estructuras verbales del presente de indicativo (Imperativo afirmativo) y las estructuras verbales de presente de subjuntivo (Imperativo negativo). Sin embargo, hay que estar atento a los cambios que sufren los verbos de segunda persona tanto en singular como en plural del imperativo afirmativo. Por ejemplo: 2ª persona de singular: El imperativo afirmativo de “tú” es idéntico al presente de indicativo de la 3ª persona del singular. 2ª persona de plural: Para formar el imperativo afirmativo de "vosotros" se toma el infinitivo y se sustituye la "r" por una "d". Ojo.: Esto que te he explicado se debe tener en cuenta solamente en la conjugación de los verbos regulares. |
| Post 4 | Re: Duda acerca de la tarea V por <i>Alumno 3</i> - martes, 7 abril 2015, 16:44 |
| | Entendi. Muchas gracias :D |
| Post 5 | Re: Duda acerca de la tarea V por <i>Profesor tutor 1</i> - jueves, 9 abril 2015, 08:08 |
| | De nada. 😊 |

Fuente: *Foro de dudas* del *Módulo V* – *Grupo A*.

Observando el cuadro anterior, vemos cómo se desarrolla la acción didáctica de dos docentes (*profesor formador* y *profesor tutor 1*) a fin de subsanar la duda del estudiante *Al.3*. Es interesante observar que el *profesor formador* explicó de forma resumida directamente la cuestión a la cual el discente hizo referencia en su pregunta. Sin embargo, el *profesor tutor 1* sintió la necesidad de tratar el tema con más detalles dejando claro cómo se forma el imperativo en las dos segundas personas (la del singular y la del plural), especificando que su intervención en el foro es un complemento a lo que ya había sido dicho por el otro docente.

Nos parece, a partir de la observación de esta entrada en el *Foro de dudas* del *Módulo V*, que la mediación didáctica pedagógica fue eficiente, a partir de lo exhaustivas que fueron las intervenciones tanto de los profesores como de los alumnos que publicaron esta entrada de foro, confirmando, por tanto, el éxito didáctico de este tipo de interacción mediada por los profesores cuando el estudiante declaró haber entendido y agradeció de forma cortés las respuestas.

Figura 16: *Tarea final* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

The screenshot shows a Moodle course page for 'Lengua Española IV'. The main content is a task announcement in Portuguese, written in red and black text. The text reads: 'Estimados alunos, ainda não foram publicadas as notas da disciplina referentes a prova presencial, porque não chegaram as provas de todos os polos. Assim que tiver todas aqui, as corrigirei e postarei o mais rápido possível. Att. Wigna Lustosa. Plazo final para enviar la tarea: 18/04. Estimados alumnos, esta es nuestra última tarea de la asignatura de lengua española IV. Ustedes necesitarán ver la película Nueve Reinas y contestar la tarea que proponemos. Tienen hasta el 18 de abril para hacerla. ¡Buena tarea! Equipo de lengua IV'. The page also shows navigation tabs for 'Presentación de la asignatura', 'Módulo I', 'Módulo II', 'Módulo III', 'Módulo IV', 'Módulo V', 'Tarea final', 'Prueba presencial', and 'Prueba final'. The user is logged in as 'Tatiana Lourenço de Carvalho'.

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Tras los cinco enlaces de los módulos dedicados a la enseñanza en la asignatura *Lengua Española IV*, también, se añadió un último dedicado a una *Tarea final* en la cual los alumnos tenían que contestar algunas preguntas sobre la película argentina “Nueve reinas” y también otras de interpretación textual sobre una crítica escrita de tal producción cinematográfica para enviar vía archivo *Word* a través del repositorio de tareas del *Moodle*.

En la misma página destinada a la *Tarea final*, se publicó una nota en rojo por el *profesor formador* con informaciones sobre la corrección de la prueba y los resultados de las correcciones. Como se trataba de la prueba final, se entiende que hubiera una mayor ansiedad por parte de los alumnos y una necesidad de los profesores en estar pendientes de darles retroalimentación a fin de evitar el exceso de ansiedad y de que se cumplieran los plazos de cierre del curso. Quizás, por esto, el profesor optó por publicar tal información de forma visible en la página de entrada de la tarea que se estaba realizando en aquel momento.

También en esta última tarea de la asignatura *Lengua Española IV*, el *profesor formador* propuso, a partir del lenguaje utilizado por uno de los personajes de la película, una actividad en el *Foro de participación*, en el enlace *Tarea final*, que consistía en una búsqueda sobre el lunfardo⁵⁸. Como se trata de una actividad que se realizó en el género digital foro, de ella trataremos con más detalle a continuación, a partir de la visualización de la imagen que sigue.

Figura 17 - *Foro de participación de la Tarea Final la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Al leer el enunciado del *Foro de participación*, vemos que, una vez más, la tarea propuesta no explota el potencial creativo e interactivo de escritura en el género virtual en cuestión, puesto que no promueve la participación de los alumnos interactuando entre ellos y tampoco con los profesores. La tarea consiste en una simple consulta “enciclopédica”, en la cual los discentes tendrían que exponer el resultado de sus búsquedas sobre el lunfardo. O sea, cada estudiante pondría el resultado de su investigación en el “foro”, pero, de acuerdo con como

⁵⁸ Jerga que se desarrolló principalmente en Buenos Aires, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de las lenguas de los inmigrantes recién llegados al Río de la Plata.

fue elaborada la propuesta, sin ningún tipo de reflexión más allá de las informaciones encontradas. A parte de los datos sobre el lunfardo, la primera pregunta “¿Qué podría ser?”, aunque no esté claro cuál es el sujeto, se supone que se refiere a la palabra “yeites” empleada por uno de los personajes de la película (tampoco se especifica quién) dentro del enunciado de la cuestión.

Merece la pena observar, también, a partir de la lectura del enunciado en cuestión, que los profesores deben estar más atentos, a la hora de elaborar tales actividades puestas en los AVA, priorizando una mayor revisión del texto y teniendo especial cuidado con el proceso creativo de elaboración de las cuestiones para evitar ambigüedad por parte de los alumnos. Propuestas con preguntas más sencillas y objetivas podría ser una posible solución, pero, claro, sin subestimar la capacidad lectura de textos más largos y complejos por parte de los alumnos. Es necesario encontrar un término medio considerando el nivel de cada grupo de estudiantes.

Vemos en los dos cuadros a continuación, referentes a entradas del *Foro de participación*, las respuestas de algunos alumnos bien como las entradas de los *posts* que sucedieron a partir de las publicaciones sobre la *Tarea final* acerca del lunfardo.

Cuadro 84 - *Entrada 5 del Foro de participación de la Tarea final de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A*

| <i>Entrada 5 del Foro de participación de la Tarea final</i> | |
|--|---|
| <i>Post 1</i> | <p>El Lunfardo por <i>Alumno 8</i> - miércoles, 15 abril 2015, 22:46</p> <p>Estructura del lunfardo se nutre reemplazando los sustantivos , verbos, adjetivos e interjecciones castellanas por términos cuyo significado se modificaría , de Germania , el Caló , italiano y sus dialectos, Francés, Portugués, Inglés , lenguas indígenas y incluyendo palabras hispanas a la que se atribuyó un significado que no tiene nada que ver con el original.</p> <p>Un auxiliar del lunfardo elemento es la pronunciación de las palabras , invirtiendo el orden de las sílabas : el tango es Gotan, mujer es Jermu, la remuneración es garpar , pedazo es zopeda y así sucesivamente.</p> |
| <i>Post 2</i> | <p>nota da prova por <i>Alumno 8</i> - sábado, 2 mayo 2015, 00:00</p> <p>Gente, quando será que agente vai saber se ficou ou não em prova final? a prova já é dia 09.</p> |
| <i>Post 3</i> | <p>Re: nota da prova por <i>Profesor formador</i> - domingo, 3 mayo 2015, 18:07</p> <p>Olá, <i>Alumno 8</i>!</p> <p>Como te falei em mensagem privada, ainda estamos aguardando as provas de alguns polos e não publiquei as notas das 10 provas que recebi porque acho injusto com os outros alunos que não tenho a prova. Dessa forma, se o atraso for significativo, a ponto de prejudicarem a todos com prazo para estudo, tentarei junto a coordenação adiar essa avaliação final. Peço compreensão de todos! Não temos culpa por esse atraso e estamos trabalhando para corrigir e postar as notas o mais rápido possível, só receber que faremos.</p> <p>Att. <i>Profesor Formador</i></p> |
| <i>Post 4</i> | <p>Re: nota da prova por <i>Alumno 2</i> - lunes, 4 mayo 2015, 11:02</p> <p>Ola professor, o que houve com a nota da minha prova, que tá com nota 0.</p> |
| <i>Post 5</i> | <p>Re: nota da prova por <i>Profesor formador</i> - martes, 5 mayo 2015, 14:49</p> |

| | |
|--|---|
| | Olá, <i>Alumno 2!</i> A nota da prova foi publicada hoje. Dê uma olhadinha! Att. <i>Profesor formador</i> |
|--|---|

Fuente: *Foro de participación de la Tarea final – Grupo A.*

Cuadro 85 - Entrada 4 del *Foro de participación de la Tarea final* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo A*

| Entrada 4 del Foro de participación de la Tarea final | |
|--|--|
| Post 1 | <p>El Lunfardo por <i>Alumno 18</i> - sábado, 18 abril 2015, 22:00</p> <p>El lunfardo es una jerga Buenos Aires, formado durante la segunda mitad del siglo XIX hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial. Al igual que el tango, nacido en el entorno marginal de los barrios pobres, debido a la convivencia forzada entre la oleada de inmigrantes y la estructura de la población local. A del lunfardo se nutre reemplazar los sustantivos, verbos, adjetivos e interjecciones castellanas por términos cuyo significado sería modificado de Germania, el Caló, italiano y sus dialectos, Francés, Portugués, Inglés, lenguas indígenas e incluso de las palabras a los hispanos que se atribuyó un significado que no tiene nada que ver con el original. Um elemento auxiliar el lunfardo es la pronunciación de las palabras, invirtiendo el orden de las sílabas: el tango es Gotan, mujer es Jermu, la remuneración es garpar, pedazo es zopeda y días, así sucesivamente. Hoje, diferentes términos de lunfardo se incorporen plenamente al habla coloquial de la Ciudad, entrelazando ellos mismos con otros argentinismos que surgieron después.</p> |
| Post 2 | <p>Re: El Lunfardo por <i>Profesor tutor 2</i> - lunes, 20 abril 2015, 13:19</p> <p>Hola, <i>Alumno 18</i>. A continuación hago algunas observaciones de corrección sobre lo que has escrito:</p> <p>"El lunfardo es una jerga Buenos Aires(1), formado durante la segunda mitad del siglo XIX hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial. Al igual que el tango, nacido en el entorno marginal de los barrios pobres, debido a la convivencia forzada entre la oleada de inmigrantes y la estructura de la población local. A (2) del lunfardo se nutre reemplazar los sustantivos, verbos, adjetivos e interjecciones castellanas por términos cuyo significado sería modificado de Germania, el Caló, italiano y sus dialectos, Francés, Portugués, Inglés, lenguas indígenas e incluso de las palabras a los hispanos que se atribuyó un significado que no tiene nada que ver con el original. Um(3) elemento auxiliar el(4) lunfardo es la pronunciación de las palabras, invirtiendo el orden de las sílabas: el tango es Gotan, mujer es Jermu, la remuneración es garpar, pedazo es zopeda y días, así sucesivamente. Hoje (5), diferentes términos de lunfardo se incorporen(6) plenamente al habla coloquial de la Ciudad, entrelazando ellos mismos con otros argentinismos que surgieron después."</p> <p>(1) El lunfardo es una jerga Buenos Aires (¿Quieres decir jerga típica de Buenos Aires?) (2) A del lunfardo (¿Por qué la "A" y en inicio de frase?) (3) Um (Un) (4) el (del) (5) Hoje (Hoy) (6) incorporen (incorporan)</p> |
| Post 3 | <p>Re: El Lunfardo por <i>Profesor tutor 1</i> - lunes, 20 abril 2015, 13:25</p> <p>Todavía no has realizado todo lo que se pide en ese foro. Mira: "Este personaje le dice: "te puedo enseñar un par de yeites." Esta palabra proviene del lunfardo (que primeramente era una jerga de delincuentes). ¿Qué podría significar? Hace falta decir que significa "yeites". Busca en internet y luego comparte lo que descubriste sobre el término en cuestión. En el caso de que el foro ya esté cerrado, puedes enviarme un mensaje.</p> |
| Post 4 | <p>Re: El Lunfardo por <i>Profesor tutor 1</i> - lunes, 27 abril 2015, 15:55</p> <p>Hola, <i>Alumno 18</i>.</p> <p>Como no has realizado el complemento de tu respuesta, pongo yo misma el significado de "Yeites". De acuerdo con el diccionario de Lunfardo (http://www.elportaldeltango.com/dicciona.htm) Yeite es: "Ocasión / Asunto / Asunto dudoso".</p> <p>Para el contexto de la película, el último significado es lo que mejor se adecua llevando en cuenta</p> |

| |
|--|
| <p>las acciones de los personajes.</p> <p>Teniendo en cuenta tu participación en este foro has acrecentado 0,3 décimos a tu nota de la actividad sobre la película "Nueve Reinas".</p> <p>!Enhorabuena!</p> <p>PT1</p> |
|--|

Fuente: *Foro de participación de la Tarea final – Grupo A.*

Al observar las intervenciones de los alumnos en el *Foro de participación* en la *Tarea final* de la asignatura *Lengua Española IV*, a partir del lunfardo, más específicamente sobre una palabra de este tipo de jerga argentina utilizada en la película “Nueve reinas”, se puede observar que la propuesta de tarea constaba de una actividad en la cual los alumnos, al leer sobre el tema, tenían que reproducir las informaciones encontradas, en algunos casos, simplemente seleccionando, copiando y pegando el texto. En este sentido, es importante, para evitar la práctica del plagio, la identificación de los autores y/o de la fuente original de consulta, pero pocos fueron los que identificaron las referencias de los textos originales que inspiraron sus respuestas. Los alumnos tampoco fueron orientados, en el enunciado de la cuestión o en otro espacio del AVA por los profesores, a hacerlo.

En las respuestas de los que identificaron los autores de los textos consultados, se pudo observar, por otro lado, y en algunos casos, que los discentes simplemente copiaron lo que encontraron, no hicieron siquiera una síntesis de las informaciones y, si lo han hecho, no quedó claro dónde comenzaba y dónde terminaba el texto escrito por el alumno y el texto consultado. Algunas publicaciones de los discentes, incluso, son muy semejantes entre ellas, lo que justifica esa observación de que algunos se limitaron a reproducir lo que encontraron sobre el tema.

Otra observación que merece la pena poner de manifiesto es que las respuestas de los alumnos también se limitaron a tratar solo de definir lo que era el lunfardo; ninguno definió la palabra *yeite*, tal y como se pedía al final de la tarea. Quizás esto haya sucedido debido al problema de ambigüedad generado por la forma en la que fue estructurado el texto de la propuesta de actividad. En este sentido, el *profesor tutor 1* realizó algunas intervenciones pidiendo a los estudiantes que completaran sus respuestas observando atentamente lo que se pedía en la cuestión.

También se pudo verificar en tal *Foro evaluativo* que, de la misma forma que sucedió en momentos anteriores de otras actividades en el AVA, los alumnos aprovecharon situaciones de actividades didácticas para resolver dudas o preguntar directamente por la nota rehusando el tema originario por el cual el foro fue creado.

Llamó nuestra atención, por otro lado, el hecho de que la “corrección” del *profesor tutor 2* en el *Cuadro 86, Entrada 4* del discente *Al.18* en el foro, se resumió a aspectos estructurales de la lengua española, no hubo ninguna consideración sobre el contenido del texto publicado por el alumno o preocupación en saber sobre el origen del *post* del discente, etc. Esto provocó que el otro *tutor* hiciera preguntas más relacionadas con la propuesta original del foro; sin embargo, tal acción se produjo tardíamente, ya fuera del plazo de realización de la tarea.

En los últimos dos enlaces de la asignatura *Lengua Española IV*, vemos las páginas intituladas “Prueba presencial” y “Prueba final”. En estos casos, por supuesto, ya no había contenidos nuevos y tampoco ejercicios e interacción escrita a través de los géneros virtuales. Las páginas fueron creadas con la finalidad única de enseñar informaciones específicas sobre los exámenes que se dieron de forma presencial en los núcleos de las ciudades *polos* de aprendizaje, por lo tanto, no las presentaremos aquí.

A continuación, presentamos los resultados referentes a las clases del *Grupo B*.

4.1.3.2 Las clases del *Grupo B*

De igual modo que en el primer grupo observado, la asignatura *Lengua Española IV* del *Grupo B* sucedió en el primer semestre del año, en 2016.1, más específicamente del 15 de febrero al 24 abril, con prueba final programada para el día 7 de mayo.

Conforme se puede comprobar en la imagen que sigue, a diferencia de lo que sucedió en la misma asignatura del año anterior, las informaciones sobre el cronograma y las fechas no estuvieron de forma explícita en la página de presentación de la asignatura del *Grupo B*, sino en archivos anexos.

Figura 18 - *Presentación* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Curso: [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Lengua Espanhola IV

Retornar a minha função normal

Participantes

Atividades

Diários

Fóruns

Questionários

Recursos

Tarefas

Administração

Notas

Perfil

Presentación

Unidad I

Unidad II

Unidad III

Unidad IV

Repaso

Mensagens

Não há mensagens pendentes

Calendário

novembro 2016

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Seleção de Eventos

Global

Curso

Grupo

Usuário

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade recente

Atividade desde domingo, 20 novembro 2016, 14:23

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Estimados alumnos lean con atención.

Les damos la más cordial bienvenida a este semestre que se inicia asegurándoles que pondremos el máximo empeño para el logro conjunto de los objetivos contemplados para la asignatura Lengua Española IV. Mi nombre es Neyla Fernandes soy la profesora de Lengua Española IV y la tutora que va a estar con nosotros durante todo el periodo de la asignatura es la profesora Andresa Soares. Para esta asignatura tendremos 4 unidades y cada unidad una actividad evaluativa. Nuestro objetivo es hacer que comprendan y produzcan textos complejos, sobre varios temas, desarrollar la habilidad comunicativa, de comprensión y producción oral y escrita. Estará en la plataforma el cronograma de la asignatura, por lo tanto, no pierdan los plazos de las actividades. También estamos a disposición para sacar las dudas en el foro de dudas de la asignatura. El plan (ementa) de la asignatura no coincide con el material didáctico. Vamos a añadir material didáctico, además de lo nuestro, no vamos a utilizarlo (material didáctico) por completo. Espero que comprendan, pues tengo que seguir el plan de la asignatura.

Saludos

Equipo de la asignatura Lengua Española IV

Foro de Noticia

Foro de presentación

Cronograma de la asignatura

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Home Page

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

La asignatura se dividió, en esta ocasión, en cuatro unidades (*Unidad I*, *Unidad II*, *Unidad III* y *Unidad IV*) más el *Repaso*. Cada unidad no recibió tampoco, como sucedió en las de las clases del *Grupo A*, un título con el tema de introducción de los contenidos correspondientes. Cada módulo o unidad, como prefirió llamar el *profesor formador* del segundo grupo, era identificado por un número romano (del I al IV) seguido de la fecha en la que empezaría y la fecha en la que terminaría el período para la intervención y el envío de actividades de la asignatura.

En la página de entrada ilustrada en el cuadro anterior, se puede observar, en la parte superior a la *Presentación*, los enlaces que corresponden, en este orden, a la *Presentación*, a la *Unidad I*, a la *Unidad II*, a la *Unidad III*, a la *Unidad IV* y al *Repaso*. Esta vez no hubo un enlace específico para una *Tarea final*, para la *Prueba presencial* o para la *Prueba final* como sucedió en el ambiente virtual del *Grupo A*.

La presentación de la asignatura *Lengua Española IV* fue introducida, aparte de por el nombre de la propia asignatura, por una imagen en la que se veía una niña acostada leyendo un libro y rodeada de otros materiales de lectura. Enseguida, el *profesor formador* puso un texto en el cual se dirigía, en primera persona, a los alumnos para comentar el objetivo de la asignatura y el trabajo que desarrollaría durante el semestre. Se resalta, en tal texto introductorio, que las actividades se darían con el acompañamiento del *profesor tutor*, aparte de que cada una de las cuatro unidades tendría una *actividad evaluativa*.

Se puede observar, también, a partir de la lectura del texto de presentación de la asignatura, cómo se posicionarían los docentes en tal contexto del curso. Se anticipó una postura de cierto “protagonismo” de la acción docente del *profesor formador* en relación con la actuación del *tutor* que, según el texto introductorio de la asignatura, escrito en primera persona, el segundo asumiría un papel de *profesor ayudante* del trabajo del *formador*.

Igual que en el *Grupo A*, el *profesor formador* del *Grupo B* también resaltó que el objetivo de tal asignatura, según el programa oficial del curso, era hacer con que los alumnos “comprendieran y produjera[sic] textos complejos”, sobre varios temas, “desarrollando la habilidad comunicativa, de comprensión y producción oral y, también, escrita”. Además, el *profesor formador* informó en el texto de presentación que no sería posible el trabajo con el material elaborado para la asignatura íntegramente, ya que seguía desactualizado. Sin embargo, como podemos ver más adelante, no se utilizó nada del material oficial del curso, contradiciendo la información del texto introductorio de la asignatura. Recursos de diversas fuentes bibliográficas como libros, gramáticas, páginas web, vídeos de *YouTube*, entre otros, fueron adoptados por el *profesor formador* del *Grupo B*.

Finalmente, después del cierre del texto de presentación, se pueden observar tres enlaces, uno para el *Foro de noticias*, otro para el *Foro de presentación* y el último para el *Cronograma de la asignatura*. Tras abrir el enlace del tercero, se pueden ver informaciones sobre las fechas de inicio y término de cada una de las *Unidades* más el *Repaso*, además de las fechas de la *Evaluación presencial*, de la *Prueba de reposición*, del término de la asignatura y de la *Prueba final* (segunda oportunidad para los alumnos que no hayan aprobado el examen presencial. Asimismo, se observó, en el cronograma de estudios (*Ver Anexo II*), programadas dos fechas para chats con duración de una hora cada: el *Chat de dudas (repaso)* (5 de abril de las 14h a las 15h) y el *Chat de dudas (repaso)* (7/4 de las 20h a las 21h). Sin embargo, al observar el aula virtual, no localizamos archivado el historial de conversación de ninguno de estos chats. Consultamos al *profesor formador*, a través de correo electrónico, sobre la realización de dichos chats a lo que el docente nos informó que ningún alumno había accedido

a las charlas y que él estuvo en los horarios concertados llamando a los discentes, pero no obtuvo ninguna retroalimentación.

Consultamos también a la dirección del curso con la intención de poder visualizar estos chats. En esta ocasión el coordinador nos contestó que no podíamos tener acceso a las charlas, pues el *profesor formador* las había borrado de la plataforma virtual. Tras estas informaciones dadas tanto por el *profesor formador* de la asignatura como por la coordinación de la carrera en cuestión nos quedó la duda sobre lo que, de hecho, habrá pasado en estos chats, pues no fue posible analizarlos. Además, el caso de que el *profesor formador* los haya borrado nos generó la sospecha de si él realmente estuvo “presente” en el AVA en los días y horarios determinados, por él mismo, o si algún alumno acudió y estuvo “presente” en este entorno virtual sin tener la debida asistencia por parte del docente. Esto son solo conjeturas y no representan, para nada, la realidad, pues no fue posible comprobar de forma exploratoria los datos referentes a los chats. Ante tal situación, bien como la no identificación de uso de tal género por ninguno de los profesores al contestar a las preguntas de los cuestionarios, se puede inferir la dificultad en el uso y la falta de manejo del chat por parte de los docentes observados. Tal “falta de habilidad” de acción didáctica con el género en cuestión puede estar relacionada con problemas técnicos de conexión a internet (algo no muy raro en determinadas zonas del Nordeste brasileño) o la falta de tiempo compatible entre profesores y alumnos para concretar fecha y hora para tal tipo de interacción sincronizada.

Por lo expresado sobre el chat, para evitar que los alumnos eludieran su participación, como sucedió con el *Grupo B*, es importante que esta clase de “encuentro virtual” sea concertada y decidida contando con el común acuerdo con los alumnos y que se ofrezca, por lo menos, dos posibilidades de horarios y fechas para cada propuesta de actividad en el chat, considerando los horarios de disponibilidad de todos, ya que la mayoría de los alumnos realizan actividades de trabajo en los horarios laborales. Además, el hecho de que los estudiantes ayuden en la elección de fechas y horarios de las actividades provoca que se sientan más partícipes de las decisiones que llevarán a cabo en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Asimismo, hay que considerar que, a través del género chat, el profesor puede acercarse todavía más a los alumnos, por tratarse de una comunicación sincronizada con cierto grado de informalidad.

A continuación, presentamos, a través de la imagen capturada, el primer foro de la asignatura *Lengua española IV* del *Grupo B* que fue creado con el propósito de ser un vehículo de comunicación utilizable durante todo el transcurso de la asignatura para que los alumnos pudieran solventar diferentes tipos de dudas.

Figura 19 - *Foro de noticias* de la *Presentación* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

En el enunciado que introdujo el *Foro de noticias* de la asignatura se habla que tal espacio de interacción está destinado a la “conversación” entre los alumnos “ustedes” y el *profesor formador* “yo”. Deducimos esto porque sabemos que el responsable de la elaboración de los contenidos en el AVA es este profesional docente. Sin embargo, el texto redactado para introducir el “foro” no deja explícito quién es este (inter)locutor que se propone estar en contacto con los alumnos conforme se puede ver en la imagen anterior y se puede leer a continuación: “En [*sic*] este espacio será el medio de conversación entre ustedes y yo en la asignatura. ¡Bien venidos! [*sic*]”. En ningún momento tal docente habla, tampoco, del papel del *profesor tutor* en este proceso interactivo a través del “foro”.

El texto de la tarea del foro, como sucedió en el de presentación de la asignatura, fue escrito en primera persona del singular lo que refuerza, una vez más, esa idea de relación entre el *profesor formador* y los alumnos sin hacer referencia al *profesor tutor*. Nos parece de extrema relevancia enseñar con quién exactamente los discentes estarán en contacto y consideramos que es importante dar más énfasis, también, a la participación del *tutor* en este proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, una vez que este docente desempeña, o debería desempeñar, un protagonismo especial en la mediación pedagógica en el AVA. En este sentido recomendamos, aunque el *profesor formador* sea el elaborador oficial de los materiales y actividades de las plataformas virtuales en dicho contexto de la EaD, que el “diálogo” establecido entre este docente y los discentes sea de aproximación y que esto también se note hacia el *profesor tutor*, docente responsable en establecer la mediación directa con ellos. En otras palabras, un texto más cercano debería aproximar no solo al *profesor formador*, sino también al *tutor* con los alumnos, tendría que redactarse en primera persona del plural o de forma impersonal y no en primera persona del singular.

A continuación, mostramos algunas publicaciones que sucedieron en el *Foro de noticias*. Las entradas 3 y 4 de dicho foro son publicaciones de alumnos en las cuales se exponen dudas respecto a diferentes temas.

Cuadro 86 - *Entrada 4 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 4 del Foro de noticias de la Presentación | |
|--|---|
| Post 1 | Falta de notas por <i>Alumno 17</i> - lunes, 18 abril 2016, 14:50 |
| | Ola professor PT No quadro de notas estão faltando algumas notas minhas. São as seguintes: Envio del audio enviada no dia 26/03 Envio del audio enviada no dia 9/04 Envio del cuestionário de investigación 04/04 Diário literário. |
| Post 2 | Re: Falta de notas por <i>Alumno 12</i> - lunes, 18 abril 2016, 16:24 |
| | Nas minhas também! |
| Post 3 | Re: Falta de notas por <i>Profesor tutor</i> - martes, 19 abril 2016, 13:53 |
| | Buenas tardes, el diario ya está corregido. Hoy el <i>Profesor tutor</i> irá corregir las actividades de audio. el cuestionario de investigación no es una actividad evaluativa, pues es una pesquisa para la maestría de la profesora Tatiana Lourenço de Carvalho . Saludos, <i>Profesor formador</i> |
| Post 4 | Re: Falta de notas por <i>Alumno 12</i> - martes, 19 abril 2016, 17:53 |
| | Cierto! Gracias |
| Post 5 | Re: Falta de notas por <i>Alumno 12</i> - sábado, 30 abril 2016, 17:00 |
| | !Profesora, buenas tardes! No tengo la nota final. ¿Si me quedé en prueba final, como saber? Gracias |

Fuente: *Foro de noticias de la Presentación – Grupo B.*

Cuadro 87 - *Entrada 3 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 3 del Foro de noticias de la Presentación | |
|--|--|
| Post 1 | PRUEBA DE REPOSICIÓN por <i>Alumno 2</i> - martes, 12 abril 2016, 23:05 |
| | Buenas noches, profesor! ¿ A qué hora es la prueba de reposición? ¿ Los contenidos seran todos de las unidades? Gracias, <i>Alumno 20</i> |
| Post 2 | Re: PRUEBA DE REPOSICIÓN por <i>Profesor Formador</i> - jueves, 14 abril 2016, 12:03 |
| | Buenos días <i>Alumno 2</i> , Ya te he respondido en el privado. Son a las 4:00 de la tarde. son todos los contenidos de las unidades I y II. Son los mismos contenidos de la prueba presencial. Saludos, <i>Profesor Formador</i> |

Fuente: *Foro de noticias de la Presentación – Grupo B.*

Como se puede ver en los dos cuadros anteriores, es común en entornos de enseñanza y aprendizaje, sean en contextos presenciales o a distancia, que muchos de los cuestionamientos

de los alumnos giren en torno a temas sobre las “notas”, el “período de envío de actividades”, las “fechas de evaluaciones”, los “contenidos a ser estudiados para los exámenes”, etc. Ninguna duda, por lo menos a través de este foro, fue resuelta respecto al aprendizaje de algún contenido específico de las clases.

Como también sucedía en el análisis de los datos del *Grupo A*, se pudo observar la ausencia de alguna retroalimentación por parte del docente como en el caso de la pregunta realizada por *Al.12* en el *post 5* de la *Entrada 4* expuesto en el *Cuadro 86*. Al observar la fecha de publicación, 30 de abril, de esta duda de tal discente y verificar que la asignatura se dio oficialmente en el período de 15 de febrero al 24 de abril, podemos llegar a la conclusión de que el alumno no obtuvo ninguna respuesta del profesor, por tratarse de una publicación fuera del período preestablecido para la realización de las actividades de la asignatura. En este sentido, merece la pena volver a comentar lo importante que resulta el cumplimiento de los plazos en los AVA. La disciplina y la regularidad en la realización de las tareas es una de las claves para un buen desarrollo en el curso.

Cuadro 88 - *Entrada 2* del *Foro de noticias* de la *Presentación* de la asignatura *Lengua Española IV* – *Grupo B*

| Entrada 2 del Foro de noticias de la Presentación | |
|--|--|
| <i>Post 1</i> | Error en la actividad por <i>Profesor formador</i> - miércoles, 2 marzo 2016, 07:44 |
| | Estimados alumnos, hay un error en el audio de la actividad de la unidad II. Cuando hice el audio la actividad sería para la unidad I, pero resolví ponerla en la unidad II. Perdóneme. Gracias por la comprensión. Saludos, <i>Profesor formador</i> |

Fuente: *Foro de noticias* de la *Presentación* – *Grupo B*.

Cuadro 89 - *Entrada 1* del *Foro de noticias* de la *Presentación* de la asignatura *Lengua Española IV* – *Grupo B*

| Entrada 1 del Foro de noticias de la Presentación | |
|--|--|
| <i>Post 1</i> | Cuestionario abierto por <i>Profesor formador</i> - martes, 1 marzo 2016, 14:01 |
| | Estimados alumnos, está abierto nuevamente el cuestionario da la unidad I. Estará abierto hasta las 11:55 de hoy. No olviden de responderlo. Att., <i>Profesor formador</i> |

Fuente: *Foro de noticias* de la *Presentación* – *Grupo B*.

Otra observación que se puede hacer sobre el foro dedicado a establecer el diálogo docente-discente es que el *profesor formador* intervino con entradas para solucionar cuestiones referentes a equívocos suyos en la elaboración de alguna cuestión y también para avisar a los alumnos sobre la prórroga del plazo para la realización de una tarea. Por estos motivos

específicos de cambios de fechas o ajustes de alguna tarea “mal” elaborada, entendemos que es fundamental el contacto con los alumnos no solo vía foro, sino también a través de mensajes privados o correos electrónicos, puesto que estos mensajes llegan de forma más directa y rápida a cada uno de los estudiantes a diferencia de las publicaciones del foro que solo son visualizadas cuando los alumnos acceden al AVA. De todos modos, más importante que avisar a los estudiantes sobre fallos en la elaboración de determinada actividad, lo mejor es realizar una atenta revisión de lo que se propone en las tareas bien como del texto orientativo para la realización de los ejercicios antes de subirlas a la plataforma.

Merece la pena también valorar los errores/equívocos ortográficos de la escritura del *profesor formador*. Fueron identificados, en su caso, muchos más desvíos y errores en la escritura en lengua española que en la actuación de los demás docentes. Esta repetición de fallos en la escritura de este profesor del *Grupo B*, representa una realidad: la carencia de formación y la capacitación de profesores en Brasil, reflejo de la deficiencia en la formación del profesorado en muchos contextos del país. Nos preocupa el hecho de este docente, en este caso, puesto que también es titular de la carrera presencial de *Letras Espanhol* de la IES en cuestión.

Además, el mismo profesor, aparte de ser, en el caso observado, el responsable de la asignatura y de la elaboración de las clases y de materiales para subirlos en el AVA, es también, en contexto presencial, formador de futuros profesores de español. Los estudiantes, sean los de la modalidad a distancia como los de la modalidad presencial, tienen la costumbre de reproducir algunos de los errores de escritura cometidos por su profesor y, también, los de tipo oral. Esta observación y preocupación también justifica la necesidad real de realización del presente estudio de investigación doctoral, puesto que una mejor formación y capacitación de los docentes de lengua española en Brasil, en las diversas destrezas, no solo en la escritura, es una necesidad urgente.

Vemos, a continuación, la captura de imagen del *Foro de presentación* del *Grupo B*.

Figura 20 - Foro de presentación de la Presentación de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a header for 'Câmpus EaD' and 'Curso de Licenciatura em Língua Espanhola'. Below the header, there is a breadcrumb trail: 'Câmpus EaD > [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV > Fóruns > Foro de apresentação'. The main content area contains a forum post with the following text:

Hola,
 les queremos conocer un poco. Escriben aqui lo que esperan de la asignatura y de las profesoras.
 Gracias,
 Equipo docente

At the bottom of the post, there is a button that says 'A acrescentar um novo tópico de discussão'. On the right side of the forum, there is a search bar and a notification that says 'Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura' and 'Agora todos podem fazer a assinatura Receber as mensagens via email'.

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

A continuación, presentamos algunas de las publicaciones de los alumnos en el *Foro de presentación*. Aparte de los propios discentes, otra persona que interacciona en este momento específico del foro es el *profesor tutor* que, a diferencia de lo que sucedió en el primer grupo investigado, que contaba con dos *tutores*, en este nuevo contexto, era uno solo. La decisión de la institución por más de un tutor está relacionada con la cantidad de alumnos matriculados en el curso o la existencia de recursos financieros.

Merece la pena observar que la propuesta de este foro era para que los alumnos se presentaran y escribieran sus expectativas sobre la asignatura y sobre los propios docentes conforme se puede ver en el texto de la imagen anterior. Era la primera vez que el sujeto del texto orientativo de la tarea se dirigía a los alumnos como primera persona del plural en este contexto de recolección de datos del *Grupo B*. Por lo que esta vez, no se vio el discurso individualizado del *profesor formador*, sino del “equipo docente”, quizás esto haya sido lo que motivó al *profesor tutor* a su primera intervención en un foro.

A continuación, vemos las entradas de participación de algunos de los alumnos que interaccionaron en el foro destinado al tema.

Cuadro 90 - *Entrada 5 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 5 del Foro de presentación de la Presentación | |
|--|--|
| Post 2 | apresentación por <i>Alumno 21</i> - lunes, 4 abril 2016, 19:29 |
| | mi nombre es <i>Alumno 21</i> es un placer participar en esta disciplina, espero seguir evolucionando en este rico universo hispánico. |

Fuente: *Foro de presentación de la Presentación – Grupo B*.

Cuadro 91 - *Entrada 4 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 4 del Foro de presentación de la Presentación | |
|--|--|
| Post 1 | Presentación por <i>Alumno 12</i> - sábado, 27 febrero 2016, 15:56 |
| | !Perdóname! Soy <i>Alumno 12</i> de la sede del San Gonçalo del Amarante. |

Fuente: *Foro de presentación de la Presentación – Grupo B*.

Cuadro 92 - *Entrada 3 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 3 del “Foro de presentación” de la Presentación | |
|--|---|
| Post 1 | Presentación - Tutora. por <i>Profesora tutora</i> - lunes, 15 febrero 2016, 23:43 |
| | Estimados alumnos, Soy <i>PT</i> , tutor de la asignatura Lengua Española IV, junto al profesor <i>PF</i> les acompañaré durante este semestre ayudándoles en lo que sea posible para sanarles dudas sobre nuestra asignatura y para que juntos compartamos preciosos momentos de aprendizaje. |

Fuente: *Foro de presentación de la Presentación – Grupo B*.

Cuadro 93 - *Entrada 2 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| <i>Entrada 2 del Foro de presentación de la Presentación</i> | |
|--|---|
| <i>Post 1</i> | Presentación por <i>Alumno 20</i> - lunes, 15 febrero 2016, 22:34 |
| | Me llamo <i>Alumno 20</i> y soy de la sede Natal y espero mejorar cada vez más con esta asignatura. |

Fuente: *Foro de presentación de la Presentación – Grupo B.*

Consideramos que es una idea acertada la creación de un *foro de presentación* y también para que los alumnos puedan expresar sus expectativas sobre la asignatura y los docentes de tal contexto de la EaD, como suele suceder también en las clases presenciales de idiomas. Sin embargo, desde nuestra observación, esta posibilidad de interacción en el AVA ha sido poco aprovechada por parte de los discentes. A lo sumo, hablaron que esperaban “seguir evolucionando en este rico universo hispánico”, pero sin especificar claramente sus objetivos dentro del curso, qué dificultades tenían, qué querían aprender, etc. En otras palabras, ningún alumno habló exactamente sobre lo que necesitaba mejorar o cómo los profesores podrían ayudarles en su proceso de aprendizaje. Al observar las cinco entradas presentadas en los cuadros anteriores del *Foro de presentación*, vemos, por tanto, que los estudiantes obviaron manifestar lo que esperan de la asignatura y ni siquiera comentaron lo que esperaban de los profesores.

Además de las entradas de los alumnos, el *profesor tutor* hizo una intervención, *Entrada 3 (Cuadro 92)* en el foro, también de presentación, que nos pareció extremadamente oportuna y relevante, ya que los discentes pudieron identificar a ese docente y saber con quién podrían contar durante el proceso de aprendizaje, aparte de encontrarse con una situación comunicativa en la que el *profesor tutor* se presenta de forma horizontal, más cercana, en la condición de un partícipe que también hace uso del foro para presentarse como se pedía a los alumnos. En este sentido, sentimos la falta de una postura similar por parte del *profesor formador*, puesto que este también podría estar en contacto directo con los alumnos con el intento de acercarse a ellos. Especialmente en este caso, de solo haber un *tutor* para acompañar a todos los estudiantes, la “presencia” del *profesor formador*, presentándose a través del foro e interaccionando con los alumnos también de forma horizontal, podría representar un papel docente primordial en la EaD. Quizás tal profesor no haya reaccionado de la misma manera que el *tutor*, por asumir intrínsecamente la postura docente de una forma vertical, adoptando jerárquicamente una posición superior, según se pudo comprobar en la escritura de algunos textos orientativos de las actividades del AVA elaboradas por él.

Destacamos la publicación tardía, con fecha el 4 de abril, de *Al.21* en la *Entrada 5 (Cuadro 90)* del mismo foro. No fue posible predecir por qué el discente tardó tanto en realizar

tal publicación, pero nos parece, cuando menos, curioso que solo en el último mes de la asignatura él hiciera uso del *Foro de presentación*, que debería contar con la participación de los estudiantes al comienzo de la asignatura para presentarse y manifestar sus expectativas sobre el curso. Por lo tanto, esta nueva entrada, ya casi al final de la asignatura, pierde completamente el propósito comunicativo. ¿Habrá publicado tardíamente el alumno simplemente con la intención de manifestar algo de participación y “sumar puntos” en dicha asignatura?

Otra observación que cabe hacer sobre dicho foro tiene que ver con la participación poca activa de los docentes. No se observó, en este caso, una mediación con el propósito de invitar a los discentes a participar.

Entendemos que, tras las publicaciones de los primeros alumnos, se recomienda y, mínimamente, se espera que los docentes interaccionen con cada uno de los que hayan publicado, con observaciones sobre los comentarios de los estudiantes, con frases de estímulos y motivación para que los discentes sigan participando en las diferentes actividades del AVA, etc.

En la figura, a continuación, observamos la página de entrada de la *Unidad I*.

Figura 21 - *Unidad I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Câmpus EaD > [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV

Retornar a minha função normal

Participantes
Participantes

Atividades
Diários
Fóruns
Questionários
Recursos
Tarefas

Administração
Notas
Perfil

Unidad I

Unidad I

Del día 15/02 al día 29/02

- Dar órdenes y consejos;
- Expresar involuntariedad del sujeto sobre un acontecimiento;
- Reafirmar regímenes preposicionales;
- Ampliar el conocimiento sobre perífrasis verbales.

Foro de dudas unidad I

Modo imperativo de verbos regulares

El imperativo regular
Usos del imperativo

"SE" para expresar la involuntariedad

"SE" para expresar la involuntariedad
Práctica

Régimen preposicional de los verbos: *bastar con, estar de novio/-a con, jugar con, alegrarse de, componerse de, ir/salir de, quedar en*

Régimen preposicional de los verbos
Texto régimen preposicional de los verbos
Video Régimen preposicional de los verbos

Perífrasis verbales: *acabar de, dejar de, echarse a, empezar a, estar por, llegar a, ponerse a + infinitivo y hay, tener, deber + que + infinitivo.*

Perífrasis verbales
Perífrasis verbales
Video Perífrasis Verbales

Actividad Evaluativa

Cuestionario

Seguir para...

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Home Page

Mensagens
Não há mensagens pendentes
Mensagens...

Calendário
novembro 2016

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Seleção de Eventos
Global
Curso
Grupo
Usuário

Próximos Eventos
Não há nenhum evento próximo
Calendário...
Novo evento...

Usuários Online
(últimos 5 minutos)
Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade recente
Atividade desde domingo, 20 novembro 2016, 14:08
Relatório completo da atividade recente
Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Tras la identificación de las unidades, están explícitas las fechas de cuándo empieza y cuándo termina la interacción en cada una de ellas. En el caso específico de la *Unidad I*, el período de realización de las actividades se dio del 15 al día 29 de febrero. Las unidades del segundo año de recolección de datos tampoco fueron introducidas por un texto explicativo con

la descripción de los contenidos para ser trabajados. En este caso, en la primera unidad del *Grupo B*, los contenidos gramaticales fueron simplemente enumerados de la siguiente forma: “Dar órdenes y consejos”; “Expresar involuntariedad del sujeto sobre un acontecimiento”; “Reafirmar regímenes preposicionales”; “Ampliar el conocimiento sobre perífrasis verbales” como se puede observar en la imagen anterior, debajo de la información de las fechas. En la misma página, posteriormente a esos datos con los contenidos de la *Unidad I*, se puede ver el enlace para el *Foro de dudas*, en el cual los alumnos pueden hacer preguntas específicas sobre las tareas y/o de otra naturaleza acerca de dicha unidad.

Tras las informaciones introductorias de la *Unidad I*, lo siguiente son enlaces para materiales y actividades prácticas de los contenidos. Por cuestiones de organización, listamos, a partir de letras mayúsculas, las secciones de contenidos, informaciones que aparecen en negrita en la página de entrada de la unidad:

A) “Modo imperativo de verbos regulares”, sección de contenido que coloca enlaces para el aprendizaje de: 1 - *El imperativo regular*, material en *PowerPoint* que explica las regularidades de los verbos en el imperativo afirmativo y el negativo y 2 - *Usos del imperativo* que se trata de un enlace que lleva a un sitio web⁵⁹ (fuera del AVA conectado con un artículo intitulado “Cómo poner la lavadora sin leer las instrucciones” que lleva, aparte, un vídeo orientativo de cómo poner en marcha este electrodoméstico.

B) “‘SE’ para expresar la involuntariedad” se trata de un tema de contenido cuyos enlaces son: 1 - “*SE*” para expresar la involuntariedad, material en *PowerPoint* que explica los usos del “se” en situaciones involuntarias y 2 - material en archivo *Word* con actividades estructurales para poner en práctica los usos del “se”.

C) “Régimen preposicional de los verbos: bastar con, estar de novio/-a con, jugar con, alegrarse de, componerse de, ir/salir de, quedar en” presenta los siguientes enlaces: 1 - *Régimen preposicional de los verbos* se trata de un documento en *PDF* con esquemas explicativos de algunos verbos que necesitan ir acompañados de preposiciones, 2 - *Texto régimen preposicional de los verbos*, enlace que redirige a una tabla, en archivo *PDF*, con algunos verbos y sus preposiciones y, por último, el 3 - *Vídeo Régimen preposicional de los verbos* es un recurso audio visual que expone un vídeo de una clase colgado en *YouTube* en el cual una profesora explica el contenido del complemento de régimen verbal.

⁵⁹ Disponible en: <<http://hogar-y-jardin.practicopedia.lainformacion.com/electrodomesticos/como-poner-la-lavadora-sin-leer-las-instrucciones-15035>>. Acceso el 7 de ago. 2017.

D) “Perífrasis verbales: acabar de, dejar de, echarse a, empezar a, estar por, llegar a, ponerse a + infinitivo y hay, tener, deber + que + infinitivo” presenta como enlaces para la práctica del tema: 1 - *Perífrasis verbales*, 2 - *Perífrasis verbales* y 3 - *Vídeo Perífrasis Verbales*. Los dos primeros enlaces presentan explicaciones, en archivo *PDF*, sobre las perífrasis verbales, mientras el último enlaza con un vídeo de una clase colgado en *YouTube* que se trata de una profesora explicando qué son las perífrasis.

Por último, en E) “Actividad Evaluativa” se encuentra como enlace: 1 - *Cuestionario* se trata de una actividad, dentro del propio AVA, en la que los alumnos tuvieron la oportunidad de poner en práctica los contenidos estructurales enseñados en los enlaces anteriores.

Observando la descripción de cada uno de los enlaces para el aprendizaje y la práctica del contenido de la *Unidad 1*, nos damos cuenta de que el *profesor formador* expuso los contenidos objeto de estudio de diversos soportes electrónicos, desde material en archivos como *Word*, *PDF* y *PowerPoint*, artículos en sitios webs fuera del *Moodle* a vídeos del *YouTube*. También se puede observar, a través de la descripción, que no se utilizó nada del material elaborado específicamente para la asignatura; ya se sabe que esto sucedió debido al hecho de que tal recurso no se ajusta a la última actualización de contenidos disciplinares de la carrera en cuestión.

A continuación, enseñamos la captura de pantalla del *Foro de dudas* sobre los contenidos de la *Unidad I* seguido de las respectivas entradas de los dos únicos alumnos que participaron en el foro.

Figura 22 - *Foro de dudas* de la *Unidad I* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Cuadro 94 - *Entrada 2 del Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 2 del “Foro de dudas” de la Unidad I | |
|---|---|
| Post 1 | Duda por <i>Alumno 23</i> - jueves, 25 febrero 2016, 20:42 |
| | Hola profesor! En relación al cuestionario, las preguntas subjetivas es la señora que va a corregir? Debido al sistema no he considerado mis respuestas subjetivas, siendo que considero que las mismas estejan correctas. |
| Post 2 | Re: Duda por <i>Profesor formador</i> - martes, 1 marzo 2016, 13:21 |
| | Buenos días <i>Alumno 23</i> , Sí,el <i>Profesor tutor</i> o yo corregiremos las cuestiones subjetivas. El cuestionario no reconoce la corrección solo de estas cuestiones. Att., <i>Profesor formador</i> |
| Post 3 | Re: Duda por <i>Alumno 18</i> - viernes, 4 marzo 2016, 22:33 |
| | cuándo van corregir las respuestas subjetivas del cuestionario uno? |
| Post 4 | Re: Duda por <i>Profesor formador</i> - sábado, 5 marzo 2016, 08:54 |
| | Buenos días <i>Alumno 18</i> , Esta semana estará corregida, ¿vale? Saludos, |
| Post 5 | Re: Duda por <i>Alumno 18</i> - miércoles, 9 marzo 2016, 07:05 |
| | yo pido que el profesor o el tutor revise mi primer cuestionario. este sin estan algunas de las respuestas discursivas correctas y no lo segundo cuestionario. |
| Post 6 | Re: Duda por <i>Profesor tutor</i> - miércoles, 9 marzo 2016, 13:10 |
| | Hola <i>Alumno 18</i> , buenas tardes! Solemos corregir la última actividad enviada, ya que en ésta Ustedes pueden corregir los posibles errores que puedan haber cometido en las dos oportunidades anteriores. Pero, igual, voy a ver la posibilidad de reevaluación su cuestionario. Att., <i>Profesor tutor.</i> |

Fuente: *Foro de dudas de la Unidad I – Grupo B.*

Cuadro 95 - *Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad I | |
|---|---|
| Post 1 | Dúvida por <i>Alumno 11</i> - lunes, 22 febrero 2016, 08:53 |
| | O slide "SE" não abre completo, apenas o primeiro slide. Creio que não está completo. |
| Post 2 | Re: Dúvida por <i>Profesor formador</i> - lunes, 22 febrero 2016, 21:07 |
| | Hola <i>Alumno 11</i> , en mi computadora abre completo. Es cortita la diapositiva, solo hay 3 diapositivas, ¿vale? Vamos a intentar escribir en español, solo aprendemos con la práctica. Att., <i>Profesor formador</i> |

Fuente: *Foro de dudas de la Unidad I – Grupo B.*

Como se puede observar en la primera entrada del *Foro de dudas* (Cuadro 95), el discente *Al.11* resolvió una duda respecto a un problema técnico, pues no lograba descargar las diapositivas con el contenido gramatical de los usos del “se”. Se puede observar, también, a

partir de la segunda entrada del mismo foro, según el interrogante de *Al.23*, que las preguntas de los alumnos del *Grupo B* seguían girando alrededor de preocupaciones con correcciones y resultados que, se supone, llevarían a alguna nota. En ninguno de los *posts* de las dos entradas de este foro las dudas expresas por los alumnos tenían que ver con contenidos, sino con cuestiones técnicas, de fechas de corrección de ejercicios o de notas. Esto pone de manifiesto la relativa intimidad de los estudiantes con el aprendizaje más técnico y tradicional, donde la nota es un fin en sí mismo.

Cambiar esta concepción de aprendizaje dirigida a obtener una nota para la práctica de un aprendizaje crítico y reflexivo es el desafío de los “nuevos” contextos de enseñanza y aprendizaje. El papel del profesor, por tanto, adquiere especial importancia a partir del momento que este asume ese papel orientativo de formar a los alumnos en esta, relativamente, reciente forma de enseñanza y aprendizaje que es la EaD por medio de los recursos tecnológicos. Hay que tener en cuenta, también, que la contribución de procesos educacionales en contextos reales debe ser una praxis de la formación universitaria para la docencia, sobre todo, en la enseñanza de lenguas. Por tanto, de los docentes se espera un cambio de postura hacia el aprendizaje que evidencie el compromiso social. El cambio de foco de la enseñanza que prioriza resultados antes que el proceso se puede empezar a partir de la forma como se contesta a esa clase de preguntas destinadas únicamente a saber cuál es la nota de determinadas actividades.

Figura 23 - Unidad II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retomar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Câmpus EaD > [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV

Retomar a minha função normal

Participantes

Atividades

Diários

Fóruns

Questionários

Recursos

Tarefas

Administração

Notas

Perfil

Unidad I | **Unidad II** | Unidad III | Unidad IV | Repaso

Unidad II

Del día 01/03 al día 09/03

Expresar extrañeza;
Dar instrucciones para llegar a algún lugar;
Conocer el uso de las conjunciones; Relatar lo que los demás dicen.

Foro de dudas unidad II

Revisión y ampliación del subjuntivo (qué raro/ me extraña que/ me parece raro que/ me parece extraño que + subjuntivo)

Revisión del subjuntivo

Ampliación del subjuntivo (qué raro/ me extraña que/ me parece raro que/ me parece extraño que + subjuntivo)

Imperativo de verbos regulares e irregulares/ verbos de orientación (girar, subir, bajar, seguir adelante, cruzar, etc), léxico de la ciudad.

Imperativo de verbos regulares e irregulares

Verbos de orientación (girar, subir, bajar, seguir adelante, cruzar, etc), léxico de la ciudad.

Conjunciones copulativas, adversativas, consecutivas, causales.

Las conjunciones

Atención para las conjunciones copulativas, adversativas, consecutivas, causales.

Estilo directo/ indirecto presente.

Estilo directo/ indirecto presente

Estilo indirecto presente

El estilo directo y el estilo indirecto

Actividad Evaluativa

Hola muchachos,
para esta actividad escuchen el audio, ¿vale?
Att.,

Mensajeros

Não há mensagens pendentes

Calendário

novembro 2016

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Seleção de Eventos

Global

Curso

Grupo

Usuário

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Usuarios Online

(últimos 5 minutos)

Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade recente

Atividade desde terça, 22 novembro 2016, 14:28

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

La *Unidad II*, igual que la primera, presenta la entrada de la página sin un texto introductorio. Tras la información especificando la unidad, siguen las fechas de interacción (del día 1 al día 9 de marzo), los datos referentes a los contenidos expuestos en la introducción de la asignatura son: “Expresar extrañeza”; “Dar instrucciones para llegar a algún lugar”; “Conocer el uso de las conjunciones” y “Relatar lo que los demás dicen”. Enseguida, se presenta el enlace que direcciona al “Foro de dudas unidad II”.

Después de las informaciones introductorias, la página de entrada de la *Unidad II* presenta la división de los temas de contenidos gramaticales seguidos de los enlaces correspondientes a los materiales de estudios. El primer tópico es: A) “Revisión y ampliación del subjuntivo (qué raro/ me extraña que/ me parece raro que/ me parece extraño que + subjuntivo)” cuyos enlaces son: 1 - *Revisión del subjuntivo*, hipervínculo que enlaza con un vídeo de una clase colgada en *YouTube* en el cual una profesora explica la estructura de los verbos en subjuntivo presente y 2 - *Ampliación del subjuntivo (qué raro/ me extraña que/ me parece raro que/ me parece extraño que + subjuntivo)* es un enlace que redirige a un archivo en *PowerPoint* que explica las estructuras del subjuntivo que expresan extrañeza.

El segundo tema, B) “Imperativo de verbos regulares e irregulares/ verbos de orientación (girar, subir, bajar, seguir adelante, cruzar, etc.), léxico de la ciudad” trae los enlaces: 1 - *Imperativo de verbos regulares e irregulares*, es un vídeo de una clase de animación (dibujo animado) explicativo del imperativo y colgado dentro del propio *Moodle* y 2 - *Verbos de orientación (girar, subir, bajar, seguir adelante, cruzar, etc.), léxico de la ciudad*, enlace que dirige a un vídeo explicativo de los verbos de orientación en español, también dentro del propio AVA. Se trata de una explicación, a través de una voz femenina, también del *YouTube* con imágenes de estructuras de frases y de animación en el vídeo.

C) “Conjunciones copulativas, adversativas, consecutivas, causales”, tercer tema gramatical, presenta los enlaces: 1 - *Las conjunciones* que es un hipervínculo que direcciona a un archivo explicativo del tema en *PowerPoint* y 2 - *Atención para las conjunciones copulativas, adversativas, consecutivas, causales* se trata de un enlace, que una vez más, lleva a un vídeo de *YouTube*, pero, esta vez, no es un vídeo de una aula, sino de una exposición sobre las conjunciones de forma visualmente escrita, a la vez que una voz de mujer narra la explicación.

D) “Estilo directo/indirecto presente” es el cuarto tema de estructuras gramaticales y cuyos enlaces son: 1 - *Estilo directo/ indirecto presente*, hipervínculo que direcciona a un documento en *Word* con contenido explicativo escrito, 2 - *Estilo indirecto presente*, enlace que lleva a una explicación de la estructura del estilo directo, a través de animaciones en un vídeo colgado en *YouTube*, 3 - *El estilo directo y el estilo indirecto* es un hipervínculo que, también, enlaza con un vídeo fuera del AVA, en *YouTube*, para explicar, a través de animaciones, las dos formas de estilos del discurso.

E) “Actividad Evaluativa” se trata de una tarea en la que se presentan los siguientes enlaces para su realización: 1 - *Mapa para la actividad* enlace que direcciona a un plano de una ciudad. 2 - *El audio* es una grabación realizada por el *profesor formador* y es un recurso en el

cual él pide que los alumnos graben otro audio orientándole a llegar desde el punto de partida hasta el mercado según el plano del archivo del enlace anterior. Por último, tras grabar sus orientaciones, los estudiantes tendrían que realizar el 3 - Envío del audio, a través del último enlace que dirige a un espacio, dentro del propio AVA, en el cual el alumno podría subir sus grabaciones de voz.

Al igual que sucedió en el primer módulo, en la *Unidad II* predominan materiales en archivos como *Word*, *PDF* y *PowerPoint*, aparte de los vídeos de *YouTube*. La diferencia básica entre una unidad y otra fue la inserción de la grabación de voz del *profesor formador* con el propósito de que los discentes hicieran lo mismo en la realización de una tarea que consistía en la grabación de un audio orientativo de ubicación en el traslado de un punto a otro de la ciudad. De esta manera, los estudiantes tuvieron, por primera vez, en todas las clases observadas, incluyendo las del *Grupo A*, la posibilidad de practicar la oralidad.

A continuación, se puede observar, en la *Figura 24*, el *Foro de dudas* de la *Unidad II*, seguida del cuadro con las interacciones sucedidas a partir de la única entrada en tal foro.

Figura 24 - *Foro de dudas* de la *Unidad II* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Cuadro 96 - *Entrada 1* del *Foro de dudas* de la *Unidad II* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

| Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad II | |
|--|---|
| Post 1 | Duda del vídeo_Orientaciones por <i>Alumno 12</i> - domingo, 6 marzo 2016, 11:52 ¿Cuál es la diferencia entre paseo y acera? La traducción en portugués me ha parecido el mismo: “calçada para pedestre”. ¡Gracias! |
| Post 2 | Re: Duda del vídeo_Orientaciones por <i>Profesor formador</i> - miércoles, 9 marzo 2016, 08:48 Buen día <i>Alumno 12</i> , Perdóname no responderte antes, es que estaba enferma. Hay diferencia entre las dos palabras. Paseo: es toda vía pública donde pasea los peatones. Sinónimos: bulevar, vía, camino, etc. Acera: es una vía pública donde transita los peatones y que hace parte de la casa. Sinónimos: orilla, vereda, etc. |

| | |
|---------------|--|
| | ¿Te he hecho comprender? Espero que sí. Saludos, |
| Post 3 | Re: Duda del vídeo_Orientaciones por <i>Alumno 12</i> - viernes, 11 marzo 2016, 16:56 |
| | ¡Buenas tardes! Yo que le pido perdón por tardar tanto en contestar; más, sí, entendí y me di cuenta de la diferencia entre las palabras. ¡Muchas gracias! 😊 |

Fuente: *Foro de dudas de la Unidad II del Grupo B.*

Se puede observar en la única entrada del *Foro de dudas* de la *Unidad II* una pregunta de *Al.12* sobre vocabulario a la cual el *profesor formador* contestó después de tres días. Como su respuesta se dio con algo de retraso, el docente justificó su acción tardía declarando estar enfermo y pidiendo perdón por tardar en responder. En general, en contextos de asignaturas que duran de media dos meses y dependiendo de cómo se organicen las clases, si con módulos semanales o de dos semanas, se recomienda no tardar más que dos o tres días en contestar a los estudiantes en el caso de que haya muchas publicaciones con preguntas extremadamente diferentes entre sí. En el foro observado, aunque fuera del plazo dedicado a la interacción en la *Unidad II, Al.12* no dejó de agradecer la justificación del docente y afirmó haber entendido el contenido explicado.

Son importantes el establecimiento y la manutención de la interacción, con cierta cortesía, entre los participantes del aula virtual para evitar malentendidos y la sensación de frialdad, ya que a través de las interacciones por escrito no se puede medir el tono de voz y ver la expresión facial. En el caso del foro en cuestión, la interacción se reprodujo muy bien, lo que llevó al éxito de la comunicación y la acción didáctica.

Otra observación digna de comentario sobre la interacción en tal foro tiene que ver con el hecho de que la explicación del *profesor formador* haya sucedido a partir de definiciones de un diccionario, como se puede observar en su respuesta sobre la duda de vocabulario del alumno. El docente, cuando optó por actuar de esta manera, tendría que haber identificado la fuente de su consulta, incluso para servir de modelo para los alumnos a la hora de contestar cierta actividad basada en otros materiales como es el caso de la apropiación de las definiciones encontradas en diccionarios. Indicar el origen de las informaciones orientadas a los alumnos resulta fundamental y extremadamente necesario para mantener la fiabilidad del contenido enseñado. Así, el discente también ya estaría siendo formado y preparado, a partir del modelo docente, para evitar problemas de plagio en sus escritos futuros dentro y fuera del aula virtual.

Figura 25 - *Unidad III* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Câmpus EaD > [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV

Retornar a minha função normal

Participantes

Atividades

Administração

Participantes

Unidade I

Unidade II

Unidade III

Unidade IV

Repaso

Mensagens

Calendário

Seleção de Eventos

Próximos Eventos

Usuários Online

Atividade recente

Unidad III

Del día 10/03 al día 21/03

Expressar coloquialmente cambios de comportamiento;
Expressar deseos, condiciones e hipótesis;
Conocer palabras homónimas.
Relatar lo que los demás dicen.

Foro de dudas unidad III

Verbos de cambios: convertirse, hacerse, ponerse, quedarse, transformarse, volverse.

Verbos de cambio: convertirse, hacerse, ponerse, quedarse, transformarse, volverse.

Pretérito imperfecto de subjuntivo

Pretérito imperfecto de subjuntivo

Pretérito imperfecto de subjuntivo

Homónimos de géneros diferentes.

Homónimos de géneros diferentes.

Reafirmar el estilo directo/indirecto presente.

Revisión de Estilo directo e indirecto

Actividad Evaluativa

Libro 'Don Quijote de Fácil Lectura'

Diario Literario

Seguir para...

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Home Page

novembro 2016

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Não há mensagens pendentes

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

(últimos 5 minutos)

Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade desde terça, 22 novembro 2016, 14:28

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

En la *Unidad III*, con fecha establecida para la interacción y la discusión sobre los tópicos gramaticales y realización de la *Actividad Evaluativa* sobre el libro “Don Quijote de Fácil Lectura” del día 10 al 21 de marzo, los contenidos presentados en la introducción del módulo fueron: *Expressar coloquialmente cambios de comportamiento; Expressar deseos, condiciones e hipótesis; Conocer palabras homónimas; Relatar lo que los demás dicen*. Como práctica recurrente en esta asignatura, tras las informaciones de los contenidos gramaticales para ser trabajados en la unidad, se presenta el enlace para el “Foro de dudas”. Se observa también como algo bastante repetido no solo en las clases de este grupo, sino del *Grupo A*

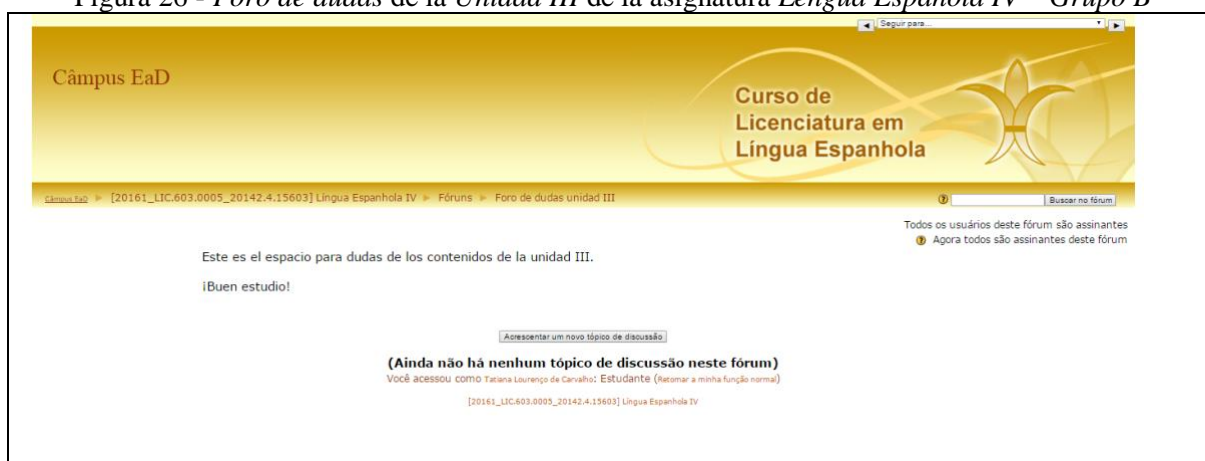
también, el predominio de temas en cuyo título se hace referencia a contenidos gramaticales. Nunca se consideran las destrezas o las habilidades que se esperan que los alumnos aprendan dentro de determinado contexto. Incluso, cuando surge una actividad a partir de una obra literaria, como es el “Don Quijote”, la referencia que se hace es una actividad evaluativa a partir de la obra, nada relacionado con la interacción, el aspecto lúdico o simplemente una lectura placentera. Consideramos tales posturas contradictorias, si tenemos en consideración el objetivo de la asignatura: desarrollo de la lectura y la escritura.

Los contenidos trabajados en esta unidad se presentaron, también, de la misma manera que en las unidades anteriores. El primero fue A) “Verbos de cambios: convertirse, hacerse, ponerse, quedarse, transformarse, volverse” cuyo enlace era solamente uno: 1 - *Verbos de cambio: convertirse, hacerse, ponerse, quedarse, transformarse, volverse*. Este llevaba a un archivo en *PowerPoint* que explica las estructuras de estos tipos de verbos.

El siguiente contenido de la unidad era B) “Pretérito imperfecto de subjuntivo”. Los enlaces explicativos de este tema gramatical eran: 1 - *Pretérito imperfecto de subjuntivo*, material en archivo *PowerPoint* que trata de explicar el contenido de forma estructural y 2 - *Pretérito imperfecto de subjuntivo*, material en *PDF* explicativo de la estructura, contexto de uso y ejemplos de estos verbos. En C) “Reafirmar el estilo directo/indirecto presente” tiene un único enlace de contenido relacionado y se trata de un material en *PowerPoint* de revisión de este contenido gramatical. El ítem D) “Actividad Evaluativa” tiene los siguientes enlaces relacionados: 1- *Libro Don Quijote de fácil Lectura*, obra adaptada del *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes dirigida por Alberto Anula. El último enlace relacionado con la actividad evaluativa era 2 – “Diario literario” que consistía en una propuesta de escritura llamada “colaborativa” sobre el libro 'Don Quijote de fácil Lectura'. Nos pareció bastante interesante tal propuesta de actividad una vez que se propone trabajar de forma colaborativa la escritura de un texto.

Tras haber presentado los contenidos de la *Unidad III*, pasamos ahora a observar su *Foro de dudas*.

Figura 26 - Foro de dudas de la Unidad III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B



Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

Como se puede observar en la imagen anterior, no hubo ninguna entrada en el *Foro de dudas* de la *Unidad III*. Ni siquiera el *profesor formador* o el *tutor* intervinieron con alguna propuesta de discusión o estimulando a la participación de los alumnos. Como se trata de un foro destinado a subsanar las dudas sobre los contenidos que los alumnos pudieran tener, es, de cierta forma, natural que los profesores no hayan publicado nada. Sin embargo, creemos que, en la Educación a Distancia, especialmente de la UAB - IFRN, como hay poco contacto presencial para percibir de qué forma los alumnos están aprendiendo los contenidos de las clases, creemos que es importante la permanente mediación docente en el sentido de establecer el contacto constante en las frecuentes “invitaciones” a los discentes a participar en los foros y en otros ambientes dentro de los AVA.

En ese caso específico de un *Foro de dudas*, la intención de una interacción más frecuente y permanente sería para averiguar qué clase de dudas tenían los alumnos, una vez que la ausencia de preguntas puede representar, por lo menos, dos cosas: que ellos están completamente al día con el contenido estudiado o que las dificultades sean tantas que resulta difícil resolver dudas y expresar por escrito sus cuestionamientos. Si se trata de esta última opción, en el caso de que el profesor no busque interactuar con los discentes no se enterará de la dificultad real que puede afectar a sus alumnos, hasta el día que corrija sus tareas.

A continuación, tratamos de discutir sobre las informaciones presentes en la *Unidad IV*, presentadas a partir de la imagen que sigue.

Figura 27 - Unidade IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Campus EaD > [20161_] [C.603.0305_20147.4.15603] Língua Espanhola IV [Retornar minha função normal]

Participantes Participantes

Atividades Diários Fóruns Questionários Recursos Tutoriais

Administração Notas Perfil

Unidade I Unidade II Unidade III Unidade IV Repaso

Unidade IV

Del dia 22/03 al dia 04/04

Afirmar a comprensión de las múltiples facetas del verbo echar(se).
Ampliar las maneras de expresar deseos, condiciones e hipótesis.
Familiarizar la pronunciación de la lengua española.

Significados según contexto del verbo echar(se).

VERBO ECHAR

Hecho – verbo hacer / Hecho – caso / Echo – verbo echar
El verbo **ECHAR** tiene muchos significados y usos diferentes:

- **Sinónimo de poner, añadir:**
Voy a echarle más sal a la sopa, está cosa.
Echale más azúcar al café, así no se puede beber.
- **Sinónimo de mover:**
Ayúdame a echar al sofá para atrás, necesito limpiar debajo.
- **(servir, dar)**
¿te echo más salsa?
echar de comer a los cerdos
echarles agua a las plantas
- **(expulsar) [persona] (de trabajo, de bar, teatro, del colegio)**
me echó de casa
e echaron del trabajo por impuntual
- **[carta]**
tengo que echar esta carta a correo cuanto antes
- **(cerrar)**
Échale (a) llave
la persiana estaba echada
- **Expresiones:**
echar una firma
echar el freno
me echó una mirada asesina
echarle a culos a alguien
te echo muchísimo de menos y me gustaría verte aquí

ECHARSE

- **(tirarse, arrojarse)**
me eché al suelo
echarse de cabeza al agua
échale hacia atrás lean back
la noche se nos echó encima
echarse a perder [comida]
(Esp fan) [novis/trivia]: se ha echado novia
- **(dormir, tumbarse)**
Voy a echarme un ratito (en la cama) mejor
nos echamos una siesta porque nuestro avión sale muy pronto
- **Echarse crema**

Calendario noviembre 2015

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Seleção de Eventos

Global Curso
Grupo Juvenil

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Criem links...
Novo evento...

Últimos Online

(Últimos 5 minutos)
Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade recente

Atividade desde terça, 22 novembro 2016, 14:28
Realizou completo da atividade recente
Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Ampliar el pretérito imperfecto de subjuntivo/ expresiones para deseos, condiciones e hipótesis

 Video para la actividad de práctica de la ampliación del pretérito imperfecto de subjuntivo
 Pretérito imperfecto/ las maneras de expresar deseos, condiciones e hipótesis

Verbos ausentes en español - Futuro de subjuntivo (desuso) e infinitivo personal

 Verbos ausentes en español e infinitivo personal

Fuente: gramática Paso a Paso.

Práctica de trabalenguas, juegos de palabras, palabras largas, etc.

Los **trabalenguas** se han hecho
para destrabar la lengua,
sin trabas ni mengua alguna y si alguna mengua traba tu lengua, con
un trabalenguas podrás destrabar tu lengua.

Los **trabalenguas** o "destrabalenguas" son juegos de palabras difíciles de pronunciar, que se dicen rápido y en voz alta. En todos los trabalenguas se utilizan palabras con sonidos o letras iguales o parecidas, para que el resultado final sea difícil de pronunciar.

Tienen la finalidad de entretener a los niños y... no tan niños. Y, además, sirven para desarrollar la pronunciación de las palabras, la velocidad y el ejercicio de la memoria (porque se deben repetir rápidamente y tratando de no cometer ningún error).

Los trabalenguas son ideales para divertirse con los niños, aumentar el vocabulario y aprender, aún más, los fonemas de las palabras.

Lo ideal es comenzar pronunciando lentamente cada palabra del trabalengua, para luego ir aumentando la velocidad. Es un **juego** de habilidad en el que los errores aparecen en cada frase y a medida que se pronuncian más rápido; esto los hace más graciosos aún.

Actividades para hacer

- * Comenzar a repetir lentamente trabalenguas cortos y sencillos: Por ejemplo; "cuchara, cucharita, cucaracha"
- * Ir agregando palabras con fonemas parecidos, para dificultar la pronunciación de las palabras.
- * Buscar los sonidos que sean parecidos entre sí.
- * Inventar trabalenguas o frases con palabras de sonidos parecidos o iguales.
- * Repetir trabalenguas e ir aumentando la velocidad cada vez más.

Actividad Evaluativa

Caros alumnos,

elijan un de esos trabalenguas en el documento "word" para grabar y enviar para nosotros. ¡Buen divertimento!

[Trabalenguas](#)

[Envío de actividad de la unidad IV](#)

Investigación de Doctorado

Queridos alumnos, os invito a participar de una encuesta y a contribuir con una investigación de doctorado relacionada a aspectos de la enseñanza en la EaD. El simple hecho de participar contestando a todas las preguntas, EN PORTUGUÉS MISMO, os da la oportunidad de ganar a través de un sorteo, una [Gramática de la Lengua Española](#). La fecha límite de envío de los cuestionarios con vuestras respuestas es el día 24/04/16.

¡No desperdiciéis la oportunidad de ayudar y de tener una necesaria herramienta de estudio!

[Foro de duda sobre la encuesta](#)

[Encuesta - Investigación de Doctorado](#)

[Envío de la encuesta](#)

Seguir para...

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho (Sair)

[Home Page](#)

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

En la *Unidad IV*, tras las informaciones sobre las fechas de participación, del 22 de marzo al 4 de abril, se presentan, como recurrente en esta asignatura del *Grupo B*, los contenidos gramaticales para ser explotados en la unidad: *Afirmar la comprensión de las múltiples facetas del verbo echar(se)*; *Ampliar las maneras de expresar deseos, condiciones e hipótesis* y *Fortalecer la pronunciación de la lengua española*. Enseguida, están los tópicos con los contenidos que, esta vez, no todos “se explicaban” a través de los enlaces complementarios. El primer tema, por ejemplo, A) “Significados según contexto del verbo echar(se).”, ya presentaba la explicación de forma escrita en la propia página de entrada de la unidad, huyendo totalmente de las estructuras de las lecciones de clases de los módulos anteriores.

El siguiente tema, B) “Ampliar el pretérito imperfecto de subjuntivo/expresiones para deseos, condiciones e hipótesis”, volvió a presentar los enlaces que eran: 1 – “Vídeo para la actividad de práctica de la ampliación del pretérito imperfecto de subjuntivo”, en este material audiovisual una voz masculina narra cuál sería el viaje de sus sueños, mientras se enseñaban estos lugares a través de vídeos de los principales puntos turísticos. Por otro lado, el segundo tema, 2 – “Pretérito imperfecto/ las maneras de expresar deseos, condiciones e hipótesis”, se trataba de un enlace que dirigía a un material, en *PDF*, que era una unidad didáctica de un material intitulado “VídeoELE” de Nivel B2, cuyo tema se llamaba “El viaje de mis sueños”. Dicho recurso audiovisual consistía en una explicación del contenido del material en *PDF*, de forma esquematizada, a través de imágenes y propuestas de ejercicios.

El siguiente tema se titulaba C) “Verbos ausentes en español - Futuro de subjuntivo (desuso) e infinitivo personal” y presentaba el siguiente enlace: 1 – “Verbos ausentes en español e infinitivo personal”, material explicativo de la *Gramática de español: paso a paso*,

conforme se ve escrito en la página ilustrada en la *Figura 27*, aunque la referencia se presenta de forma incompleta en la clase virtual.

El siguiente tema se titula D) “Práctica de trabalenguas, juegos de palabras, palabras largas, etc.” y trae, dentro de la propia página de introducción de la *Unidad IV*, una explicación de lo que son los trabalenguas, seguida de una propuesta de actividad envolviendo este recurso de práctica oral.

El último tema relacionado con la *Unidad IV*, se intitula E) “Actividad Evaluativa”. En él el *profesor formador* describió, directamente en la propia página de entrada, cuál era la propuesta de la tarea cuyos objetivos eran, a partir del enlace 1 – “Trabalenguas”, que el alumno eligiera uno de los trabalenguas del archivo *Word* y grabara un audio para enviar en el enlace 2 – “Envío de actividad de la unidad IV” creado con ese propósito.

Por último, al final de la *Unidad IV*, igual que sucedió en el año anterior, dentro del propio AVA se creó un espacio para que los alumnos pudieran descargar, solventar dudas (a través de un “foro”) y enviar la encuesta sobre su experiencia en la EaD para la realización de esta investigación de doctorado.

En la *Unidad IV*, huyendo de la estructura de las demás unidades de la asignatura, no hubo ningún “foro” relacionado con el contenido expuesto en ella. Ni evaluativo y tampoco para resolver las dudas referentes a los contenidos de tal módulo. Esto, desde nuestra perspectiva de estudio, una vez más refleja la poca, en este caso, mejor dicho, la inexistente interacción entre profesores y alumnos a fin de que los primeros pudieran acompañar, de hecho, el aprendizaje de los discentes subsanando sus dudas de forma que todos los participantes de este entorno de enseñanza y aprendizaje pudieran acceder a las informaciones generadas a partir del uso de tal género o de otro que promoviera la interacción didáctica.

El enlace final de la asignatura *Lengua Española IV*, intitulado *Repaso*, se puede ver en la imagen que sigue.

Figura 28 - *Repaso* de la asignatura *Lengua Española IV – Grupo B*

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Câmpus EaD

Curso de Licenciatura em Língua Espanhola

Câmpus EaD > [20161_LIC.603.0005_20142.4.15603] Língua Espanhola IV

Retornar a minha função normal

Participantes

Atividades

Administração

Participantes

Diários

Fóruns

Questionários

Recursos

Tarefas

Notas

Perfil

Presente

Unidad I

Unidad II

Unidad III

Unidad IV

Repaso

Repaso

Día 07/05

Contenidos para la prueba final:

- Unidad I
- Unidad II

Seguir para...

Mensagens

Não há mensagens pendentes

Calendário

novembro 2016

| Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Seleção de Eventos

Global

Curso

Grupo

Usuário

Próximos Eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...

Novo evento...

Usuários Online

(últimos 5 minutos)

Tatiana Lourenço de Carvalho

Atividade recente

Atividade desde terça, 22 novembro 2016, 14:28

Relatório completo da atividade recente

Nenhuma novidade desde o seu último acesso

Você acessou como Tatiana Lourenço de Carvalho: Estudante (Retornar a minha função normal)

Home Page

Fuente: <<http://ead.ifrn.edu.br/moodle/>>.

La última parte de la *Unidad IV*, titulada *Repaso*, con fecha del 7 de mayo, no trajo ningún enlace complementario. Lo único que aportó a las clases fue la identificación de las unidades seleccionadas con sus respectivos contenidos de estudio para el *examen final* que, en este caso, consistían en las unidades *I* y *II*, o sea, la mitad de los contenidos expuestos en la asignatura. Las unidades *III* y *IV* fueron rechazadas para el *examen final* que era la evaluación presencial. Se desconocen los motivos que llevaron al *profesor formador* a utilizar como contenido de los exámenes apenas la mitad de las unidades; sin embargo, es sabido que los docentes tienen autonomía para considerar, o no, importantes determinados contenidos para los exámenes.

A continuación, presentamos las consideraciones acerca de las orientaciones para la enseñanza de la escritura en español en el contexto de la EaD de Brasil.

4.1.4 Orientaciones acerca de la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD

Tras la presentación de los datos analizados en las secciones anteriores, brevemente, presentamos los resultados más concluyentes de esta investigación con respecto a las orientaciones a los profesores de español acerca de la enseñanza de la escritura en español en la EaD brasileña. Nuestro propósito es, a partir de los puntos principales de la observación de los datos (las respuestas de los alumnos y las respuestas de los profesores a los cuestionarios y nuestra observación de las clases virtuales), presentar las propuestas de orientaciones didácticas a los docentes de español de la EaD brasileña pasando, también, por consideraciones referentes a las instituciones de enseñanza y al sistema educativo del país, sobre todo en el contexto observado, acerca de lo que se refiere a la enseñanza en tal modalidad de educación.

Partimos del objetivo de analizar actividades de escritura en una licenciatura en *Letras Espanhol* de una IES consorciada a la *Universidade Aberta do Brasil*, el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN*, considerando las actividades de las interacciones escritas a través de los principales géneros digitales del AVA y las opiniones de profesores y alumnos a ese respecto.

Resaltamos que nuestras propuestas, presentes en tal sección, también tuvieron en cuenta el contexto de crisis política por la cual pasa Brasil, posteriormente al golpe político de 2016, ya que esto supuso recortes de inversiones que han impactado profundamente en la educación, como un todo, y la EaD y la enseñanza de español, de forma específica, aspecto comentado en el capítulo del marco teórico de esta investigación.

Pretendemos, a partir de lo leído para el marco teórico, lo observado y lo interpretado en tal contexto de recolección de datos para esa investigación, proponer las contribuciones de mejora para la enseñanza de la escritura de lengua española en la modalidad de Educación a Distancia en Brasil.

Al final de la sección, enseñamos tres cuadros en los cuales se puede ver las síntesis relativas a las orientaciones relacionadas a la acción docente y de responsabilidad de las instituciones de enseñanza (1ª y 2ª), las orientaciones relacionadas con la acción docente en clases (3ª a 18ª) y la orientación relacionada con la acción de la clase política referente a políticas públicas educacionales (19ª).

1ª) Compromiso de las instituciones de enseñanza en la selección y formación previa y continuada de los docentes de la EaD

En el caso concreto de la formación docente, aparte de ser algo directamente relacionado con su actuación, el profesor tiene que ser el primero en buscar su propia capacitación. Es importante resaltar el papel de las instituciones de enseñanza en la realización de una selección más rigurosa de los docentes para el trabajo en la EaD, además deben ofrecer y proporcionar la oportunidad de formación continuada. Por lo tanto, los profesores que no tengan la formación específica, el perfil y/o las ganas de trabajar en la modalidad a distancia, además de no ser seleccionados no podrán optar a la plaza si no son aptos, no se sienten cómodos y/o no creen en el potencial de la EaD. El hecho de que algunos desarrollen muy buen trabajo enseñando presencialmente no significa que puedan reproducir todas sus prácticas exitosas en los contextos presenciales en la modalidad a distancia. La necesidad de aumentar sus ingresos no tendría que ser un motivo para querer trabajar en la EaD.

¿Y qué decir de los casos en los que se selecciona a alguien para actuar como profesor simplemente por el hecho de ser nativo de la lengua, pero sin tener siquiera formación para la enseñanza? Ya es hora de que las instituciones brasileñas de educación en línea, sobre todo para la formación de profesores, se comprometan a cambiar ese carácter de “informalidad” de la enseñanza de español en Brasil. Merece la pena destacar que el mito de que basta con ser nativo para poder enseñar lenguas es una realidad que acompaña también la enseñanza presencial y se trasladó a la EaD potenciado por el hecho de que el alumno no ve la cara del profesor en los cursos a distancia. Una de las soluciones para tal disparate, sería, desde nuestro entendimiento, contratar a profesores efectivos a través de oposiciones y no a través de procesos de selección en condición de becario.

Para motivar a los que van a formar a los futuros profesores del país a desarrollar un mejor trabajo, sería pertinente convertirlos en personal efectivo de la IES como funcionarios, ya que tratamos, en esta investigación, acerca de un contexto de enseñanza superior pública. Se supone que, a partir de esta acción, los profesores estarían más comprometidos y motivados con la labor docente y no la tendrían que hacer simplemente como un complemento a algún otro trabajo, generalmente, como profesor de la enseñanza presencial.

Específicamente, sobre la capacitación de los profesores que actúan en la EaD, aparte de la formación previa sobre cómo manejar el soporte virtual que, de cierta forma, ya la ofrecen las diferentes IES brasileñas, hace falta la oferta de formación docente para el uso crítico y reflexivo de tales herramientas, en el caso específico de este trabajo, herramientas didácticas que respalden al profesor de español en la enseñanza de la escritura ya que, en el contexto

investigado, no hubo formación docente apropiada en este sentido. En tal caso, el curso de formación de tutores tenía como foco predominante enseñar a utilizar el *Moodle*.

2ª) Construcción de la identidad del docente de la EaD

Sabemos que los gobiernos, en general, invierten poco en la construcción de la formación del profesor para que él, entre otras devaluaciones profesionales, gane menos de lo que tendría que ganar y esté satisfecho con eso. Los bajos salarios, en el caso concreto de la EaD brasileña, no llegan a ser una paga regular de sueldo, puesto que estos docentes reciben remuneración mediante una beca por las asignaturas impartidas. A los docentes externos de la IES se les niega, incluso, el derecho a ser llamados profesores lo que acaba “justificando” esa reducción drástica de su paga, pues se trata de una beca con valores inferiores a la de los profesores que ya están como plantilla oficial de la universidad y también actúan en la EaD. Es cierto que estos ejercen trabajos diferenciados y que tampoco reciben tanto.

Además, desde el surgimiento de la UAB, hace poco más de diez años, fueron escasos los reajustes de los valores de estas becas. La situación de hoy en día con el contexto de crisis empeoró muchísimo esa realidad. Los bajos salarios, la inexistencia de ventajas más allá de lo legalmente determinado (y que no siempre se conceden), la pérdida de derechos laborales, entre otros problemas, afectan a los docentes en general y a los de la EaD de forma más particular. Con estas condiciones, poco es lo que contribuye al fortalecimiento de la identidad de estos docentes que acaban permaneciendo por un escaso período de tiempo en tal modalidad y tienen el trabajo en dicho contexto apenas como un complemento a sus otras actividades laborales en otros entornos.

Hace falta, por lo tanto, la construcción de una identidad del perfil docente en lo referente a la formación del profesional del área de Letras para actuar en la EaD. Debido a la falta de iniciativas de los órganos públicos competentes en referencia a la importancia de la formación y actualización del profesor, para contextos específicos de Educación a Distancia con capacitación, reciclaje y sueldos dignos al trabajo que debe desarrollarse en tal modalidad, surge la necesidad de que ellos (los docentes) tengan otros trabajos, lo que les imposibilita avanzar y profundizar en su actuación como profesores de la EaD, también, por la falta de tiempo para seguir estudiando y actualizándose para ello.

En el contexto específico de la observación para esta investigación, algunos profesores no estaban debidamente formados y motivados para enseñar en tal modalidad de educación. Es importante tener en cuenta, sobre todo el profesor que enseña o pretende enseñar en la EaD, que en tal modalidad existe mucho más que en otros contextos, la necesidad de formarse,

capacitarse y actualizarse en la profesión constantemente (la mayoría de las veces de forma autónoma) para adecuar su trabajo docente a tal modalidad siempre cambiante por su carácter tecnológico y conforme a las necesidades del mundo, cada vez más digital. No queremos con esta afirmación minimizar el papel de las instituciones escolares y las administraciones públicas en este sentido, pero sabemos que el perfil del profesor en EaD es diferente del perfil del profesor que actúa en la modalidad presencial. Es evidente que no es igual enseñar presencialmente que a través de una plataforma virtual; por lo tanto, el profesor debe ser formado y capacitado para el trabajo, también, considerando las especificidades de ese contexto.

Reconociendo la carencia de profesores formados para el trabajo en el contexto virtual y considerando que, actualmente, la formación académica para la docencia, cuando mucho, ofrece una asignatura de nuevas tecnologías para la enseñanza, pero no necesariamente para la EaD, una de las formas urgentes de solucionar esa carencia de formación específica, sería la creación de espacios virtuales en las universidades, más específicamente en las licenciaturas, en las cuales por medio de los géneros digitales, foros de discusión y/o chats, por ejemplo, los profesores, no solo de la misma institución, sino de diferentes universidades de Brasil, pudieran intercambiar sus experiencias, en el caso de este estudio, como profesores de español en la EaD, y plantear dudas con los compañeros de profesión de diferentes ambientes académicos. Así, podrían, de forma espontánea y auténtica, construir la identidad docente en la práctica colectiva. A partir de tal intercambio, se podría potenciar y fortalecer las metodologías que funcionan bien en otros contextos de la enseñanza de español en la EaD brasileña.

3ª) Estimulo a la autonomía de los alumnos a través de la construcción de textos en aprendizaje colaborativo

El contexto del proceso de la globalización, el aumento de la necesidad de desarrollar actividades cooperativas, en especial en internet con todos sus recursos tecnológicos, posibilita el trabajo colaborativo. No es casualidad que investigadores de diferentes áreas del conocimiento, sobre todo de las tecnológicas, muchas veces trabajando a partir de perspectivas interdisciplinarias, inciden cada vez más en la cuestión del trabajo colaborativo a través de la escritura.

Teniendo en cuenta también las características del medio digital en tal contexto tecnológico, el profesor de la EaD debe estimular la autonomía de los alumnos en su proceso de aprendizaje; acción esta completamente relacionada con el aprendizaje colaborativo, no solo

resultante de la interacción escrita entre alumnos y profesores, sino también como consecuencia de la composición de los propios alumnos entre ellos mismos en la construcción de sus textos.

Desarrollar el trabajo de escritura colaborativa, considerando que el medio virtual, sobre todo las plataformas educativas que favorecen ese tipo de práctica a través de los recursos disponibles en la red, es algo que ya viene preestablecido en la concepción de la elaboración de las herramientas digitales para dichos cursos. Conforme se pudo ver a través de la descripción del *Moodle*, en el marco teórico de esa investigación, la colaboración forma parte de la enseñanza y el aprendizaje en el AVA en cuestión, pues tiene como corriente pedagógica la *Teoría Constructivista* en la propuesta de elaboración de sus materiales.

El desarrollo de la escritura en aprendizaje colaborativo tendría que ser una práctica estimulada por el profesor de la EaD, sobre todo porque permite que los alumnos se presenten y participen negociando propuestas y elecciones de escritura, obtengan reacciones de retroalimentación entre ellos y el docente, confronten opiniones divergentes y/o convergentes, busquen soluciones para los puntos de discordancia o problemáticos, soliciten explicaciones para aclarar sus dudas o algún malentendido, presenten argumentos para convencer de sus puntos de vista y también de informaciones aprendidas a través de sus estudios, tomen decisiones en conjunto, etc.

Cuando se da en parejas o en equipos, la escritura colaborativa puede permitir unir, en el interior del proceso de escritura, a alumnos con capacidades académicas diferentes y también puede posibilitar la observación y el acompañamiento de la forma en la que los estudiantes resuelven los problemas que van surgiendo. Esto lleva a la redacción de un texto que jamás sería construido igualmente de forma individual, a la vez que cada alumno puede aportar sus contribuciones particulares, no solo sobre las estructuras aprendidas de la lengua en cuestión, sino también de conocimiento de mundo en un texto redactado colectivamente.

La colaboración, en general, también, fortalece la vertiente emocional, las relaciones, la participación, la solidaridad, entre otros aspectos de carácter afectivo, también importantes en el establecimiento de la interacción para la escritura colaborativa en una lengua extranjera.

Se puede decir que, cuando se redacta en grupo o por parejas, se produce un aprendizaje adicional procedente de la diversidad social, cultural e histórica de los diferentes miembros del grupo. De esta manera, pensando de forma más amplia, es posible afirmar que internet, como uno de estos instrumentos, ofrece muchas herramientas que pueden funcionar como recursos de mediación y contribución para la realización de actividades de producción textual de una forma que facilite a alumnos y profesores tener tanto la posibilidad de ser autores,

como la de comprometerse a elaboración de actividades colaborativas de las destrezas escritas en el contexto académico.

Un ejemplo claro de propuesta de actividad para la EaD que puede representar dicha actitud de escritura colaborativa sería la corrección por parejas, muy común en la revisión de artículos científicos, pero también puede ser utilizada en la modalidad educativa en cuestión debido a la facilidad de uso del aparato tecnológico que favorece ese tipo de actividad de corrección. Algo que se podría hacer sería negociar con los alumnos para que su nota dependiera también de la revisión por parte de sus compañeros, por ejemplo. Así, podrían establecer este contexto de corrección dentro de la actividad colaborativa.

4ª) Adaptación de estudios para la enseñanza de la escritura en español a través de los medios digitales, considerando la creación de comisiones especializadas y la inserción de asignaturas específicas sobre el tema en los currículos de las carreras de Letras

De acuerdo con sus palabras, los propios profesores participantes en esta investigación no tuvieron ninguna formación específica para la enseñanza de las destrezas escritas en lengua española dentro la modalidad de Educación a Distancia y ni siquiera afirmaron haber leído nada más concreto sobre el tema. Tal falta de orientación específica e incluso de lectura bibliográfica específica acerca de las cuestiones relacionadas con la enseñanza de las diferentes destrezas lingüísticas en la EaD es resultado probado, en el contexto brasileño, de la falta de oferta de formación y, consecuentemente, de bibliografía sobre estas cuestiones.

La verdad es que se hizo mucho esfuerzo a la hora de capacitar a los docentes sobre el uso de las herramientas digitales (hay diversas publicaciones en este sentido e incluso asignaturas universitarias en las diferentes IES brasileñas); sin embargo, sobre lo que se refiere a la práctica docente acompañando las características intrínsecas de las diferentes asignaturas y contenidos, hay muy pocos materiales específicos para la enseñanza de la escritura en la EaD. Para intentar minimizar el impacto de la falta de formación docente específica, sugerimos a los profesores la adaptación de estudios y teorías conforme a las características específicas de la enseñanza virtual y considerando la demanda de las diferentes necesidades didácticas para la enseñanza de la escritura, según los objetivos de sus clases virtuales, mientras no se publiquen y se difundan estudios orientativos en este sentido.

Además, vemos como algo extremadamente necesario, en la formación docente, la creación de asignaturas específicas en los currículos de las carreras de licenciatura en el sentido de orientar a los profesores, en el caso específico de esta investigación, en la enseñanza de la escritura en lengua española considerando el uso de los recursos tecnológicos en el contexto de

clases en la EaD y también para la enseñanza de la escritura en clases presenciales, puesto que los alumnos de los diferentes entornos de aprendizaje se comunican, cotidianamente, por escrito a través de los medios electrónicos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, para tal formación específica docente, es la urgente creación de una comisión específica (grupo de estudiosos y profesores expertos en la modalidad a distancia) para la elaboración de manuales y guías de orientaciones para los profesores con directrices orientadas a la utilización de determinadas metodologías de enseñanza y estrategias didácticas pertinentes a los AVA, fortaleciendo, así, la categoría docente representativa en la modalidad a distancia, transformando las teorías didácticas ya existentes y adecuadas a la EaD.

Mientras ese trabajo conjunto no se realice, corresponde a los profesores de la EaD, de forma individual y autodidacta, poco a poco, adaptar y cambiar esa realidad de carencia actual en tal modalidad.

5ª) Consideración de, por lo menos, tres momentos de escritura (*pre-escritura, escritura, post-escritura*) en las clases y en las correcciones

Es importante que las actividades de escritura en las clases (en los materiales y en los recursos diversos del AVA) sean elaboradas de forma orientativa considerando, también, las tres etapas para la lectura, pero adaptadas a la escritura, ya que los profesores observados tampoco apuntaron vías para el trabajo de la destreza escrita de forma clara en los materiales y/o en las actividades dentro del AVA.

Sabiendo que el acto de redactar es un proceso, merece la pena tener en cuenta estos tres momentos de elaboración del texto considerando que en la *pre-escritura* los alumnos tendrían que pensar, al escribir, en las palabras clave y en los temas frasales para la construcción del significado y de la idea central que se pretende transmitir en el texto. Este sería el momento destinado a la escritura esquemática que es conocida, entre otros términos, como “lluvia de ideas”. Esta etapa de la redacción envuelve la planificación (organización de la información), establecimiento de los objetivos y generación de informaciones relevantes para la actividad de redacción. Se da a partir del conocimiento inicial del tema, la observación, la investigación, los diálogos, apuntes etc.

En la *escritura* propiamente dicha, la labor del profesor, a la hora de orientar a los alumnos, tendría que ser a partir la expansión semántica de las palabras clave que originaron los esquemas de la *pre-escritura* en los temas frasales. En este momento, el texto en construcción se desarrolla por medio de las estrategias de expresión, expansión y

complementación del sentido, según el objetivo de la escritura, ofreciendo información de modo detallado y/o aclarando lo dicho en las frases que contienen la idea principal. En otras palabras, la elaboración del texto se constituye a partir de la transformación de las discusiones hechas durante la fase de planificación en el texto que atiende a un propósito comunicativo.

Por último, en el momento de la *post-escritura*, se debe orientar al alumno para que tenga en cuenta que el análisis y la crítica sobre el propio escrito, a partir de la relectura del propio texto, son fundamentales. Es el momento en el que debe realizarse la reescritura de lo que según su percepción necesite cambios y ajustes. La revisión debe desarrollarse a partir de la evaluación, primero del propio alumno, autor del texto, y después del profesor.

Al acompañar las interacciones escritas en el AVA observado, cuando hubo corrección de las publicaciones de los alumnos, vimos que a ellos se les dio la oportunidad de reescribir sus textos considerando correcciones de aspectos formales y estructurales de la lengua, pero tampoco sin mucha orientación constructiva sobre qué modificar, cómo hacerlo, etc. Teniendo en cuenta esto y las consideraciones sobre los tres momentos de elaboración del texto, entendemos que el profesor podría determinar, por los menos, tres etapas mínimas para la corrección docente, puesto que es más productivo y enriquecedor la construcción de un texto a partir de la posibilidad del diálogo con el profesor durante el proceso. En estos tres momentos de escritura del alumno, el docente tiene que dejar claro qué aspectos serán considerados en cada una de las etapas.

Dar la oportunidad a que los alumnos interaccionen con sus profesores durante el proceso de elaboración del texto, también es importante en el sentido de que el docente puede posicionarse no solo como el que atribuye un juicio de valor o una nota, sino también como un lector más experimentado con el que poder intercambiar experiencias y que, además, se comprometa a una revisión textual crítica. En el contexto del AVA, esto se puede dar a través de los mensajes privados, por ejemplo, cuando se tratan de textos individuales, o en los foros creados exclusivamente para el acceso de determinadas parejas o grupos. Dentro del calendario de la asignatura, también se podría proponer unos días específicos de las clases para dedicarse a tales “diálogos” de intercambios de informaciones sobre el texto de los alumnos, a través de chats, por ejemplo.

6ª) Correcciones de los textos considerando las dimensiones constitutivas de los géneros discursivos, como *tema, estilo y estructura*, conforme Bakhtin

Retomando el concepto de género de Bakhtin (2003), merece la pena recordar que el lenguaje se fundamenta en una relación inviolable entre la actividad humana y el uso de la

lengua, o sea la esfera de la actividad humana y la esfera de la comunicación son dimensiones inseparables. Además, las actividades humanas presentan una gran variedad, así como hay modos variados de usos de la lengua.

Conforme el mismo autor, el uso de la lengua se efectúa en la forma de enunciados que pueden ser orales o escritos caracterizando formas típicas de utilización de un idioma. Estas formas típicas son lo que Bakhtin llamó “tipo relativamente estable de enunciados” y la noción de géneros del discurso proviene de ahí. Esta es su definición fundamental de género. Por lo tanto, el enunciado es, en la perspectiva *bakhtiniana*, la unidad de comunicación que genera la situación interlocutora entre el locutor y el interlocutor, ambos con papel activo, en torno del enunciado.

El enunciado refleja las condiciones específicas y las finalidades de cada una de las esferas de la actividad humana en su “contenido temático”, “estilo” y “construcción composicional”. Tales dimensiones son tanto, características del enunciado, como características de los géneros, en cuanto a tipos relativamente estables de enunciados; por lo tanto, no pueden quedarse de fuera de la enseñanza de lenguas una vez que partimos de la idea de que la lengua es la interacción que se “materializa” a través de los géneros.

De modo general, las características de cada una de estas dimensiones deben ser tenidas en consideración a la hora de enseñar a los alumnos a redactar sus textos. El “contenido temático”, el tema y/o los temas que se forman/se construyen y circulan en el enunciado, podría ser lo primero en ser observado en la corrección considerando la importancia del debate previo sobre la temática a ser abordada en el texto construido. Teniendo en cuenta las tres etapas de redacción presentadas anteriormente, la elaboración del tema formaría parte de la primera, la que dedicamos a la “pre-escritura”.

Ya en la etapa de la “escritura”, se debe considerar la presencia del alumno-escritor en su texto. Reforzando la importancia de que los discentes sean escritores-autores y no simplemente escriban, así, en esta etapa se prestaría especial atención al “estilo” que corresponde al rasgo del enunciado que puede ser asociado a la identidad del locutor y de su grupo social.

Finalmente, la “construcción composicional” es la disposición formal y lingüística del enunciado y del género; esta es la materialización en la estructura, en el aspecto más formal del texto. La construcción estructural de la producción textual, preocupada con la forma, puede ser motivo de atención del profesor en la corrección de la etapa final de redacción del alumno, en la que llamamos, anteriormente, de post-escritura.

Considerando las etapas de la escritura y los aspectos de “contenido temático”, “estilo” y “construcción composicional” del género, los alumnos pueden tener, mínimamente, cierta fluidez de redacción si son acompañados durante las tres etapas de escritura y si el profesor se enfoca en la corrección de los tres aspectos composicionales según Bahktin. Además, como ya mencionamos, las herramientas digitales características del AVA son apropiadas para el acompañamiento de la escritura procesual de los alumnos lo que facilita en esta acción de lectura para la corrección por etapas.

7ª) Incentivo al aprendizaje significativo a través de la interacción escrita auténtica en los géneros digitales del AVA

Todos los profesores observados consideraron importante, en menor o mayor medida, dependiendo del nivel de aprendizaje de los alumnos, la enseñanza de la destreza escrita y que tendrían que comunicarse frecuentemente con los discentes en la lengua extranjera, a través de la escritura en los géneros virtuales, pero no declararon considerar el trabajo de escritura, a través de la comunicación auténtica, como una prioridad en sus prácticas docentes. En este sentido, merece la pena pensar en una labor docente preocupada en elaborar estrategias de enseñanza y corrección a partir de los textos redactados por los propios alumnos e intercambiados a través de los géneros digitales. Aunque algunas veces no necesariamente las interacciones comunicativas en los géneros se establezcan con tal foco de aprendizaje de escritura, merece la pena, a partir de los diferentes propósitos comunicativos de dichos mensajes, aprovechar, dentro de lo propuesto en la asignatura, para enseñar algo a partir del diálogo didáctico establecido.

El docente de la EaD debe proporcionar la participación interactiva de los discentes de forma espontánea, promoviendo una comunicación escrita auténtica en el entorno del Ambiente Virtual de Aprendizaje, a través de los principales géneros digitales empleados en las clases virtuales tales como los foros, los mensajes privados y los *chats*. Por supuesto, esas interacciones se dan, naturalmente, de forma auténtica una vez que la mayoría de la comunicación en el AVA sucede a través de los géneros virtuales escritos. Lo que los profesores deben tener en cuenta es que hay que estimular tal práctica interactiva a fin de que los alumnos aprendan sobre la escritura a través de su propia práctica de redactar, o sea, la comunicación en línea debe ser establecida a fin de que los alumnos aprendan construyendo de modo significativo el aprendizaje mediante las interacciones virtuales.

8ª) Enseñanza a partir de la corrección basada en el *Análisis de Errores*

Los errores del hablante no nativo forman parte de su interlengua, es decir, del sistema de lengua creado de forma procesual y creativa que presenta elementos de la lengua materna, de otras lenguas metas y de algunos elementos idiosincrásicos.

Intentar comprender estos errores de los estudiantes no siempre es algo sencillo; sin embargo, desde hace más de medio siglo, la *Lingüística Contrastiva* (LC) centra su interés en los efectos que las diferencias y las similitudes existentes en la estructura de la lengua materna provocan en la lengua extranjera y viene sirviendo de base en esta labor originando el surgimiento de modelos teóricos como el *Análisis de Errores*, el propio *Análisis Contrastivo* y el *Análisis de Interlengua*. En este sentido, el *Análisis Contrastivo* tiene como preocupación central la interferencia de la lengua materna en la extranjera; el *Análisis de Error* trata del establecimiento de criterios para la corrección de errores en actividad de la competencia transicional de las distintas etapas de los aprendices; mientras el *Análisis de Interlengua* se preocupa por la sistematicidad y la variabilidad que caracterizan a los sistemas lingüísticos transicionales, de la transferencia dentro del marco mentalista, de la fosilización de errores y de la calidad de la interlengua.

Teniendo en cuenta esta rama de los estudios lingüísticos, cuya preocupación son los errores de los aprendientes de una L2/LE, analizar estos problemas con el objetivo de adopción de procedimientos de enseñanza que contribuyan a agilizar el proceso de aprendizaje y a sostener el logro del aprendizaje de la lengua meta viene siendo el objetivo de los estudiosos del área. Así, podemos mencionar aquí, conforme Gargallo (2004, p. 406), la tipología de las principales causas de los errores de un hablante no nativo que pueden dar cierto norte a los docentes a la hora de elaborar actividades, a proponer cuestiones y a corregir a sus estudiantes.

La primera es la *distracción* que puede estar relacionada con el cansancio, el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad. La segunda tiene que ver con la *interferencia* concretada en la adopción de formas o estructuras de la L1 o de otras L2 o lenguas extranjeras que el estudiante conozca. El resultado de este fenómeno son los *errores interlingüísticos*. La tercera causa de los errores, mencionada por la autora, es la *traducción* que se trata de un caso de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas trasladadas de la L1 a la lengua meta. El cuarto motivo es la *hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta* que se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende se basa en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El quinto motivo son los *inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos* y se refiere a aquellos errores que vienen motivados por las muestras de lengua, las

conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje. Por último, el sexto son las *estrategias de comunicación* que se refieren a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.

Ante todo, lo anteriormente expuesto, la autora concluye que hay que tener en cuenta que los resultados de los análisis de errores tienen como propósito implantar y mejorar los procedimientos de enseñanza, de tal manera que estos estén en consonancia con las estrategias de aprendizaje de los alumnos y contribuyan a facilitar y agilizar tal proceso. Así se ruega a los profesores de lenguas que atiendan a dicho análisis de error, sobre todo, acerca de los desvíos relacionados con la norma estructural y semántica de la lengua que forma parte del proceso de aprendizaje de un idioma y que no debe ser siempre tomado como algo negativo. De lo contrario, debe ser entendido como un proceso natural del aprendizaje y de él se puede sacar una potencial forma de enseñar y aprender.

Así, consideramos como una buena estrategia de corrección a partir del análisis de error la elaboración de tareas en las que se reproduzcan los propios errores de los alumnos para así sacar ventaja y aprender de ellos, sea pidiendo que los alumnos corrijan y reescriban determinadas frases, sea solicitando la reescritura de todo un texto, por supuesto tras la explicación de los errores que se pueden corregir en el momento, considerando los niveles de aprendizaje. Tal práctica de corrección también podría darse a través de textos elaborados por los propios profesores, pero que reprodujeran los principales errores cometidos y repetidos por los discentes. La elaboración de actividades más dirigidas a corregir los principales errores y/o determinados desvíos, fosilizados o no, pero que sean recurrentes en el grupo, también puede ser una buena estrategia de ayuda a los alumnos en la construcción de sus textos.

9ª) Desarrollo de la empatía y afectividad hacia los alumnos

El acto de enseñar requiere cierta empatía por parte del profesor hacia a los alumnos, puesto que la actuación docente presupone, aparte del conocimiento del contenido enseñado, entendimientos sobre relaciones humanas y sensibilidad en saber lidiar con cada uno de los diferentes perfiles de los alumnos. Sin embargo, no siempre esto ha sido así. La forma de relacionarse con los alumnos ha cambiado en el transcurso de la historia de la educación y hoy se constituye de una perspectiva más humanizada. Actualmente, la docencia es concebida como una acción más compleja que exige de los profesores, además del dominio del contenido específico a ser impartido en las clases, la capacidad de motivar e incentivar a los estudiantes, dar atención especial a sus dificultades y/o a sus progresos, mantener constantemente el

estímulo de los alumnos propiciando la posibilidad de realizar trabajos individuales, en parejas o en grupos facilitando la cooperación y la búsqueda solidaria en la resolución de los problemas, respetando las diferencias y distintas formas de posicionarse de los demás, reconociendo la riqueza de la diversidad cultural de los compañeros de clase, entre otros aspectos, y esto tiene que ver con empatía y afectividad, acciones que se ven extremadamente necesarias en la educación, sobre todo en la EaD y en la enseñanza de lenguas a través de esta modalidad, una vez que el factor separación física e interacción en tiempo no siempre simultaneo pueden llegar a complicar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La empatía y la afectividad juegan, por lo tanto, un papel importante en la motivación de los estudiantes en las diferentes asignaturas de la modalidad a distancia y, también, de los profesores que las imparten. A pesar de esa importancia, cuestiones relacionadas con la afectividad y a la empatía todavía no son tratadas como se merecen en la formación de profesores, lo que nos parece contradictorio y, de cierta forma, denota la precariedad de la formación docente en Brasil.

Dado que la enseñanza es una actividad que envuelve interacciones humanas, el profesor, especialmente en el caso específico de este estudio, debe buscar enseñar la lengua española intentando conocer la realidad de sus alumnos y así poder ayudarles en los posibles impactos negativos del entorno extra clase que puedan afectar el proceso de aprendizaje de la escritura y que les impidan desarrollar su competencia escrita comunicativa. Esto implica una relevancia todavía mayor si consideramos el contexto de enseñanza y aprendizaje a distancia, puesto que no siempre se ve de forma muy clara la intención comunicativa del alumno si este no lo quiere mostrar.

10ª) Conocimiento y propiedad de uso de los géneros digitales para poder enseñar a través y sobre ellos

Al tratar específicamente del uso reconocido de qué géneros digitales eran empleados por los profesores en sus clases en interacciones con los alumnos, la mayoría asumió trabajar con foros, mensajes privados, correos electrónicos, chats, entre otros. Sin embargo, las respuestas dadas, especialmente por uno de los docentes, denotaron total desconocimiento de lo que vienen a ser los géneros digitales. ¿Si el propio educador, esto es, el profesor de lengua, no conoce los rasgos específicos de los géneros textuales empleados en sus clases, como podrá sacar mejor provecho de tales recursos a partir de sus usos reales?

No es tan reciente la necesidad de conocimiento de los profesores de lenguas de hacer propio el uso de los géneros textuales para impartir sus clases en virtud del carácter

comunicativo y de la función social que los géneros representan para la comunicación real, sobre todo, en el contexto específico de esta investigación, en los medios informáticos.

Considerando, también, que, hoy en día, la gente está conectada y en permanente comunicación, en línea, a través de la escritura en los géneros digitales, cabe dar una atención especial en las clases de lenguas, a estas, relativamente nuevas, formas de comunicarse. No existe forma rentable de enseñar producción textual, en estos entornos, sin tener en consideración sus géneros específicos de comunicación. Por esto, es importante volver a destacar la crítica a la enseñanza en línea que todavía se da, algunas veces, de forma descontextualizada y artificial, o sea, la que subutiliza la función social de los géneros en favor del arcaísmo en lo enseñado. Las propuestas de actividades de escritura, especialmente en los días actuales, deben aproximarse a la realidad de la comunicación. O sea, hay que aprovecharse del potencial interactivo de cada género y no infra utilizarlos con las clásicas propuestas de las clases tradicionales cuyo objetivo es repasar contenidos y normas gramaticales.

Un ejemplo de una buena forma de propiciar tal práctica de enseñanza de lenguas a partir de los géneros sería, en lugar de reproducir una clásica tarea de conjugación de verbos dentro de un foro, proponer un debate crítico, entre los participantes de la clase de español, sobre un tema de aspecto socio cultural de algún país hispanohablante o otro tema que despierte interés real en los alumnos aprendientes de este idioma.

11ª) Formación no solo de escritores, pero también de *auto-revisores de textos*

Otro punto digno de observación es que muchos profesores se quejan de que los alumnos no revisan sus textos; entonces, ¿por qué no enseñar primero a cómo revisar sus escritos y de forma crítica? ¿Qué tal si se dedicara parte de las asignaturas, con foco en la redacción, a formar no solo escritores, pero sobre todo revisores de textos? Al tratar de la importancia de la revisión textual, merece la pena considerar que los alumnos, muchas veces, lo hacen sin aprovechar la oportunidad de volver a conectar con el propio texto como una posibilidad más de profundizarse en el tema de lo escrito, sobre todo porque escribir y reescribir, para ellos, suele ser con foco exclusivo en la estructura y no en el contenido.

Los alumnos no están acostumbrados a hacer cambios profundos en sus textos a la hora de revisar. Quizás por apego al producto, considerado por ellos, final y también quizás porque no son orientados, de forma clara, a hacerlo. Por esto, consideramos importante la corrección y acompañamiento de lo escrito de forma procesual, una vez que las etapas de la revisión de texto no suele ser una práctica social evidente, o sea, no dejan huellas que forman parte de un proceso de construcción.

Así, podemos sugerir, por lo menos, cuatro orientaciones específicas, que llamaremos movimientos retóricos, que los profesores pueden direccionar a la observación de sus alumnos para que puedan lograr realizar una auto-revisión:

Movimiento 1: Apartarse del texto y volver a leerlo horas después o, si es posible, dependiendo de la actividad, al día siguiente. Distanciarse del texto ayuda a identificar errores o desvíos de escrita que en el momento de la escritura son difíciles detectarlos.

Movimiento 2: Intentar identificar posibles malentendidos para evitar las críticas. Los malentendidos pueden ser generados a partir de frases ambiguas, por ejemplo, lo que se puede evitar a partir de la lectura que el alumno vuelve a hacer horas o días después.

Movimiento 3: Realizar la revisión estilística evitando palabras repetidas, por ejemplo. Este tipo de revisión, preocupada con la estética, es extremadamente importante, una vez que facilita la comprensión del texto y hace con que la lectura sea fluida y placentera.

Movimiento 4: Preocuparse con las condiciones de publicación, por ejemplo, considerando el lector y el canal de circulación del género. En esta última orientación, se ve claramente la función del texto, en cuanto género, pues él solo existe si se considera la acción del interlocutor.

12ª) Funcionalidad práctica de la escritura orientada no solo a la evaluación

Saber que están escribiendo para que, de alguna forma, sean evaluados, lleva a los alumnos a quedarse en la superficialidad del contenido del texto en detrimento de la forma, incluso en el ámbito universitario. Considerando la importancia del “Movimiento retórico 4”, una de las orientaciones dadas en el ítem anterior, sería necesario que los profesores se ocuparan de enseñar a planificar y a revisar lo escrito, a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que no solamente se mejorara el producto, sino que el foco fuera la comunicación. Una vez que esta solo se da a través de algún género textual que, como constructo social, existe por medio de una intencionalidad, o sea, del propósito comunicativo establecido por el autor y la situación y afirmada cuando genera una acción cognitiva social en un receptor, no existe forma de no tener en cuenta estos elementos en la producción de un texto.

Siendo evidente que el texto es un evento interactivo y considerando los papeles fundamentales de los que se comunican a través de producciones textuales, es imprescindible que el docente, en el caso específico del contexto observado en este estudio, se aproveche de la potencialidad de los recursos para la enseñanza de producción textual de la EaD propiciando formas de comunicación auténticas y considerando el propósito comunicativo de las diferentes actividades pensadas para las clases.

Llevar a los alumnos propuestas que les motiven, de forma particular y significativa, apropiándose de su universo de intereses, es una tarea relativamente sencilla, pero que requiere un acercamiento inicial a los estudiantes para que se facilite estas informaciones. La disposición de encuestas, en el inicio del curso, podría ayudar a identificar los gustos de los estudiantes en este sentido, además si es orientada para que se conteste en español, también ayudaría a identificar su nivel de escritura en tal idioma.

13ª) Direccionamiento didáctico de los alumnos hacia la comunicación real en entornos diferentes al aula

Potencializar didácticamente los espacios informales del ámbito digital, o sea, sacar ventajas de las interacciones habituales de los alumnos fuera del AVA, es decir, en espacios como redes sociales, comentarios de noticias en periódicos en línea, los chats y foros extra-clase, por ejemplo, también pueden servir de inspiración a los docentes a la hora de elaborar alguna propuesta de actividad para motivar a los alumnos a también aprender de sus producciones cotidianas de texto. Estos espacios que los alumnos están escribiendo constantemente fuera del aula son poderosas herramientas catalizadoras del aprendizaje de la escritura.

Ofrecer la oportunidad a que los alumnos tengan como lector no solo el profesor, sino sobre todo lectores auténticos específicos de la interacción a través de los géneros digitales, o sea, que el texto del alumno tenga un propósito comunicativo definido que no sea la simple corrección del docente y que este propósito pueda salir del ámbito del aula.

Un ejemplo claro que podría servir a la comunicación auténtica de uso de la lengua sería la escritura en línea y/o en tiempo real con nativos de la lengua española, de preferencia con profesionales de la misma área de formación de los alumnos y personas recomendadas por el docente. También se puede orientar a que el estudiante escriba su currículum, un memorial y/o una carta de motivación y enviarlas a alguna empresa que esté contratando personal con conocimiento en lengua española o para someterse a alguna convocatoria de becas de estudios en el exterior, por ejemplo.

14ª) Orientación hacia la idea de que el texto escrito es el medio a través del cual se puede aprender mejor sobre todos los conceptos de clase

Escribir no tendría que ser un fin en sí mismo, sino el medio por el cual se aprende de forma integrada a la funcionalidad de sus acciones de intercambios de mensajes en línea en ese contexto de EaD.

Merece la pena recordar que ocuparse de la escritura de los alumnos, sobre todo en una carrera de grado en Letras, no es una tarea separada de la enseñanza de los conceptos de clases; por el contrario, es una forma de abordar estos conceptos y de asegurarse que no son solo transmitidos por los profesores sino, sobre todo, aprendidos por los alumnos.

La Teoría Constructivista, bastante empleada en las propuestas de aprendizaje virtual, resalta acertadamente tal práctica al defender que los alumnos aprenden a partir de su actividad cognitiva mediada por el profesor como el representante cultural de los aspectos abordados en clase. El hecho de estudiar los diferentes contenidos temáticos escribiendo, no solo los de las clases específicas de lengua, sino de todas las demás asignaturas de la carrera, hace que el alumno asimile mucho más el contenido que simplemente leyendo. En este sentido, las actividades de escritura tienen que ser pensadas y propuestas también atendiendo al aprendizaje en general, no solo para obtener como resultado una nota a una actividad o evaluación de un texto corregido por el profesor.

15ª) Aclaración sobre el hecho de que escribir para las asignaturas es diferente de escribir en las asignaturas a lo largo de la carrera

Las actividades elaboradas por los profesores para que los alumnos escriban en los géneros académicos, por ejemplo, deben considerar las estructuras específicas del entorno de circulación de estos géneros, aunque, se realicen dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje virtual. Muy diferente es la escritura que se da dentro del AVA, para la comunicación de los interactuantes en los diferentes géneros virtuales que circulan en el medio electrónico. A partir de estos escritos, se puede y se debe enseñar las especificidades de la escritura en el ambiente virtual, considerando la formalidad que exige la comunicación académica. Por lo tanto, es muy diferente escribir para las asignaturas de la carrera de Letras en las diferentes producciones académico-científicas como artículos, reseñas, informes, etc. que escribir durante las asignaturas a lo largo de la carrera en situación comunicativa en línea con el profesor y con los demás compañeros de clase.

En el contexto del aprendizaje a distancia de hoy en día se espera de los alumnos cierto grado de *literacidad* digital, habilidades de lectura y escritura propias del entorno virtual. Muchos alumnos ya empiezan las clases con tales destrezas bastante desarrolladas, pero no todos. Considerando las carencias presentadas por estos últimos, los profesores de lenguas de la EaD deben estar atentos a las posibles necesidades de aprendizaje referente a la escritura específica en el AVA que el alumno pueda presentar y ofrecer en tales situaciones la debida

orientación complementaria en este sentido para que la escritura en la asignatura pueda darse de la forma más espontánea y fluida posible.

16ª) Compromiso visible de los profesores hacia el aprendizaje de los alumnos

A partir del momento en que los estudiantes se dan cuenta de que los profesores están comprometidos a que ellos desarrollen sus habilidades de escritura, lo que se puede observar a partir de la calidad del material elaborado por el docente, la puntualidad del profesor en corregir y dar la retroalimentación sobre los textos de los alumnos, la presencia continua buscando interaccionar incluso y principalmente con los alumnos menos participativos, entre otros identificadores de presencia, ciertamente hará que los discentes pongan más de su parte para aprender a redactar de forma efectiva y sobre todo aprender los diferentes contenidos a partir de la lectura y la escritura.

Además, reconocerán, a partir de la orientación docente y también de su propia experiencia con el texto, la potencialidad de la escritura en su proceso de aprendizaje no solo de lengua, conforme dicho antes, sino de los diversos conceptos aprendidos en las clases. En este sentido estamos de acuerdo con Carlino (2017) al afirmar que “escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento” (p.31). Escribir con tal consciencia retórica lleva al alumno a desarrollarse y a dar consistencia al propio pensamiento. O sea, es través de la escritura como los discentes potencializan otras habilidades estratégicas para aprender sobre diferentes contenidos no solo los directamente relacionados con el propio acto de redactar. Escribir ayuda a aprender sobre una infinidad de contenidos.

17ª) Planteamiento de elaboración de textos con vistas a una comunicación real en la carrera

También considerando el propósito comunicativo, a la hora de proponer las actividades de escritura en la carrera de Letras en cuestión, y teniendo en cuenta que los alumnos tendrán que escribir un trabajo de fin de grado - TFG, una de las propuestas de actividad de escritura en una asignatura previa al término de la carrera, sería escribir un capítulo o el índice del TFG, por ejemplo. Esto sería una actividad previa con vistas a un trabajo futuro cuyo propósito comunicativo es bastante claro, la aprobación y la conclusión de la carrera a través de dicho escrito.

Claro que la actividad también tendría que estar relacionada con el contenido de la asignatura. La actuación del profesor, en este caso, sería auxiliar a los alumnos a definir o a

recortar el tema, elegir el enfoque, identificar el problema o idea central del TFG, establecer las relaciones de conceptos, o bien como pensar la estructura del texto. Todo esto puede ser construido con el alumno a través de preguntas retóricas y también se puede pedir a que los discentes escriban sus ideas de forma enumerada para a partir de ahí organizar una estructura previa del texto.

Al realizar tal situación didáctica con los alumnos, el profesor imprime un papel de un *observador lector* y no *observador autor* promoviendo así, entre los discentes, también la idea de que escribir es revisar y, si hace falta, reescribir, intercambiar informaciones, opiniones y puntos de vista sobre el texto también con los demás compañeros de clase.

18ª) Oferta de los modelos de los textos que se les pidan a los alumnos y claridad sobre los criterios de la corrección

Considerando el hecho de que tradicionalmente, no solo en la enseñanza presencial, sino también en la EaD, las formas de evaluaciones más comunes son las que se dan a través de la escritura, podríamos deducir que, en este contexto, los alumnos tendrían que tener mejor habilidad y manejo del texto. Sin embargo, en realidad, sabemos que en la práctica no siempre es así. ¿Y cómo, en la condición de profesores, podemos ayudar a nuestros alumnos a obtener mejores resultados, en este aspecto? A través de la orientación y ejercicios cotidianos, en las clases, y elaboración de cuestiones similares a las presentes en los exámenes puede ser algunas de las alternativas.

Ofrecer modelos de los textos que se piden a los alumnos es fundamental. No solo a través de propuestas que se dediquen a las normas de escritura de tal texto, sino muestras reales de los géneros textuales, si es posible, redactados por los propios profesores. Elaborar, proponer y explicar los modelos pueden significar un trabajo exhaustivo al comienzo, pero merece la pena, como profesores, implicarse en ellos, pues puede estimular a que los alumnos tengan más compromiso con su tarea de escritura.

Desde utilizar diferentes medios, no solo el texto escrito, para explicarles a los estudiantes a través de audios y vídeos producidos por los propios profesores, por ejemplo, o incluso utilizar recursos sacados de internet, todas estas son herramientas facilitadas en este universo digital que pueden ser de gran valía a la hora de orientar a los alumnos.

Sobre las correcciones se debe tener en cuenta que, si son exhaustivas, no cumplen el papel de que el alumno aprenda de sus errores, por esto el docente tiene la misión de simplificarlas observando determinados aspectos específicos dentro del texto analizado para

abreviar el tiempo de revisión y simplificar la observancia de los alumnos de tales aspectos revisados.

Dejar claro, siempre, cuáles son los criterios de corrección tanto de las tareas como, por supuesto, del propio examen. Y, claro, esos criterios, pueden y deben ser debatidos y negociados con los alumnos, considerando las principales dificultades que ellos presentan y/o asumen tener.

Un ensayo del examen, en clase, anterior a la fecha prevista para la evaluación, también podría ayudar a orientar a los estudiantes una vez que juntos con los profesores se puede tratar directamente de los temas claves para la actividad evaluativa sin que representara una total novedad el estilo de las cuestiones en el día del examen.

Es fundamental, por tanto, que, junto con los modelos de textos, el docente deje claro lo que espera de los alumnos. Así, tanto los propios modelos como las orientaciones explícitas se complementan en la familiaridad del estudiante al saber lo que se espera de él, en las clases virtuales y en las evaluaciones.

19ª) Creación de políticas públicas de valorización de la EaD y de la enseñanza de español en Brasil

Otra consideración que veo como importante comentar en este último tópico del capítulo no tiene relación directa con la acción del profesor, pero es fundamental para el proceso de valorización del docente de lengua española, sobre todo el de la Educación a Distancia. Se trata de la necesaria reactivación de las inversiones del gobierno en la EaD como “política pública”, puesto que la legislación hoy en vigor, en el momento de crisis actual por la que pasa Brasil, visiblemente desvaloriza las Ciencias Humanas con el recorte de gastos en la educación quitando de la base curricular nacional de enseñanza en las escuelas la obligatoriedad de asignaturas como Filosofía, Sociología, Lengua Española, etc. En este sentido, vemos una limitación, por no decir retroceso, en los logros sociales alcanzados en la última década al disociar la formación del ciudadano a las necesidades del mundo moderno y cada vez más globalizado cuando se quita la oportunidad del brasileño aprender el español dentro de la escuela, por ejemplo.

Cuando se creó la *Universidade Aberta do Brasil* - UAB, el plan era convertirla en una institución autónoma con profesores funcionarios; por esto, ella ya nació ya como universidad y no como otras carreras de las universidades federales ya existentes. ¿Y ahora? ¿Qué futuro tendrá la UAB y la enseñanza de español dentro de este contexto de crisis en Brasil?

Las consecuencias de los cambios de las leyes educativas, en Brasil, sin permitir recoger logros reales de las políticas públicas del último gobierno vienen generando una reducción drástica de estudiantes brasileños en las carreras de *Letras Espanhol* y la falta de motivación de los alumnos que todavía siguen estudiando en la universidad tal licenciatura, aún a sabiendas de que no existe ninguna garantía de poder trabajar como profesor de español y la incertidumbre de conseguir un empleo en el futuro.

A los profesores universitarios, también les afecta tal situación, ya que en algunos contextos se habla de cerrar las carreras de *Letras Espanhol* lo que genera todavía más preocupación de saber cuál será el destino de los profesores de español dentro de las universidades brasileñas.

En resumen, se espera, a partir de estas consideraciones, que las próximas reformas políticas que sucedan en el sector educacional del país, se den a partir del amplio debate con los investigadores, gestores y profesores que están en las escuelas y en las universidades, a fin de generar una verdadera transformación que incida directamente en la mejor formación del alumno escuchando a expertos sobre el tema y también a los que están en contacto directo con las situaciones de las aulas.

A continuación, para hacer una recopilación de lo expuesto anteriormente, presentamos tres cuadros con una síntesis de lo observado.

Cuadro 97 - Orientaciones relacionadas con la acción docente y de responsabilidad de las instituciones de enseñanza

| <i>PROFESOR</i> | <i>INSTITUCIÓN</i> |
|---|---|
| 1ª) Formación docente | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromiso en la autoevaluación. ➤ Formarse en el uso crítico y reflexivo de las herramientas digitales para la enseñanza. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferta de formación, capacitación y reciclaje. ➤ Selección más rigurosa de los docentes. ➤ Contratación efectiva del cuadro docente. ➤ Oferta de la formación en el uso crítico y reflexivo de las herramientas digitales para la enseñanza. |
| 2ª) Construcción de la identidad del docente | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creación y participación de/en espacios virtuales para el debate docente e intercambio de experiencias. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoción de eventos que posibiliten el debate docente y el intercambio de experiencias. ➤ Pago de sueldos dignos en día y actualización salarial. |

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 98 - Orientaciones relacionadas con la acción docente en clases

| <i>PROFESOR</i> |
|---|
| 3ª) Estimulación de la autonomía de los alumnos a través de la construcción de textos en aprendizaje colaborativo. |
| 4ª) Adaptación de estudios para la enseñanza de la escritura en español a través de los medios digitales: |

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creación de comisiones especializadas para la elaboración de manuales y guías de orientaciones. ➤ Inserción de asignaturas específicas sobre el tema en los currículos de las carreras de Letras. |
| <p>5ª) Atención a tres momentos de escritura en las clases y en las correcciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>pre-escritura</i>: planificación, organización de la información, construcción de la idea central del texto a través de palabras llave y temas frasales. ➤ <i>escritura</i>: expansión y complementación del sentido de lo que fue elaborado en la pre-escritura, según el propósito comunicativo del texto. ➤ <i>post-escritura</i>: revisión y reescritura de lo que necesite cambios y ajustes. |
| <p>6ª) Correcciones de los textos considerando aspectos como <i>tema, estilo y estructura</i> conforme Bakhtin.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Tema</i>: que se formen/se y construyan el enunciado, podría ser lo primero a ser observado en la corrección, considerando la importancia del debate previo sobre la temática a ser abortada en el texto construido. ➤ <i>Estilo</i>: en esta etapa se daría atención al “estilo” que corresponde al rasgo del enunciado que puede ser asociado a la identidad del locutor y de su grupo social. ➤ <i>Estructura</i>: esta es la materialización en la estructura del texto. La disposición formal y lingüística del enunciado y del género. |
| <p>7ª) Incentivo al aprendizaje significativo a través de la interacción escrita auténtica en los géneros digitales del AVA.</p> |
| <p>8ª) Enseñanza a partir de la corrección basada en el <i>Análisis de Errores</i>.</p> |
| <p>9ª) Desarrollo de la empatía y la afectividad hacia los alumnos.</p> |
| <p>10ª) Conocimiento y propiedad de uso de los géneros digitales para poder enseñar a través y sobre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ foros ➤ mensajes privados ➤ correos electrónicos ➤ chats ➤ etc. |
| <p>11ª) Formación no solo de escritores, sino también de <i>auto-revisores</i> de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Movimiento 1: Apartarse del texto y volver a leerlo después. ➤ Movimiento 2: Intentar identificar posibles malentendidos para evitar las críticas. ➤ Movimiento 3: Realizar la revisión estilística evitando palabras repetidas, por ejemplo. ➤ Movimiento 4: Preocuparse por las condiciones de publicación, por ejemplo, considerando el lector y el canal de circulación del género. |
| <p>12ª) Funcionalidad práctica a la escritura que no solo para la evaluación sino haciendo hincapié a fines propiamente comunicativos.</p> |
| <p>13ª) Direccionamiento didáctico de los alumnos a la comunicación real en entornos fuera del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ redes sociales ➤ comentarios de noticias en periódicos en línea ➤ chats ➤ foros ➤ etc. |
| <p>14ª) Concienciación de que el texto escrito es el medio por el cual se puede aprender mejor, sobre todos los conceptos de clase.</p> |
| <p>15ª) Aclaración sobre el hecho de que escribir para las asignaturas es diferente al de escribir en las asignaturas a lo largo de la carrera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>literacidad</i> digital y académica |
| <p>16ª) Compromiso visible de los profesores con que los alumnos aprendan a escribir:</p> |

- calidad del material elaborado por el docente.
- la puntualidad del profesor a la hora de corregir y los textos de sus alumnos.
- la presencia continua buscando interactuar con los alumnos.
- etc.

17ª) Planteamiento de elaboración de textos con vistas a una comunicación real en la carrera.

18ª) Oferta de los modelos de los textos que se pidan a los alumnos y claridad sobre los criterios de la corrección.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 99 - Orientación relacionada con la acción de la clase política

CLASE POLÍTICA

19ª) Elaboración de políticas públicas de valorización de la EaD y de la enseñanza de español.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo, trataremos las consideraciones finales acerca de la investigación, considerando los objetivos que dirigieron el estudio.

El trabajo tuvo como objetivo principal analizar la enseñanza de la escritura en entornos de Educación a Distancia (EaD), en una carrera de licenciatura en *Letras Espanhol* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), más específicamente en el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN) y como específicos: i) describir la opinión de los profesores y de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la EaD, a partir de sus respuestas en los cuestionarios, ii) investigar la configuración de las propuestas de actividades de escritura en los géneros digitales del AVA, iii) observar los procedimientos metodológicos que dirigieron la enseñanza de la escritura desde estos géneros, y, como último objetivo, respaldado en las observaciones de los objetivos específicos anteriores y en el marco teórico de este estudio, iiiii) elaborar orientaciones para la enseñanza de la escritura en español en el contexto de la EaD en Brasil.

Respecto al marco teórico del estudio, sobre la lengua española en el mundo y en el contexto brasileño nos basamos en Vítors (2015), Silva (2009) y en las leyes que rigen la educación en Brasil (1996, 1998, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2017).

Para hablar de la EaD en el contexto mundial y también en el brasileño, nos respaldamos en Aretio (1994, 2001a, 2001b, 2007 y 2014), Dohmem (1967), Moore (1972), Holmberg (1987), Hilaryperraton (1982), Jefrie *et. al* (1990), Moran (2002), Catapan (2006), Sanchez (2009), Moore y Kearsley (2010), entre otros.

Para referirnos a la EaD brasileña, de forma más específica, considerando aspectos relacionados a la UaB y que tratan de la EaD en el IFRN, aparte de los documentos oficiales brasileños, anteriormente citados, consultamos las informaciones del sitio *web* oficial del Ministerio de la Educación de Brasil y el *Projeto Político Pedagógico* (PPC) de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN (Velasco *et. al.*, 2012).

Sobre lo que se refiere a la comunicación en los AVA, nos basamos bibliográficamente en: Shepherd y Watters (1999), Crowston y Williams (1997), Marcuschi (2005), Crystal (2005), Belloni (2001), Moreira, Joye y Araújo (2013), Carvalho (2010), Zanotto (2005), Bazerman

(2006), Devitt (2004), Miller (2009), Bronckart (1999), Moreno, 2014), entre otros, para tratar sobre la comunicación en el medio virtual, más directamente, a través de los géneros digitales.

Respecto a la sección del marco teórico dedicada a la evolución histórica y a las perspectivas de la enseñanza de la escritura en la EaD, partimos de los PCN, documento oficial de la enseñanza básica brasileña, que dedica un capítulo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Citamos a Salinas, Pérez y Benito (2008) para fundamentar la sección que trató de las metodologías de enseñanza de lenguas en la EaD en línea. En Sánchez (2009), Parejo (1999), Abadía (2004) y Cassany (1999) nos fundamentamos para comentar al respecto del espacio dado a la escritura en diferentes métodos y enfoques. Las tecnologías digitales y el desarrollo de la competencia escrita también tuvieron espacio en el marco teórico a partir de Colombia (2011). Finalmente, para tratar el tema de la enseñanza de la escritura en español en la EaD, citamos a Abarca (2008) y a Nunan (2002).

Encaminándonos hacia la consecución de nuestros objetivos y apoyados en la contextualización del tema a partir de la revisión de la literatura, definimos la metodología. El estudio tuvo un enfoque cualitativo-descriptivo, pues utilizamos el ambiente analizado como fuente directa de los datos. La investigación adoptó la forma de un estudio de caso, considerando la observación en los dos grupos de clases de español ambientados en el contexto de la EaD, en Brasil.

Los datos analizados fueron generados y recogidos en los primeros semestres del año 2015 y 2016, a partir de la observación de las clases de la asignatura *Lengua Española IV*, en el Moodle, de una carrera de *Letras Espanhol* de la UaB. Además, los sujetos, dos *profesores formadores* y dos *profesores tutores a distancia*, uno de cada año de recogida de datos, más el *profesor elaborador de material*, participaron en el estudio respondiendo a un cuestionario, además de haber sido observados en sus acciones docentes dentro del AVA. Los alumnos también fueron observados e, igualmente, participaron de una encuesta elaborada específicamente para ellos. Fueron diez los estudiantes del primer año y doce del segundo, siendo un total de veintidós participantes discentes. Por último, elaboramos las propuestas para la enseñanza de la escritura en español en la EaD, considerando el contexto observado.

A continuación, destacamos los resultados más remarcables a lo largo del trabajo de investigación.

A) Conclusiones referentes a los cuestionarios aplicados a los profesores

Observando la sección del trabajo de investigación que trató sobre los cuestionarios aplicados a los profesores, llegamos a la conclusión de que hay una carencia de profesores de

español con titulación máxima de doctorado en el contexto de la enseñanza universitaria analizada. La mayoría de los docentes eran jóvenes y todos tenían o estaban realizando, durante el período de recolección de los datos, un máster. Todos con, relativamente, amplia experiencia profesional en la enseñanza de español, pero en contextos de educación presencial. La mayoría estaba graduada en la carrera de *Letras Espanhol*, excepto el *profesor elaborador de material* que tenía estudios de grado en Antropología. Estos datos revelan la relativa “novedad” que la lengua española representaba en el currículo de la Institución de Enseñanza Superior (IES) brasileña, lo que “justificó”, en cierta medida, durante los últimos quince años, la contratación de profesores jóvenes con poca experiencia previa, baja titulación académica o ninguna formación específica para la actuación docente que no fuera el “notorio saber” que es lo que se supone en el caso del profesor nativo, el mayor del grupo, con más experiencia en tiempo de docencia en la enseñanza de español, en Brasil, pero ninguna formación específica para la enseñanza de lenguas.

En otro apartado de la encuesta, todos los docentes reconocieron haber hecho algún curso para el uso de las TIC en las clases, pero ninguno relacionado con la formación específica para actuar en la enseñanza de ELE, con foco en la destreza escrita, en el AVA del contexto universitario observado. Ni siquiera han leído bibliografía específica al respecto del tema. Esta información confirma la carencia de capacitación docente para la enseñanza de la escritura aprovechándose del potencial tecnológico de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Cuando respondieron sobre la promoción de la interacción escrita en español dentro del AVA, todos afirmaron considerar importante el trabajo con tal destreza en el entorno de enseñanza y aprendizaje en cuestión, pero respetando las limitaciones impuestas por los diferentes niveles, sin especificar cómo se daba tal proceso en sus clases.

Los principales géneros digitales que los docentes reconocieron en su práctica docente fueron los “foros de dudas” y “evaluativos”, los “mensajes privados” y la propia “plataforma virtual de aprendizaje”. Se observa, a partir de las respuestas de los profesores a esta cuestión, que el género chat no formaba parte de su rutina didáctica en la enseñanza vía *Moodle*. Entre los motivos que justificaron el “rechazo” a este género tiene que ver con la disponibilidad de tiempo de todos, para que estén conectados al mismo tiempo, y la necesidad de internet de calidad, pues se trata de una comunicación síncrona, que carece de buena conexión para evitar retraso en las publicaciones y consecuentes malentendidos. Sin embargo, al tratar, de forma más específica, la enseñanza de la destreza escrita, los profesores afirmaron que ella se daba a través de la plataforma en las actividades propuestas en formatos como el foro y el chat. Interpretamos, de estos datos, el conocimiento teórico de los docentes sobre las potencialidades

de estos géneros para el desarrollo de la escritura, pero no necesariamente que la respuesta a esta pregunta representara su práctica en las clases virtuales.

Cuando mencionaron los medios alternativos de comunicación en línea, solamente el *profesor tutor 2* asumió trabajar en contextos diferentes del AVA, usando el *correo electrónico personal* en caso de que hubiera algún problema técnico en la plataforma *Moodle*. Los demás docentes informaron que no utilizaban medios alternativos de enseñanza. Estos datos revelan que el predominio de la actuación docente en el AVA en cuestión refuerza el potencial didáctico de dichos recursos sin la necesidad de recurrir a otros medios.

Al comentar las estrategias y las propuestas de actividades de trabajo relacionadas con la destreza escrita, en la EaD, considerando los diferentes niveles, la respuesta del *profesor Formador 1* resume las respuestas de todos demás. El docente declaró buscar promover actividades interactivas, pues la habilidad escrita está presente en todo y no hay cómo disociarla de las diversas tareas. A parte, la lectura, la audición y las películas, por ejemplo, fueron identificadas como otras actividades motivadoras para el desarrollo de la redacción, a partir de las respuestas de los demás docentes. Las respuestas de los alumnos a esta cuestión revelan el conocimiento teórico de que se puede aprender sobre la escritura no solo a partir de las clases dedicadas a tales propósitos, sino también en los más variados y diversos contextos de interacción en línea.

Al tratar sobre las ventajas y desventajas de la enseñanza de la escritura en la EaD, la mayoría de los docentes del *Grupo A* no afirmó creer que hubiera ventaja, aunque reconoció que el hecho de que la interacción se de predominantemente a través de la escritura puede ayudar a desarrollar tal habilidad.

El *Grupo B*, por otro lado, reconoció en su mayoría que el propio medio, cuya comunicación se da, básicamente por la lectura y la escritura, es una estupenda forma de aprender a escribir correctamente y sobre escritura en los géneros digitales. Una vez más, se observa el reconocimiento de los docentes sobre el potencial del aprendizaje de la escritura en la EaD.

Acerca de las desventajas no hubo unanimidad. En el *Grupo A*, el *profesor formador 1* declaró no creer que hubiera desventajas, mientras el *profesor tutor 1* declaró que la imposibilidad de una conversación era algo problemático en esta modalidad. En el *Grupo B*, el *profesor formador 2* dijo que con relación a la escritura no hay desventaja en la modalidad a distancia. Por otro lado, el *profesor tutor 2* aseguró que el largo tiempo de espera para la retroalimentación y la falta de comprensión de los alumnos de las respuestas por escrito eran dos factores negativos.

Respecto a los recursos utilizados de forma complementaria en las clases de la EaD, más concretamente, los utilizados para la enseñanza de la destreza escrita, los profesores asumieron trabajar con las herramientas del propio AVA, el manual impreso y en PDF desarrollado especialmente para las asignaturas y los materiales complementarios como gramáticas, diccionarios, libros de texto, video clases, textos de periódicos, enlaces a páginas educativas, etc., pero reconocieron que es a través de los géneros digitales del AVA como se puede acompañar el desarrollo de la escritura de forma efectiva.

En líneas generales, estas son las principales conclusiones referente a lo observado en las respuestas de los profesores en los cuestionarios. Los docentes reconocen la existencia de potencialidades de los recursos ofrecidos en el AVA y de los géneros digitales para la enseñanza de la escritura en español en la EaD, aunque, según ellos, existen puntos que necesitan mejorar como la formación docente en el trabajo específico de la escritura en entornos de la EaD, por ejemplo. A continuación, exponemos los resultados basados en las respuestas de los alumnos.

B) Conclusiones referentes a los cuestionarios aplicados a los alumnos

Al observar el análisis de los cuestionarios aplicados a los alumnos, llegamos a las siguientes conclusiones. Con relación al perfil de formación del estudiante en el *Grupo A*, solamente un alumno ya tenía un grado superior (*Letras Português*), mientras en el *Grupo B*, la mitad ya tenía una carrera, aunque solo dos en el área de Humanidades: *Pedagogia* y *Letras Português*. Estos datos revelaron, en el *Grupo B* de forma más concreta, el perfil de estudiantes que ya tenían alguna experiencia académica superior y que la nueva carrera, en la *EaD*, era una oportunidad más para una nueva formación o complementación de los estudios previos.

Sin embargo, respecto a la actuación profesional de los alumnos, la mayoría ejercía o había ejercido algún trabajo, mientras estudiaba. Un número relativamente alto de estudiantes, 60% en el *Grupo A* y 90% en el *Grupo B*, se declararon trabajadores, pero solamente cuatro de ellos, dos del primero y dos del segundo grupo, tenían el expediente laboral relacionado de alguna forma, con la educación, tanto en el área de gestión escolar como con la docencia de otras asignaturas.

Cuando contestaron a la pregunta sobre el tiempo dedicado a la realización de las actividades del curso, los alumnos afirmaron estudiar y realizar sus tareas por la noche y/o fines de semana ya que la mayoría eran trabajadores. La media de tiempo dedicada a los estudios 2h15min diarias (2h30min – *Grupo A* y 2h - *Grupo B*). El perfil de discentes trabajadores requiere mayor disciplina en el poco tiempo libre para dedicarse a los estudios. Esto exige

mayor autonomía y carácter autodidacta para el aprendizaje por parte de los estudiantes de esta modalidad.

Cuando respondieron a las preguntas sobre las ventajas y los inconvenientes de estudiar en la EaD, en el *Grupo A*, la respuesta fue unánime. Todos destacaron la flexibilidad para organizar los horarios como una ventaja de la modalidad. Como desventaja, este grupo destacó: I) el exceso de contenido para estudiar y la falta de tiempo para la realización de tareas, II) la falta de contacto físico y la inexistencia de clases presenciales, III) la ausencia de algunos profesores y tutores y la falta de un profesor presencial, IV) la falta de organización en la divulgación previa por parte de los profesores de quién necesita realizar el examen de recuperación, etc. Algún alumno consideró, como algo negativo V) el hecho de que en la modalidad en cuestión se exige una mayor dedicación y disciplina de estudio, en comparación con la enseñanza presencial, al ser un estudio en solitario. Entendemos que esto es una especificidad de dicha modalidad; sin embargo, no necesariamente es algo negativo, puesto que hay quien considera una gran ventaja el poder estar solo para estudiar determinados contenidos aparte de que desarrolla y estimula las destrezas autodidactas del aprendizaje. Sin embargo, también comprendemos que el momento de “encuentro” en la modalidad a distancia es un gran incentivo y motivación para el aprendizaje social del idioma.

Con referencia a la misma cuestión, sobre las ventajas y los inconvenientes, el *Grupo B* dio respuestas más variadas respecto a los aspectos positivos. Entre ellos, los estudiantes destacaron, I) la flexibilidad en organizar los horarios; otros, más optimistas, afirmaron que II) “todo” son ventajas en la EaD. Algunos dijeron que III) las clases y materiales, excepto el libro didáctico, estaban bien; IV) la posibilidad de encuentros en línea (videoconferencia) y presenciales con profesores y colegas en el comienzo y el final de cada curso, V) la flexibilidad geográfica, VI) la interacción electrónica con los colegas fuera del AVA, etc.

Sobre los aspectos negativos, los estudiantes del *Grupo B* resaltaron: I) la poca interactividad, II) la ausencia de video clase para entrenar la parte oral, III) la falta de sensibilidad de algunos profesores, IV) la poca frecuencia de los *chats*, V) el corto tiempo para la realización de las actividades; pero, por otro lado, VI) casi la mitad del grupo declaró no tener quejas. Observando las respuestas de los alumnos respecto a los pros y los contras de aprender una lengua extranjera en tal modalidad, concluimos de estos datos, entre otras cosas, que los alumnos también reconocen las potencialidades del aprendizaje de la escritura mediante la plataforma virtual. Sin embargo, lo que hay de quejas, tiene que ver con el trabajo, como estudiantes autodidactas, y no necesariamente con la ausencia de los docentes. La costumbre de las situaciones de interacción en la enseñanza y aprendizaje “cara a cara” también se ve

reflejada en estas respuestas de los alumnos que además revelaron que la mayoría de ellos asumió no haber tenido ningún conocimiento previo de utilización de las herramientas del Moodle antes de empezar las clases en la carrera en cuestión. El 70% de los alumnos del *Grupo A* y 58.4% del *Grupo B* dieron esa respuesta. La mayoría del *Grupo A* (90%) asumió no haber realizado ningún curso sobre el uso del AVA del IFRN, mientras en el *Grupo B*, la respuesta reveló, justo lo contrario, que todos (100%) declararon haber realizado el curso. Estos datos traen una cuestión problemática referente a la inserción de los alumnos en este contexto digital de aprendizaje que parece haber fallado en el contexto del *Grupo A*. Sin embargo, es casi unánime, en los participantes discentes de ambos grupos, que ellos ya poseían todas las habilidades de uso de las herramientas del AVA, en el momento de recolección de los datos vía cuestionario, y que esto se dio a partir de la experiencia. El 90% de los alumnos del *Grupo A* y 100% del *Grupo B* confirmaron esa constatación a partir de sus respuestas.

La mayoría de los alumnos atribuyó la valoración máxima, nota “10”, al referirse a la importancia del aprendizaje de la destreza escrita en español en las clases virtuales de la EaD, sin embargo, consideraron no tener las habilidades adecuadas de acuerdo con el nivel de estudio. En estos casos, algunos estudiantes atribuyeron un concepto muy bajo a lo que se les fue preguntado sobre su experiencia personal de aprendizaje de la escritura del idioma y no consideraron la importancia del aprendizaje de la escritura en el contexto de formación de futuros profesores de ELE, a través de la modalidad EaD.

Respecto a la frecuencia de la interacción escrita con los profesores, tanto con los *formadores* como con los *tutores* de los diferentes niveles, hubo un equilibrio en la mayoría de las respuestas de los alumnos de los dos grupos. Las interacciones con los docentes fueron señaladas con las respuestas en “a veces” y “siempre”. Pocos alumnos afirmaron “nunca” en la categoría, interactuar con los profesores. Estas respuestas denotan una frecuencia constante de interacción dentro del AVA, lo que es bueno para que se dé la acción didáctica de una clase virtual.

Sobre los géneros digitales que los estudiantes reconocen en las interacciones de las clases con el *profesor tutor* predominaron, en el total de los dos grupos: I) los mensajes privados (10 alumnos), II) los foros (13 alumnos), III) los chats (9 alumnos), IV) los correos electrónicos (7 alumnos) y la V) llamada telefónica (1 alumno). La interacción con el *profesor formador* se dio predominantemente por medio de I) los mensajes privados (11 alumnos), II) los foros (14 alumnos), III) los chats (6 alumnos) y IV) los correos electrónicos (2 alumnos). Aunque no sea un género digital, la llamada telefónica fue mencionada, por un alumno, como una de las posibilidades de comunicación en la modalidad a distancia en cuestión. Tal forma de

comunicación suele ser eficaz en los contextos en los cuales los problemas con la conexión a internet son recurrentes.

Sobre el aprendizaje de la destreza escrita en la EaD, respecto a la enseñanza de los profesores, algunos alumnos mencionaron claramente que había diferencias de actuación entre los niveles. El argumento utilizado para esta afirmación tenía que ver con el hecho de que, en los primeros semestres de la carrera, la comunicación se daba predominantemente en la lengua materna y se exigía de los alumnos textos más cortos. A medida que iban aumentando el nivel, las asignaturas pasaban a ser más específicas en la lengua española y exigían, por esto, una comunicación predominante en este idioma y, por consiguiente, la extensión del texto también aumentaba. Tal respuesta de los estudiantes denota la observación de que las clases tenían una concepción equivocada de que la extensión de un texto determinaba su calidad, cuando lo que se debe considerar son los propósitos comunicativos, sin descuidar la forma, claro.

Respecto a las estrategias de aprendizaje de la destreza escrita desarrolladas por los propios alumnos, aunque, muchas veces, ellos se hayan quejado de la dificultad de estudiar en un entorno en el cual no predominaran los encuentros presenciales, sus respuestas a esta cuestión resaltan la formación de un perfil de estudiantes autónomos en su proceso de aprendizaje que desarrollan diferentes estrategias. Desde la búsqueda por aprender “leyendo bastante”, “no limitándose al ordenador” y buscando informaciones por medio de recursos alternativos tales como el *Google traductor*, vídeos y audios colgados en la red. Por supuesto, esto se debe dar a partir de una cuidadosa investigación de los materiales cuyos asuntos estén relacionados con los del curso y faciliten al profesor ese tipo de orientación o los medios para que los alumnos puedan establecer los criterios para saber si determinada fuente de búsqueda es fiable o no.

Cuando trataron de señalar las ventajas respecto a la enseñanza de la escritura en la EaD, la mayoría de las respuestas de los alumnos fueron respecto a I) la flexibilidad de los horarios y al hecho de II) poder estudiar en casa o en cualquier lugar sin tener que ir a un centro de enseñanza. Sin embargo, conforme sus respuestas, sobresalen los aspectos considerados negativos en la modalidad.

Casi la mitad de los alumnos, de los dos grupos, consideró que no encontraba ventajas en el aprendizaje a distancia. Los estudiantes señalaron los siguientes aspectos negativos cuanto a ello: I) la ausencia de interacción presencial que dificulta el aprendizaje, sobretodo de la parte relativa a las destrezas orales, II) el obstáculo en el aprendizaje es considerado mayor debido a la falta de encuentros presenciales, III) la ausencia de un profesor presencial para resolver las dudas de los alumnos sobre los diferentes contenidos, IV) la tardanza en la retroalimentación

virtual por parte de los docentes, V) dificultades en la comunicación provocadas por el predominio de la interacción a través del texto escrito, etc.

Pese a que la mayoría de los estudiantes haya dado más evidencias de las dificultades en el aprendizaje, a través de la EaD, tres alumnos, del total, afirmaron que no hay ventajas y tampoco desventajas y que el éxito del aprendizaje depende de la dedicación de cada uno.

Se observa, en los datos referentes a este apartado del cuestionario, a partir de lo que se destacó como negativo por los alumnos, que lo que es problemático se remite casi siempre al hecho de que el alumno de la modalidad en cuestión necesita buscar aprender “solo”. El carácter del desarrollo de la autonomía discente es una realidad en la modalidad de aprendizaje virtual que, desde nuestra observación, no tendría que ser considerada como algo negativo; de lo contrario tendría que ser estimulada para que los estudiantes desarrollaran, cada vez más, sus capacidades de aprendices críticos del proceso de construcción del conocimiento. Por otro lado, la observación de las quejas de los alumnos sobre la ausencia de profesores, el hecho que no haya o sean pocos los encuentros presenciales nos hacen considerar que tampoco esto tendría que ser motivo para el no cumplimiento de su función como docentes en el medio digital. Al final, el proceso de enseñanza y aprendizaje se construye, mínimamente, por dos vías, la del profesor y la del alumno.

Cuando valoraron sus niveles en de producción escrita, la mayor parte de los alumnos asumió tener deficiencias y/o no estar al día con los estudios sobre la escritura. En este sentido, las notas atribuidas por los propios estudiantes a si mismos variaron desde “3”, la mínima, hasta “7”, la máxima. Solamente un alumno consideró estar en la media del aprendizaje, el que se dio la nota siete, pero tampoco ha sido una nota muy positiva. Al observar, atentamente, cada una de las respuestas, constatamos que ellos no solo consideraron el aprendizaje de la escritura, pero su desempeño general en dicha modalidad. Los alumnos fueron extremadamente críticos y conscientes de los fallos que tenían por la poca dedicación al aprender en dicha modalidad.

Respecto a los recursos utilizados en las clases de la EaD, especialmente para la enseñanza de la destreza escrita, los tres más recurrentes en el *Grupo A*, en este orden fueron: I) herramientas digitales (mensajes, chats, correos electrónicos y otras medias), II) libros y textos diversos (impreso o digital), III) tareas propias del contexto de clase (actividades, trabajos y exámenes). Ya en el *Grupo B*, el orden cambió un poco. Los tres más citados fueron: I) actividades textuales diversas (impresas o digitales), II) tareas propias del contexto clase (actividades, redacciones, cuestionarios, informes, traducciones, conjugaciones verbales, etc.) y III) uso de herramientas digitales (mensajes, chats, correos electrónicos y otras medias).

El material impreso o en PDF de la asignatura y los recursos multimodales (videos / vídeo clases, audios, etc.), en los dos contextos observados en el análisis, los alumnos de los dos grupos (A y B) asumieron ser poco utilizados en las clases virtuales. Las respuestas de estos alumnos reflejaron, sobre todo la ausencia en las clases de algunos recursos y que, si el material elaborado para la asignatura no está actualizado de acuerdo con las necesidades de los alumnos y los objetos de clases, no sirve de nada. La ausencia o poca utilización de recursos multimodales refleja, por otro lado, entre otros factores, un desaprovechamiento de la “multimodalidad” que puede ser común al aula virtual y de los recursos que el AVA puede ofrecer a los docentes para su trabajo didáctico.

A partir de los datos referentes a los cuestionarios aplicados a los alumnos, concluimos que ellos también ponen en evidencia el reconocimiento de las potencialidades de los recursos ofrecidos en el AVA y de los géneros digitales para la enseñanza de la escritura en español en la EaD; sin embargo, muchos declaran sentir la ausencia de un apoyo más cercano por parte de los profesores en su proceso de aprendizaje.

Tras la observación de la síntesis de los datos generados a partir de los cuestionarios aplicados a los alumnos, pasemos, ahora, a los datos referentes a nuestras observaciones en los AVA.

C) Conclusiones referentes a los contextos de estudio observados

Al observar cómo se daban las clases, tanto del *Grupo A* como del *Grupo B*, respecto a las propuestas de actividades y a la enseñanza de la escritura mediante los géneros digitales llegamos a las siguientes conclusiones.

Sobre la organización de las clases en la asignatura *Lengua Española IV*, los dos contextos observados poseen estructuras similares. Aunque la asignatura en cuestión tenga, de acuerdo con el PPC de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN, el carácter explícito de promoción del desarrollo de las competencias lectora y escrita de acuerdo con el enfoque comunicativo, la división de las clases prioriza en sus temas, así como las actividades propuestas para la práctica de escritura, aspectos relacionados con la estructura de la lengua, con contenidos gramaticales para el aprendizaje de reglas de forma descontextualizadas.

Predominó, entre los recursos de cada módulo, el uso de material digitalizado de diferentes gramáticas o la digitalización de partes gramaticales de otros libros. El vídeo y el audio también fueron utilizados. Aunque en menor frecuencia, el propósito de tales recursos reforzaba el aprendizaje de las normas de estructuras gramaticales. En general, los diferentes recursos gráficos multimodales fueron empleados de forma escasa, aunque presentes en las

páginas de entrada de los diferentes módulos de las clases del *Grupo A*, pero teniendo poca relación explícita con los contenidos abordados.

Respecto a la enseñanza, a través de los géneros digitales, solo se pudo observar lo que sucedió a través de los foros. Los mensajes individuales (correos electrónicos) que se dieron entre los sujetos son como el propio nombre dice, de carácter privado y el acceso al AVA no nos permitía visualizar esas interacciones.

Lamentablemente, en las clases del *Grupo A* no hubo ningún foro de participación y en las clases del *Grupo B*, aunque estaba previsto en dos fechas diferentes, la interacción a través de este género, finalmente no se llevaron a cabo. Según la respuesta del *profesor formador 2*, no hubo participación de ningún alumno en ninguna de las fechas propuestas para dichos foros, aunque el profesor dijo haber estado presente, llamando a los alumnos para participar. En este caso específico, no fue posible observar siquiera los foros con las publicaciones del profesor, pues el docente los había borrado. No se sabe la razón de tal hecho. Lo que concluimos de este resultado es que, para que el chat se dé de manera exitosa, tiene que ser planeado en conformidad con la disponibilidad de los alumnos, pues se trata de un género de interacción síncrona.

Respecto a las interacciones en los foros, en líneas generales, pocas fueron las propuestas de actividades que, por medio de este género, promovían la interacción escrita entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las tareas solicitaba la realización de alguna actividad de ámbito gramatical, sin promover ninguna clase de interacción. Aunque los profesores, de forma general, hayan reconocido las potencialidades de la enseñanza de la escritura a través de los géneros digitales en general y del foro en particular, en los contextos observados no se dio el predominio del estímulo y el direccionamiento a la interacción escrita como parte del proceso de aprendizaje. Por el contrario, se observó, la mayoría de las veces, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores, la ausencia de la práctica del debate, característica típica del género foro.

Además, gran parte de estos sujetos interactuaban en el foro solamente en los dos o tres últimos días que estaba disponible para publicaciones. Sobre la retroalimentación docente, observamos que algunas veces se dio de forma adecuada a la pregunta y a la necesidad de respuesta de los alumnos, pero otras veces, no hubo siquiera respuesta quizás debido al hecho de que algunas publicaciones se dieron demasiado tarde, último día de publicación o incluso fuera del plazo para la realización de las tareas, lo que dificultaba o anulaba cualquier clase de interacción por medio de esta vía.

Por último, respecto a nuestras observaciones en el AVA, consideramos oportuno comentar que los propósitos comunicativos de las clases, sobre todo en los foros de dudas, giraban en torno a las dudas sobre fechas de exámenes, divulgación de resultados y de notas, pero algunas veces se dio también para plantear alguna duda respecto a determinado contenido, lo que expresa un propósito comunicativo típico de clases. En los foros de dudas fue donde se produjo la mayor frecuencia de comunicación escrita entre docentes y alumnos de forma espontánea, sin embargo, debido también a la necesidad y cierta urgencia de comunicación las interacciones se dieron también utilizando la lengua materna.

Concluimos, entre otras cosas, desde los datos generados en la etapa de observación, que la configuración de las propuestas de actividades, en los géneros digitales, no incentivan un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva puesto que algunos de los procedimientos metodológicos que guiaron la enseñanza de tal destreza fueron réplicas de lo que suele suceder en las tareas de dentro de manuales impresos y de algunas gramáticas, predominando el empleo de actividades con foco en el aprendizaje estructural de la lengua y poca promoción de la interacción mediante los géneros digitales para un aprendizaje significativo de la escritura en lengua española.

A continuación, presentamos una síntesis de las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la escritura, considerando lo que fue observado en los datos y respaldados por los autores leídos para la realización de este estudio.

D) Conclusiones respecto a las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD

A partir de lo observado en los objetivos específicos anteriores, referentes a las respuestas de los profesores y de los alumnos a los cuestionarios, y también nuestra observación de las clases, realizamos un cuarto objetivo específico que trata de orientaciones acerca de la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD. Esta parte de los datos fue dividida en tres. La primera dedicada a las orientaciones relacionadas con la acción docente y con las instituciones de enseñanza que está subdividida en dos: 1ª) la formación docente y 2ª) la construcción de la identidad del docente.

El segundo bloque de orientaciones son las directamente relacionadas con la acción docente en clases, desde la 3ª hasta la 18ª directriz. Son estas:

- 3ª) La estimulación de la autonomía de los alumnos a través de la construcción de textos en aprendizaje colaborativo.

- 4ª) La adaptación de estudios para la enseñanza de la escritura en español a través de los medios digitales.

- 5ª) La atención a tres momentos de escritura en las clases y en las correcciones (pre-escritura, escritura y post-escritura).

- 6ª) Las correcciones de los textos considerando aspectos como *tema, estilo y estructura* conforme Bakhtin.

- 7ª) El incentivo al aprendizaje significativo a través de la interacción escrita auténtica en los géneros digitales del AVA.

- 8ª) La enseñanza a partir de la corrección basada en el *Análisis de Errores*.

- 9ª) El desarrollo de la empatía y afectividad hacia los alumnos.

- 10ª) El conocimiento y propiedad de uso de los géneros digitales para poder enseñar a través y sobre ellos.

- 11ª) La formación no solo de escritores, sino también de *auto-revisores* de textos.

- 12ª) La funcionalidad práctica a la escritura que no solo para la evaluación sino haciendo hincapié a fines propiamente comunicativos.

- 13ª) El direccionamiento didáctico de los alumnos a la comunicación auténtica en entornos extra clase.

- 14ª) La concienciación de que el texto escrito es el medio por el cual se puede aprender mejor, sobre todos los conceptos de clase.

- 15ª) La aclaración sobre el hecho de que escribir para las asignaturas es diferente de escribir en las asignaturas a lo largo de la carrera.

- 16ª) El compromiso visible de los profesores con que los alumnos aprendan a escribir.

- 17ª) El planteamiento de elaboración de textos con vistas a una comunicación real en la carrera.

- 18ª) La oferta de los modelos de los textos que se pidan a los alumnos y claridad sobre los criterios de la corrección.

Por último, la decimonovena recomendación va dirigida a la clase gubernamental del país, en lo que se refiere a las políticas públicas educacionales:

- 19ª) La elaboración de políticas públicas de valorización de la EaD y de la enseñanza de español en Brasil.

A partir de los resultados alcanzados en esta investigación, se concluye que es necesario trazar directrices que respalden teórica y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme las especificidades de la modalidad EaD en el país, considerando entre otros factores, la formación docente, las

metodologías de enseñanza de lenguas específicas para entornos virtuales, la retomada de políticas públicas educacionales que atiendan a las necesidades del contexto estudiado entre otras conforme señalado en la enumeración anterior.

Tras presentar una síntesis de los análisis con base en los resultados alcanzados, esperamos haber lanzado alguna contribución a las reflexiones respecto a la práctica docente del profesor de una lengua extranjera en la modalidad a distancia, sobre todo considerando los aspectos relacionados con la escritura en español mediante los principales géneros digitales comunes de estos contextos de enseñanza y aprendizaje.

Esperamos, también, que este estudio pueda lanzar ideas para futuras investigaciones en torno a propuestas didácticas más direccionadas a auxiliar a los profesores, en general, y a los de lenguas, de forma más particular, en este vasto y siempre novedoso contexto de enseñanza virtual, a través de la comunicación por ordenador, por medio de los soportes digitales.

Deseamos que las futuras políticas públicas educacionales de Brasil se construyan teniendo en consideración estudios como estos y otros respaldados en las potencialidades de la enseñanza y del aprendizaje de ELE a través de la EaD y que reconozcan, en sus acciones, la importancia del aprendizaje del español para reforzar el plurilingüismo y el multiculturalismo en el contexto brasileño y para el fortalecimiento del MERCOSUR, considerando que Brasil es uno de los países miembros de este bloque económico. En lo que se refiere a la EaD, de forma más específica, es primordial su función para un país tan grande y desigual como es el caso de Brasil, por esto, tal modalidad debe seguir con la expansión empezada durante el gobierno Lula. Ampliar y consolidar tanto la enseñanza del español, como la modalidad a distancia, cumplen, además el papel de democratización de la educación en el país.

BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA, Pilar Melero. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. *In: Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 689-714.

ABARCA, Marta Madrigal. La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, v. 34, n. 1, p. 127-141, 2008. Disponible en: < <https://revistas.ucr.ac.cr/>>. Acceso el 23 may. 2016.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. Associação Brasileira de Educação a Distancia - ABED. v. 10, 2011.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Projeto forte: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. *In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias. (Org.). Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 58-82.

ARAÚJO, Júlio César. *Chat* educacional: o discurso pedagógico na Internet. *In: COSTA, Nelson Barros (Org.). Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005. p. 97-111.

ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Questões de estilo no gênero *chat* aberto e implicações para o ensino de língua materna. *In: ARAÚJO, Júlio César. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 78-92.

ARETIO, Lorenzo García. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.

ARETIO, Lorenzo García. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel, 2001a.

ARETIO, Lorenzo García. Educación a distancia; ayer y hoy. ENTONADO, Florentino Blázquez. **Sociedad de la información y educación**. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Mérida, 2001b.

ARETIO, Lorenzo García. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, Col. Universidade de Bolso, (s/f).

ARRARTE, Gerardo. **Las tecnologías de la información en la enseñanza del español**. Madrid: Arco / Libros, 2011.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Livia Márcia Rádis Baptista. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In: ARAÚJO, Júlio Cesar; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 143-162.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Diário Oficial da União, 27 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso el 30 may. 2015.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro 2005. Diário Oficial da União, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequencias no sistema federal de ensino. 9 mai. 2006.

_____. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, 9 jun. 2006.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 12 de dez. 2007.

_____. Portaria nº10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* y dá outras providencias. 3 de jul. 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. (Org.). **Coleção educação Contemporânea**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero Weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. In. ARAÚJO, Júlio César. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Editora Vozes, Petrópolis, 2017.

CARVALHO, Tatiana Lourenço. **O Gênero digital e-mail no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira**. 250f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

_____, Tatiana Lourenço. O professor de espanhol diante dos letramentos da web e a utilização dos gêneros digitais. *In*: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 82-98.

CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona: Paidós, 1999.

CATAPAN, Araci. **Educação a Distância**: Mediação Pedagógica Diferenciada, apresentado na 22ª ICDE – World Conference on Distance Education, Rio de Janeiro, 2006.

COLOMBIA. **Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media**. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá, 2011. [Online]. Disponible en:

<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles317417_base_pnl.pdf>. Acceso el 17 may. 2016.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Trad. por el Instituto Cervantes. Madrid: Anaya, 2002.

COSTA, Marcos Antonio; COSTA, Maria Fátima Barrozo. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____, David. **A revolução da linguagem**. Trad. QUINTANA, Ricardo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

CROWSTON, Kevin; WILLIAMS, Marie: **Reproduced and emergent genres of communication on the World-Wide Web**. Actas de la 30ª Conferencia Internacional Hawaii Anual de Ciencias del Sistema. 1997. Disponible en: <<http://crowston.syr.edu/papers/webgenres.html>>. Acceso el 30 jun. 2016.

DEVITT, Amy J. **A theory of genre**. Carbondale: Southern Illinois University press, 2004.

DIEB, Messias; AVELINO, Flávio César Bezerra. “Escrevo abreviado porque é muito mais rápido”: O adolescente, o internetês e o letramento digital. *In*: ARAÚJO, Júlio César, DIEB, Messias. (Org). **Letramentos na Web**: Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 264-282.

Diccionario de la lengua española – Real Academia Española, 23º Ed. 2014. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?w=diccionario>>. Acceso el 18 de jun. 2016.

DOHMEM, Segundo (1967). *apud* DOMINGO, Reinaldo Portal. *In*: PORTAL, Reinaldo (org). Fomento para TICs na Educação. **Revista do NEAD**, v. 1, p. 13-16. São Luís: 2010.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. Pekín, Consejería de Educación: Instituto Cervantes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTES, Maria do Carmo Martins. O uso de *emoticons* em *chats*: afetividade em ensino a distância. *In*. ARAÚJO, Júlio César (Org). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 64-77.

GARGALLO, Isabel Santos. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. *In*: **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p.391-410.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

HOLMBERG, Borge. **Distance education a Survey and Bibliography**. London: Kogan Page, 1987.

HYMES, Dell. On communicative competence. *In*: Pride, J. B. e HOLMES, Janete. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

JEFRIE, *et. al.* **The biology and control of Colletotrichum species on tropical fruit crops**. *Plant Pathology*: 1990, p. 343-366. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-3059.1990.tb02512.x>>. Acesso el 27 de ene. 2015.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em Chats educacionais. *In*. ARAÚJO, Júlio César. (organizador). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 48-63.

LUDKE, Menga; MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luís Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (Org). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva. & HOFFNAGEL, Judit Chambliss. (orgs.) **Estudos sobre Gênero textual, Agência e Tecnologia**. Trad. e Adap.

de Judith Chambliss Hoffnagel y otros. – Recife: Edição Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MOORE, Michael Grahame. Learner Autonomy: The Second Dimension of Independent Learning. *In: Collection of Conference Papers*, Vol. II. Werrenton, 1972.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **O que é a Educação a Distância**. Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, 2002.

MOREIRA, Eliana Alves; JOYE, Cassandra Ribeiro; ARAÚJO, Régia Talina Silva. Competências necessárias à formação de tutores a distância para atual na modalidade semipresencial em cursos de graduação vinculados à Universidade Aberta do Brasil. *In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Orgs.). EaD em tela: Docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. REIS, Suzana Cristina. MARSHALL, Débora. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. *In: ARAÚJO, Júlio César (org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 126-143.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David. Listening in language learning. *In: RICHARDS, Jack; WILLY, Renandya. (Orgs.). Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. p. 238-241.

PAREJO, Isabel García. Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 46. SGEL: 1999, p. 23-42.

PERRATON, Hilary (1982, p. 26). *Apud* ARETIO, Lorenzo García. **Un concepto integrador de enseñanza a distancia**. *Radio y educación de adultos*, n. 17, 3-6 p., boletín cuatrimestral (cuadrimestral) maio/ago., 1991.

RIANO, M. B. R. La evaluación en Educación a distancia. *In: Revista Brasileira de Educação a Distância*. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20 1997. p. 19-35.

ROZGIENE, Inga, MEDVEDEVA, Olga; STRAKOVÁ, Zuzana. **Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas: guía para profesores tutores**. [s.l.]: Sócrates, 2008.

SALINAS, Jesús; PÉREZ, Adolfina; BENITO, Bárbara. **Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red**. Madrid: Editorial Síntesis, 2008.

SÁNCHEZ, David. La expresión escrita en la clase de ELE. Suplementos marco ELE. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China**. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Consejería de Educación: Instituto Cervantes, Pekín, 2009.

SECO, Manuel. **Gramática esencial del español**. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

SHEPHERD, Michael; WATTERS, Carolyn. **The evolution of cyber genres**. Actas de la 31ª Conferencia Internacional Hawaii Anual de Ciencias del Sistema, 1998. Disponible en: <<http://web.cs.dal.ca/~shepherd/pubs/evolution.pdf>>. Acceso el 30 jun. 2016.

SILVA, Odair Luiz. Espanhol: língua do presente, língua do futuro. **Jornal da Universidade Estadual de Maringá**, Paraná. Abr. 2009. Disponible en <<http://www.jornal.uem.br>>. Acceso el 4 de set. 2014.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Aprendizagem em regime *Tandem*: Uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. In: ARAÚJO, Júlio César. (Org). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-220.

VELASCO, María Trinidad Pacherez *et. al.* **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância**. Publicación del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Natal, 2012.

VÍTORES, David Fernández. **El español**: una lengua viva - Informe 2017, Instituto Cervantes, 2017.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-Fórum na internet: um gênero digital. In: Araújo César, Júlio; Biase-Rodrigues, Bernadete. (Orgs.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZANOTTO, Normelio. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LISTA DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1 - Hablantes de español en el mundo..... | 20 |
| Cuadro 2 - Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países..... | 21 |
| Cuadro 3 - Evolución de matrículas e inscripciones DELE en el Instituto Cervantes | 22 |
| Cuadro 4 - Índice de importancia internacional de las lenguas 2014..... | 24 |
| Cuadro 5 - Marcos históricos de la Educación a Distancia en Brasil | 42 |
| Cuadro 6 - Principales géneros digitales señalados por Marcuschi (2005) | 60 |
| Cuadro 7 - Algunos datos personales y de formación de los profesores – <i>Grupo A</i> | 84 |
| Cuadro 8 - Algunos datos personales y de formación de los profesores – <i>Grupo B</i> | 84 |
| Cuadro 9 - Actuación profesional de los docentes en la educación presencial – <i>Grupo A</i> | 85 |
| Cuadro 10 - Actuación profesional de los docentes en la educación presencial – <i>Grupo B</i> .. | 86 |
| Cuadro 11 - Actuación profesional de los docentes en la EaD – <i>Grupo A</i> | 87 |
| Cuadro 12 - Actuación profesional de los docentes en la EaD – <i>Grupo B</i> | 88 |
| Cuadro 13 - Capacitación docente orientada al uso de las TIC y a la enseñanza en la EAD – <i>Grupo A</i> | 88 |
| Cuadro 14 - Capacitación docente para el uso de las TIC y a la enseñanza en la EaD – <i>Grupo B</i> | 90 |
| Cuadro 15 - Capacitación docente para la enseñanza de la escritura a través de los medios digitales – <i>Grupo A</i> | 91 |
| Cuadro 16 - Capacitación docente en la enseñanza de la escritura a través de los medios digitales – <i>Grupo B</i> | 92 |
| Cuadro 17 - Promoción de la interacción escrita en español – <i>Grupo A</i> | 95 |
| Cuadro 18 - Promoción de la interacción escrita en español – <i>Grupo B</i> | 98 |
| Cuadro 19 - Géneros digitales escritos utilizados en el AVA – <i>Grupo A</i> | 100 |
| Cuadro 20 - Géneros digitales escritos utilizados en el AVA – <i>Grupo B</i> | 100 |
| Cuadro 21 - Medios alternativos de interacción didáctica – <i>Grupo A</i> | 102 |
| Cuadro 22 - Medios alternativos de interacción didáctica – <i>Grupo B</i> | 102 |
| Cuadro 23 - Enseñanza de la destreza escrita en la EaD – <i>Grupo A</i> | 103 |
| Cuadro 24 - Enseñanza de la destreza escrita en la EaD – <i>Grupo B</i> | 104 |
| Cuadro 25 - Propuestas de trabajo con la destreza escrita en el material de la EaD – <i>Grupo A</i> y <i>Grupo B</i> | 107 |
| Cuadro 26 - Ventajas y desventajas de la enseñanza de la escritura en la EaD – <i>Grupo A</i> | 107 |
| Cuadro 27 - Ventajas y desventajas de la enseñanza de la escritura en la EaD – <i>Grupo B</i> | 109 |
| Cuadro 28 - Recursos utilizados en la enseñanza de la EaD – <i>Grupo A</i> | 110 |
| Cuadro 29 - Recursos utilizados en la enseñanza de la EaD – <i>Grupo B</i> | 112 |
| Cuadro 30 - Actuación laboral de los alumnos – <i>Grupo A</i> | 116 |
| Cuadro 31 - Actuación laboral de los alumnos – <i>Grupo B</i> | 116 |
| Cuadro 32 - Tiempo dedicado a los estudios por los alumnos - <i>Grupo A</i> | 118 |
| Cuadro 33 - Pros y contras en las clases de la EaD - <i>Grupo A</i> | 119 |
| Cuadro 34 - Tiempo dedicado a los estudios por los alumnos – <i>Grupo B</i> | 120 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 35 - Pros y contras en las clases de la EaD – <i>Grupo B</i> | 121 |
| Cuadro 36 - Conocimiento previo de uso de las herramientas del AVA – <i>Grupo A</i> | 123 |
| Cuadro 37 - Realización de curso sobre el uso del AVA del IFRN – <i>Grupo A</i> | 124 |
| Cuadro 38 - Aprendizaje del manejo de las herramientas digitales – <i>Grupo A</i> | 125 |
| Cuadro 39 - Impresiones de los alumnos sobre sus propias habilidades de uso del AVA – <i>Grupo A</i> | 125 |
| Cuadro 40 - Conocimiento previo de uso de las herramientas del AVA – <i>Grupo B</i> | 127 |
| Cuadro 41 - Realización de curso sobre el uso del AVA del IFRN – <i>Grupo B</i> | 127 |
| Cuadro 42 - Aprendizaje del manejo de las herramientas digitales – <i>Grupo B</i> | 128 |
| Cuadro 43 - Impresiones de los alumnos sobre sus habilidades de uso del AVA – <i>Grupo B</i> | 129 |
| Cuadro 44 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel inicial – <i>Grupo A</i> | 130 |
| Cuadro 45 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel intermedio – <i>Grupo A</i> | 132 |
| Cuadro 46 - Interacción escrita con los profesores – <i>Grupo A</i> | 133 |
| Cuadro 47 - Género(s) textual(es) digital(es) por el(los) cual(es) se da la interacción – <i>Grupo A</i> | 138 |
| Cuadro 48 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel inicial – <i>Grupo B</i> | 140 |
| Cuadro 49 - Importancia del aprendizaje de la escritura en el nivel intermedio – <i>Grupo B</i> | 142 |
| Cuadro 50 - Interacción escrita con los profesores – <i>Grupo B</i> | 144 |
| Cuadro 51 - Género(s) textual(es) digital(es) por el(los) cual(es) se da la interacción – <i>Grupo B</i> | 150 |
| Cuadro 52 - Aprendizaje de la escritura según la visión de los alumnos sobre la enseñanza – <i>Grupo A</i> | 151 |
| Cuadro 53 - Estrategias usadas por los profesores en la enseñanza de la escritura – <i>Grupo A</i> | 153 |
| Cuadro 54 - Estrategias de aprendizaje de la escritura desarrolladas por los alumnos – <i>Grupo A</i> | 155 |
| Cuadro 55 - Aprendizaje de la escritura según la visión de los alumnos sobre la enseñanza – <i>Grupo B</i> | 156 |
| Cuadro 56 - Estrategias usadas por los profesores en la enseñanza de la escritura – <i>Grupo B</i> | 158 |
| Cuadro 57 - Estrategias de aprendizaje de la escritura desarrolladas por los alumnos – <i>Grupo B</i> | 159 |
| Cuadro 58 - Autoevaluación como productor de textos escritos en lengua española – <i>Grupo A</i> | 161 |
| Cuadro 59 - Autoevaluación como productor de textos escritos en lengua española – <i>Grupo B</i> | 162 |
| Cuadro 60 - Recursos utilizados para la enseñanza de la escritura en clases del AVA – <i>Grupo A</i> | 163 |
| Cuadro 61 - Recursos utilizados para la enseñanza de la escritura en clases del AVA – <i>Grupo B</i> | 164 |
| Cuadro 62 - <i>Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 172 |
| Cuadro 63 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 173 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 64 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 174 |
| Cuadro 65 - <i>Propuesta de actividad del Foro evaluativo del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 175 |
| Cuadro 66 - <i>Entrada 3 del Foro evaluativo del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 175 |
| Cuadro 67 - <i>Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 175 |
| Cuadro 68 - <i>Entrada 1 de la Actividad Evaluativa del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 176 |
| Cuadro 69 - <i>Entrada 4 de la Actividad Evaluativa del Módulo I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 178 |
| Cuadro 70 - <i>Actividad evaluativa del Módulo II – Grupo A</i> | 182 |
| Cuadro 71 - <i>Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 182 |
| Cuadro 72 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 184 |
| Cuadro 73 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 185 |
| Cuadro 74 - <i>Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 188 |
| Cuadro 75 - <i>Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 188 |
| Cuadro 76 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 190 |
| Cuadro 77 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 191 |
| Cuadro 78 - <i>Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 194 |
| Cuadro 79 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 195 |
| Cuadro 80 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 196 |
| Cuadro 81 - <i>Entrada 3 del Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 200 |
| Cuadro 82 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas del Módulo V de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 199 |
| Cuadro 83 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas del Módulo V de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 201 |
| Cuadro 84 - <i>Entrada 5 del Foro de participación de la Tarea final de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 204 |
| Cuadro 85 - <i>Entrada 4 del Foro de participación de la Tarea final de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 205 |
| Cuadro 86 - <i>Entrada 4 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 212 |
| Cuadro 87 - <i>Entrada 3 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 212 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 88 - <i>Entrada 2 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 213 |
| Cuadro 89 - <i>Entrada 1 del Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 213 |
| Cuadro 90 - <i>Entrada 5 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 215 |
| Cuadro 91 - <i>Entrada 4 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 215 |
| Cuadro 92 - <i>Entrada 3 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 215 |
| Cuadro 93 - <i>Entrada 2 del Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 216 |
| Cuadro 94 - <i>Entrada 2 del Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 221 |
| Cuadro 95 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 221 |
| Cuadro 96 - <i>Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 225 |
| Cuadro 97 - Orientaciones relacionadas con la acción docente y de responsabilidad de las instituciones de enseñanza | 255 |
| Cuadro 98 - Orientaciones relacionadas con la acción docente en clases | 256 |
| Cuadro 99 - Orientación relacionada con la acción de la clase política | 257 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Lenguas más utilizadas en la red | 25 |
|--|----|

LISTA DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Sistema de articulación entre las instituciones de la UAB | 46 |
| Figura 2 - Plataforma Virtual Moodle de la carrera de <i>Letras Espanhol</i> del IFRN | 51 |
| Figura 3 - Presentación de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 167 |
| Figura 4 - <i>Módulo I</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 169 |
| Figura 5 - <i>Foro evaluativo del Módulo I</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 170 |
| Figura 6 - <i>Foro de dudas del Módulo I</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 171 |
| Figura 7 - <i>Módulo II</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 180 |
| Figura 8 - <i>Foro de dudas del Módulo II</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 182 |
| Figura 9 - <i>Módulo III</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 186 |
| Figura 10 - <i>Foro evaluativo del Módulo III</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 187 |
| Figura 11 - <i>Foro de dudas del Módulo III</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 190 |
| Figura 12 - <i>Módulo IV</i> de la asignatura <i>Lengua Española IV – Grupo A</i> | 192 |

| | |
|--|-----|
| Figura 13 - <i>Foro de dudas del Módulo IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 193 |
| Figura 14 - <i>Módulo V de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 197 |
| Figura 15 - <i>Foro de dudas del Módulo V de la asignatura Lengua Española IV- Grupo A</i> | 199 |
| Figura 16 - <i>Terea final de la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 202 |
| Figura 17 - <i>Foro de participación de la Tarea Final la asignatura Lengua Española IV – Grupo A</i> | 203 |
| Figura 18 - <i>Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 208 |
| Figura 19 - <i>Foro de noticias de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 211 |
| Figura 20 - <i>Foro de presentación de la Presentación de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 214 |
| Figura 21 - <i>Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 218 |
| Figura 22 - <i>Foro de dudas de la Unidad I de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 220 |
| Figura 23 - <i>Unidad II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 223 |
| Figura 24 - <i>Foro de dudas de la Unidad II de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 225 |
| Figura 25 - <i>Unidad III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 227 |
| Figura 26 - <i>Foro de dudas de la Unidad III de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 229 |
| Figura 27 - <i>Unidad IV de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 230 |
| Figura 28 - <i>Repaso de la asignatura Lengua Española IV – Grupo B</i> | 234 |

ANEXOS

Anexo I - Informe favorable del Comité de Bioética (CBE) de la Universidad de Salamanca (USAL) sobre la investigación.



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

COMITÉ DE BIOÉTICA (CBE)

C/ Libreros 19, 2º ; 37008 Salamanca
Tel . (34) 923 29 44 00 ext 1181
e-mail: cbioetica@usal.es

SALIDA
000 Nº: 201400031408
28/10/14 13:52:07

El Comité de Bioética de la Universidad de Salamanca, en su reunión Extraordinaria del día 28 de octubre de 2014, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto de investigación titulado "POTENCIALIDADES DE LA EAD EN BRASIL: ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN CURSOS DE LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA, POR UNA PROPUESTA METODOLÓGICA", que tiene como investigador principal al Dr. **JOSÉ LUIS HERRERO INGELMO**

A la vista de la documentación presentada, este Comité ha acordado **informar favorablemente** el proyecto de investigación, ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Y para que así conste lo firmo en Salamanca a 28 de octubre de 2014 de 2014



José Mª Díaz Mínguez
Secretario del CBE





José Julián Calvo Andrés
Presidente del CBE

ANEXO II – Programa temático de la asignatura *Lengua Española IV* conforme el PPC de la carrera de *Letras Espanhol* del IFRN

Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol, modalidade à distância
IFRN, 2012

DIRETORIA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIA - CNAT
COORDENAÇÃO DA LICENCIATURA EM ESPANHOL

| LÍNGUA ESPANHOLA IV | | Periodo | C. H. | Semestre |
|---------------------|---|----------|---------|----------|
| PROF. | | 4° | 80 | |
| Ementa | Compreender e produzir textos complexos sobre temas variados. Desenvolver a competência comunicativa e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. | | | |
| Pré-Requisitos | | | | |
| Créditos | Teóricos | Práticos | Estágio | Teóricos |
| | 4 | - | - | 4 |
| Objetivo | | | | |
| Conteúdos | <p>UNIDAD I: ¡Aprendamos más!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar ordenes y consejos • Expresar involuntariedad del sujeto sobre un acontecimiento; • Reafirmar regímenes preposicionales; • Ampliar el conocimiento sobre perífrasis verbales <p>Contenidos lingüísticos: imperativo de verbos regulares; “SE” para expresar la involuntariedad; régimen preposicional de los verbos: <i>bastar con</i>, <i>estar de novio/-a con</i>, <i>jugar con</i>, <i>alegrarse de</i>, <i>componerse de</i>, <i>ir/salir de</i>, <i>quedar en</i>; perífrasis verbales: <i>acabar de</i>, <i>dejar de</i>, <i>echarse a</i>, <i>empezar a</i>, <i>estar por</i>, <i>llegar a</i>, <i>ponerse a + infinitivo</i> y <i>hay</i>, <i>tener</i>, <i>deber + que + infinitivo</i>.</p> <p>UNIDAD II: ¿Cómo llegar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar extrañeza; • Dar instrucciones para llegar a algún lugar; • Conocer el uso de las conjunciones; • Relatar lo que los demás dicen. <p>Contenidos lingüísticos: revisión y ampliación del subjuntivo (<i>qué raro/ me extraña que/ me parece raro que/ me parece extraño que + subjuntivo</i>); imperativo de verbos regulares e irregulares / verbos de orientación (<i>girar</i>, <i>subir</i>, <i>bajar</i>, <i>seguir adelante</i>, <i>cruzar</i>, etc); léxico de la ciudad; conjunciones copulativas, adversativas, consecutivas, causales; estilo directo/indirecto presente.</p> <p>UNIDAD III: ¡Se pone contento!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar coloquialmente cambios de comportamiento; • Expresar deseos, condiciones e hipótesis; • Conocer palabras homónimas. • Relatar lo que los demás dicen. <p>Contenidos lingüísticos: verbos de cambio: <i>convertirse</i>, <i>hacerse</i>, <i>ponerse</i>, <i>quedarse</i>, <i>transformarse</i>, <i>volverse</i>; pretérito imperfecto de subjuntivo; homónimos de géneros diferentes; reafirmar el estilo directo/indirecto presente.</p> <p>UNIDAD IV: ¡Cómo te echo de menos!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmar la comprensión de las múltiples facetas del verbo <i>echar(se)</i> | | | |

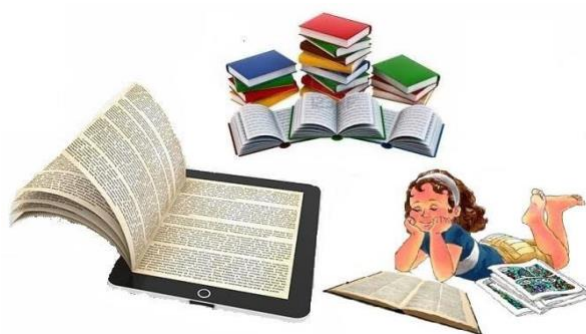
| | |
|-------------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar las maneras de expresar deseos, condiciones e hipótesis; • Percibir las formas verbales del portugués ausentes en el español; • Fortalecer la pronunciación de la lengua española. <p>Contenidos lingüísticos: significados según contexto del verbo echar(se); pretérito imperfecto de subjuntivo; las formas verbales ausentes en español; inexistencia en español del futuro de subjuntivo y el infinitivo personal; práctica de trabalenguas, juegos de palabras, palabras largas, etc.</p> <p>UNIDAD V: ¡Conociendo algo más!</p> <p>Sugerencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiestas de los países hispanos; • Lectura supervisada de novela clásica a ser indicada. |
| Bibliografía Básica | <p>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática de la Lengua Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. 1ª ed. – Madrid: Espasa, 2010.</p> <p>SÁNCHEZ, Lobato; Santos Gargallo (org.), <i>Vademécum para la formación de profesores –Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)</i>. Madrid: SGEL, 2004.</p> |
| Bibliografía Complementar | <p>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Ortografía de la Lengua Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. 1ª ed. – Buenos Aires: Espasa, 2011.</p> |
| Procedimientos Metodológicos | <p>As aulas serão dialogadas, acompanhadas por leituras dirigidas, discussões e exercícios com o auxílio de diversas tecnologias da comunicação e da informação. Contar-se-á com materiais didáticos produzidos por professores da área, especificamente para esta modalidade, buscando estabelecer relações entre teoria e prática, e outros recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem virtual. As atividades serão desenvolvidas na sua diversidade, de modo individual, em pares e/ou grupo, objetivando que o aluno seja proficiente nas quatro habilidades linguísticas. Para fazê-lo, buscar-se-á que o material didático reflita situações habituais do mundo hispânico, além de outros elementos culturais não são estritamente linguísticos, cujo conhecimento facilitará a comunicação em um âmbito hispanohablante.</p> |
| Recursos Didáticos | <p>Utilização da plataforma virtual de aprendizado – Moodle e suas ferramentas de desenvolvimento e apoio pedagógico.</p> |
| Avaliação | <p>A avaliação será contínua, através de atividades como participação e, fórum, chat e outras, propostas pelo professor formador. Também realizar-se-á uma avaliação presencial.</p> |

ANEXO III – Cronograma de la asignatura *Lengua Española IV - Grupo B*



Cronograma de la asignatura

Lengua Española IV – 2016.1



Unidad I

Del día 15/02 al día 29/02

Unidad II

Del día 01/03 al día 09/03

Unidad III



Del día 10/03 al día 21/03

Unidad IV

Del día 22/03 al día 04/04

Repaso

Prueba Presencial
Del día 05/04 al día 08/04

-  [Chat de dudas \(repaso\) \(05/04 de las 14:00 hasta las 15:00\)](#)
-  [Chat de dudas \(repaso\) \(07/04 de las 20:00 hasta las 21:00\)](#)

Fechas importantes

Prueba Presencial

Día 09/04

Prueba de reposición

Día 14/04

Término de la asignatura

Día 24/04

Prueba Final

Día 07/05

APÉNDICES

Apéndice 1



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
Programa de doctorado: Español: Investigación avanzada en Lengua y Literatura

Documento de Consentimiento Libre e Informado

La investigación “**Potencialidades de la EaD en Brasil: enseñanza de la escritura en cursos de licenciatura en lengua española, por una propuesta metodológica**” que sigue la normativa de protección de datos personales preceptuada en el ordenamiento jurídico Español y Brasileño se realiza en la Universidad de Salamanca (USAL) con apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) y la recopilación de datos se llevará a cabo en universidades brasileñas, más específicamente en cursos de Letras-Español en la modalidad a distancia en nivel intermedio de aprendizaje del idioma en cuestión.

Dicha investigación tiene como objetivo elaborar una propuesta didáctico-metodológica para el desarrollo de la habilidad de escritura en lengua española en ambientes virtuales de aprendizaje y para ello tomaremos como base el tratamiento dado a la práctica de la escritura en carreras de licenciatura en Lengua Española en la modalidad a distancia, la práctica de la didáctica docente para el desarrollo de la producción textual de los alumnos y la evaluación de la escritura en la EaD.

Para la consecución de los objetivos de la presente investigación, utilizaremos cuatro cuestionarios distintos: uno para los profesores formadores de las asignaturas, otro para los profesores elaboradores de contenidos, un tercero para los profesores tutores y, finalmente, otro para los alumnos. Además, llevaremos a cabo la observación de las clases virtuales, de las actividades y evaluaciones de escritura. Finalmente, tendrá lugar nuestra intervención de campo en los contextos seleccionados para tal fin.

Destacamos que, tras el contacto previo con las coordinaciones de los cursos de Letras-Español consultados para la realización de esta investigación, todas se mostraron receptivas a la realización de este estudio en sus entornos de trabajo, puesto que reconocen la necesidad de perfeccionamiento de los cursos virtuales de Licenciatura en Brasil.

Se garantiza que tal investigación no traerá perjuicios en la calidad y en la condición de vida, estudio y/o trabajo de los participantes; hacemos hincapié en que las informaciones serán secretas y que no habrá divulgación personalizada de ellas. La participación es voluntaria, lo que significa que se podrá dejar de participar en cualquier momento, si se retira el consentimiento.

Los datos recopilados serán utilizados para elaborar los resultados de la investigación y serán divulgados a través de artículos científicos, además de la propia tesis doctoral.

Todos los participantes tienen la seguridad de recibir más informaciones sobre cualquier duda acerca de la investigación en cualquier momento. Adjuntamos, por lo tanto, el número de teléfono y el correo electrónico de la investigadora responsable Tatiana Lourenço de Carvalho, (34) 722 49 92 20 / <tatianacarvalho10@yahoo.com.br>, así como

del coordinador de la tesis el profesor José Luis Herrero Ingelmo (34) 923 29 44 45, ext. 1777 / <joluin@usal.es>, para resolver posibles dudas.

Este documento tiene dos copias: una para el participante de la investigación y otra para la investigadora.

Nombre del (de la) participante: _____

Firma del (de la) participante: _____

_____, ____ de _____ de 2016.

Nombre de la Investigadora: Tatiana Lourenço de Carvalho

Firma de la Investigadora: Tatiana Lourenço de Carvalho

Salamanca, 26 de abril de 2016.

Apéndice 2**CUESTIONARIO – PROFESOR ELABORADOR DE MATERIAL / PROFESOR
“CONTEUDISTA”**

(Ese cuestionario forma parte de una de las herramientas de recolección de datos para apoyar la tesis doctoral emprendida por Tatiana Lourenço de Carvalho bajo la dirección del profesor José Luis Herrero Ingelmo en la Universidad de Salamanca, España. La investigación trata de la enseñanza de la escritura en español en cursos superiores de formación de profesores en la EaD de Brasil. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria. Los datos serán tratados en la tesis de forma anónima. Por favor, al contestar a las preguntas de la encuesta sea honesto(a) en sus respuestas. El tiempo requerido para contestar al cuestionario es aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Gracias por su colaboración.)

1) Datos personales

Nombre: _____
 Correo electrónico: _____
 Número de teléfono: _____
 Edad: _____ Sexo: Mujer () Varón ()
 Profesión: _____
 Institución(es) de trabajo: _____

2) Formación superior

a) Carrera(s) universitaria(s):
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es): _____

b) Especialización(es): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) del(los) trabajo(s) final(es): _____

c) Maestría(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) disertación(es): _____

d) Doctorado(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) tesis: _____

3) Actuación profesional en la educación presencial

a) ¿A cuánto tiempo trabaja como profesor(a) de español en la educación presencial?

b) ¿Dónde, por cuánto tiempo, en cuál(es) institución(es) y en qué nivel(es)/asignatura(s) ya ha impartido clases de español en la educación presencial?

4) Actuación profesional en la educación a distancia

a) ¿A cuánto tiempo trabaja en la modalidad a distancia?

b) ¿Qué función ya ejerció y/o ejerce actualmente, cuánto tiempo lleva y/o llevó en cada función y en qué período (meses y/o años)? *Ojo: Conteste en los ítems abajo.*

b.1 () Coordinador(a) / Tiempo y período de actuación: _____

b.2 () Profesor(a) “contendista” / Tiempo y período de actuación: _____

b.3 () Profesor(a) formador(a) / Tiempo y período de actuación: _____

b.4 () Tutor(a) a distancia / Tiempo y período de actuación: _____

b.5 () Tutor(a) presencial / Tiempo y período de actuación: _____

c) ¿En qué nivel(es)/asignatura(s) viene actuando en la EaD como profesor(a) “contendista” y por cuánto tiempo?

5) Capacitación

a) ¿Durante su formación superior, realizó alguna asignatura específica para la actuación como profesor(a) en EaD y/o la elaboración y utilización de recursos tecnológicos en clases? ¿En qué consistía tal(es) asignatura(s)? ¿Cuál la carga-horaria?

b) ¿Antes de empezar a trabajar como profesional de la EaD, realizó algún curso específico para su actuación en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de la institución en la que trabaja actualmente? ¿Dónde? ¿En qué consistía tal curso? ¿Cuál la carga-horaria?

c) ¿Ya como profesional de la EaD realizó o está realizando algún curso específico de capacitación continuada para su función en esta modalidad de enseñanza? ¿En qué consiste o consistía tal(es) curso(s)? ¿Cuál la carga-horaria?

d) ¿Cree que la formación que tuvo antes de actuar en la EaD fue suficiente para un buen desarrollo de sus actividades? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía en su formación para tanto?

e) ¿En su opinión, cree que hoy en día tiene la formación necesaria para su trabajo en la EaD? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía?

f) ¿Hizo algún curso o algún módulo de curso vuelto a la temática de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿En caso de respuesta afirmativa, cuál la carga-horaria?

g) ¿Ha leído algún libro que trata del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿Cuál(es)?

f) ¿Al elaborar los materiales didácticos para la enseñanza de español en la EaD, que espacio es dado a la destreza escrita? ¿Qué se prioriza a la hora de preparar tales materiales con foco en la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se considera el nivel del grupo de alumnos a la hora de preparar tales materiales?

** A la hora de contestar las preguntas que se siguen, referentes a las cuestiones 6), 7) y 8) ten en cuenta el nivel de sus alumnos (Inicial: Lengua I a III, Intermedio: Lengua IV y V, Avanzado: A partir de Lengua VI).*

6) Destreza escrita en la EaD

a) ¿Cuán importante cree ser la competencia de la escritura y su enseñanza para la formación de los futuros profesores de lengua española? Señala de 0 a 10 y luego justifica la elección de su respuesta:

a.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

b) ¿A la hora de elaborar las propuestas de actividades para asignaturas de Lengua Española en la EaD, se ofrece explícitamente a los alumnos la posibilidad de **interacción escrita en el idioma estudiado** con sus profesores (formadores y tutores a distancia)? Responda y justifique en los ítems abajo.

b.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

() Nunca

() A veces

() Siempre

Justificativa:

b.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:

- () Nunca
 () A veces
 () Siempre

Justificativa:

b.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO:

- () Nunca
 () A veces
 () Siempre

Justificativa:

7) La destreza escrita en los materiales de la EaD

a) ¿Cuál es el tratamiento dado a la destreza escrita en los materiales de español de la EaD en la institución en donde actúa? ¿Hay diferencia de tratamiento si se lleva en consideración los tres niveles (inicial, intermedio y avanzado)? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿Qué estrategias específicas estimula usted a la hora de preparar actividades para el trabajo de la destreza escrita con los alumnos? ¿Qué tipos de actividades propone? ¿Hay diferencia de manejo de las tareas si se lleva en consideración el nivel del alumno? Si hay, explicita tal diferencia.

8) Evaluación de la destreza escrita en la EaD

a) ¿En su opinión hay **ventajas** a la hora de elaborar materiales para enseñar y evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué ventajas hay?

b) ¿En su opinión hay **desventajas** a la hora de elaborar materiales para enseñar y evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué desventajas hay?

9) Recursos utilizados en clases de EaD

a) ¿Qué material(es) se suele utilizar en las clases impartidas en el ambiente virtual?

b) ¿Qué material(es) se suele utilizar para la enseñanza de la destreza escrita?

Apéndice 3

CUESTIONARIO – PROFESOR FORMADOR

(Ese cuestionario forma parte de una de las herramientas de recolección de datos para apoyar la tesis doctoral emprendida por Tatiana Lourenço de Carvalho bajo la dirección del profesor José Luis Herrero Ingelmo en la Universidad de Salamanca, España. La investigación trata de la enseñanza de la escritura en español en cursos superiores de formación de profesores en la EaD de Brasil. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria. Los datos serán tratados en la tesis de forma anónima. Por favor, al contestar a las preguntas de la encuesta sea honesto(a) en sus respuestas. El tiempo requerido para contestar al cuestionario es aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Gracias por su colaboración.)

1) Datos personales

Nombre: _____
 Correo electrónico: _____
 Número de teléfono: _____
 Edad: _____ Sexo: Mujer () Varón ()
 Profesión: _____
 Institución(es) de trabajo: _____

2) Formación superior

a) Carrera(s) universitaria(s):
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es): _____

b) Especialización(es): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) del(los) trabajo(s) final(es): _____

c) Maestría(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) disertación(es): _____

d) Doctorado(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) tesis: _____

3) Actuación profesional en la educación presencial

a) ¿A cuánto tiempo trabaja como profesor(a) de español en la educación presencial?

b) ¿Dónde, por cuánto tiempo, en cuál(es) institución(es) y en qué nivel(es)/asignatura(s) ya ha impartido clases de español en la educación presencial?

4) Actuación profesional en la educación a distancia

a) ¿A cuánto tiempo trabaja en la modalidad a distancia?

b) ¿Qué función ya ejerció y/o ejerce actualmente, cuánto tiempo lleva y/o llevó en cada función y en qué período (meses y/o años)? *Ojo: Conteste en los ítems abajo.*

b.1 () Coordinador(a) / Tiempo y período de actuación: _____

b.2 () Profesor(a) “conteadista” / Tiempo y período de actuación: _____

b.3 () Profesor(a) formador(a) / Tiempo y período de actuación: _____

b.4 () Tutor(a) a distancia / Tiempo y período de actuación: _____

b.5 () Tutor(a) presencial / Tiempo y período de actuación: _____

c) ¿En qué nivel(es)/asignatura(s) viene actuando como profesor(a) formador(a) en la EaD y por cuánto tiempo?

5) Capacitación

a) ¿Durante su formación superior, realizó alguna asignatura específica para la actuación como profesor(a) en EaD y/o la elaboración y utilización de recursos tecnológicos en clases? ¿En qué consistía tal(es) asignatura(s)? ¿Cuál la carga-horaria?

b) ¿Antes de empezar a trabajar como profesional de la EaD, realizó algún curso específico para su actuación en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de la institución en la que trabaja actualmente? ¿Dónde? ¿En qué consistía tal curso? ¿Cuál la carga-horaria?

c) ¿Ya como profesional de la EaD realizó o está realizando algún curso específico de capacitación continuada para su función en esta modalidad de enseñanza? ¿En qué consiste o consistía tal(es) curso(s)? ¿Cuál la carga-horaria?

d) ¿Cree que la formación que tuvo antes de actuar en la EaD fue suficiente para un buen desarrollo de sus actividades? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía en su formación para tanto?

e) ¿En su opinión, cree que hoy en día tiene la formación necesaria para su trabajo en la EaD? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía?

f) ¿Hizo algún curso o algún módulo de curso vuelto a la temática de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿En caso de respuesta afirmativa, cuál la carga-horaria?

g) ¿Ha leído algún libro que trata del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿Cuál(es)?

h) ¿Al elaborar algún material didáctico para la enseñanza de español en la EaD, que espacio es dado a la destreza escrita? ¿Qué se prioriza a la hora de preparar dicho material con foco en la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se considera el nivel del grupo de alumnos a la hora de preparar tal material?

** A la hora de contestar las preguntas que se siguen, referentes a las cuestiones 6), 7) y 8) ten en cuenta el nivel de sus alumnos (Inicial: Lengua I a III, Intermedio: Lengua IV y V, Avanzado: A partir de Lengua VI).*

6) Destreza escrita en la EaD

a) ¿Cuán importante cree ser la competencia de la escritura y su enseñanza para la formación de los futuros profesores de lengua española? Marque de 0 a 10 y luego justifique su elección:

a.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

b) ¿Durante su actuación profesional como profesor(a) formador(a) hay **interacción escrita en español** con los alumnos? ¿Con qué frecuencia y con qué propósitos? Responda, contextualice y justifique en los ítems abajo.

b.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

() Nunca

() A veces

Siempre

Contexto y justificación:

b.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:

Nunca

A veces

Siempre

Contexto y justificación:

b.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO:

Nunca

A veces

Siempre

Contexto y justificación:

c) ¿Por medio de cuál(es) género(s) textual(es) digital(es) del ambiente virtual de aprendizaje se da dicha interacción? Especifique las diferencias de elecciones en el uso de los géneros entre los tres niveles en el caso de que haya.

d) ¿Tal comunicación se da exclusivamente en la plataforma virtual de aprendizaje? En caso de respuesta negativa, especifique los medios alternativos de comunicación escrita utilizados. Especifique también las diferencias de actuación en los tres niveles si hay.

7) Enseñanza de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da generalmente la enseñanza de la destreza escrita en lengua española en la EaD? ¿Hay diferencia de actuación en los tres niveles? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿Cómo profesor(a) formador(a) qué estrategias específicas sugiere que se desarrolle a la hora de trabajar la destreza escrita con los alumnos de la EaD? ¿Cómo realizaría tal trabajo? ¿Qué tipo de actividades utilizaría? ¿Hay diferencia de actuación en los tres niveles? Si hay, explicita tal diferencia.

8) Evaluación de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da la elaboración de las evaluaciones de la escritura? ¿Qué criterios son utilizados para evaluar la producción escrita en español de los alumnos? ¿Hay diferencia de actuación en los tres niveles? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿En su opinión hay **ventajas** a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué ventajas hay?

c) ¿En su opinión hay **desventajas** a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué desventajas hay?

9) Recursos utilizados en clases de EaD

a) ¿Qué material(es) se suele utilizar en las clases impartidas en el ambiente virtual de la institución en donde trabaja?

b) ¿Qué material(es) se suele utilizar específicamente para enseñar la destreza escrita?

Apéndice 4**CUESTIONARIO – PROFESOR TUTOR A DISTANCIA**

(Ese cuestionario forma parte de una de las herramientas de recolección de datos para apoyar la tesis doctoral emprendida por Tatiana Lourenço de Carvalho bajo la dirección del profesor José Luis Herrero Ingelmo en la Universidad de Salamanca, España. La investigación trata de la enseñanza de la escritura en español en cursos superiores de formación de profesores en la EaD de Brasil. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria. Los datos serán tratados en la tesis de forma anónima. Por favor, al contestar a las preguntas de la encuesta sea honesto(a) en sus respuestas. El tiempo requerido para contestar al cuestionario es aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Gracias por su colaboración.)

1) Datos personales

Nombre: _____
 Correo electrónico: _____
 Número de teléfono: _____
 Edad: _____ Sexo: Mujer () Varón ()
 Profesión: _____
 Institución(es) de trabajo: _____

2) Formación superior

a) Carrera(s) universitaria(s):
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es): _____

b) Especialización(es): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) del(los) trabajo(s) final(es): _____

c) Maestría(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) disertación(es): _____

d) Doctorado(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿En qué(cuáles) institución(es)? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) de la(s) tesis: _____

3) Actuación profesional en la educación presencial

- a) ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor(a) de español en la educación presencial?
- b) ¿Dónde, por cuánto tiempo, en cuál(es) institución(es) y en qué nivel(es)/asignatura(s) ya ha impartido clases de español en la educación presencial?

4) Actuación profesional en la educación a distancia

- a) ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la modalidad a distancia?
- b) ¿Qué función ha ejercido y/o ejerce actualmente, cuánto tiempo lleva y/o llevó en cada función y en qué período (meses y/o años)? *Ojo: Contestar en los ítems abajo.*
- b.1 () Coordinador(a) / Tiempo y período de actuación: _____
- b.2 () Profesor(a) “conteadista” / Tiempo y período de actuación: _____
- b.3 () Profesor(a) formador(a) / Tiempo y período de actuación: _____
- b.4 () Tutor(a) a distancia / Tiempo y período de actuación: _____
- b.5 () Tutor(a) presencial / Tiempo y período de actuación: _____
- c) ¿En qué nivel(es)/asignatura(s) viene actuando como tutor(a) a distancia en la EaD y por cuánto tiempo?

5) Capacitación

- a) ¿Durante su formación superior, realizó alguna asignatura específica para la actuación como profesor en EaD y/o la elaboración y utilización de recursos tecnológicos en clases? ¿En qué consistía tal(es) asignatura(s)? ¿Cuál la carga-horaria?
- b) ¿Antes de empezar a trabajar como profesional de la EaD, realizó algún curso específico para su actuación en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de la institución en la que trabaja actualmente? ¿Dónde? ¿En qué consistía tal curso? ¿Cuál la carga-horaria?
- c) ¿Ya como profesional de la EaD realizó o está realizando algún curso específico de capacitación continuada para su función en esta modalidad de enseñanza? ¿En qué consiste o consistía tal(es) curso(s)? ¿Cuál la carga-horaria?

d) ¿Cree que la formación que tuvo antes de actuar en la EaD fue suficiente para un buen desarrollo de sus actividades? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía en su formación para tanto?

e) ¿En su opinión, cree que hoy en día tiene la formación necesaria para su trabajo en la EaD? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué hace falta todavía?

f) ¿Hizo algún curso o algún módulo de curso vuelto a la temática de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿En caso de respuesta afirmativa, cuál la carga-horaria?

g) ¿Ha leído algún libro que trata del tema de la enseñanza de la destreza escrita en la EaD? ¿Cuál(es)?

** A la hora de contestar las preguntas que se siguen, referentes a las cuestiones 6), 7) y 8) ten en cuenta el nivel de sus alumnos (Inicial: Lengua I a III, Intermedio: Lengua IV y V, Avanzado: A partir de Lengua VI).*

6) Destreza escrita en la EaD

a) ¿Cuán importante cree ser la competencia de la escritura y su enseñanza para la formación de los futuros profesores de lengua española? Marque de 0 a 10 y luego justifique su elección:

a.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

a.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justificación:

b) ¿Durante su actuación profesional como tutor hay **interacción escrita en español** con los alumnos? ¿Con qué frecuencia y con qué propósitos? Responda, contextualice y justifique en los ítems abajo.

b.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

- () Nunca
() A veces
() Siempre

Contexto y justificación:

b.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO:

- () Nunca

A veces

Siempre

Contexto y justificación:

b.3 ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO:

Nunca

A veces

Siempre

Contexto y justificación:

c) ¿Por medio de cuál(es) género(s) textual(es) digital(es) del ambiente virtual de aprendizaje se da dicha interacción? Especifique las diferencias entre los tres niveles en el caso de que haya.

d) ¿Tal comunicación se da exclusivamente en la plataforma virtual de aprendizaje? En caso de respuesta negativa, especifique los medios alternativos de comunicación escrita utilizados. Especifique también las diferencias de actuación en los tres niveles si hay.

7) Enseñanza de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da generalmente la enseñanza de la destreza escrita en lengua española en la EaD? ¿Hay diferencia de actuación en los tres niveles? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿Qué estrategias específicas desarrolla usted a la hora de trabajar la destreza escrita con sus alumnos? ¿Cómo realiza tal trabajo? ¿Qué tipo de actividades utiliza? ¿Hay diferencia de actuación en los tres niveles? Si hay, explicita tal diferencia.

8) Evaluación de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da la evaluación de la escritura? ¿Qué criterios utiliza para evaluar la producción escrita en español de sus alumnos? ¿Hay diferencia en su actuación a la hora de evaluar los tres niveles? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿En su opinión hay **ventajas** a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué ventajas hay?

c) ¿En su opinión hay **desventajas** a la hora de enseñar y/o evaluar la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué desventajas hay?

9) Recursos utilizados en clases de EaD

- a) ¿Qué material(es) se suele utilizar en las clases impartidas en el ambiente virtual?
- b) ¿Qué material(es) se suele utilizar específicamente para enseñar la destreza escrita?

Apéndice 5**CUESTIONARIO – ALUNO**

(Ese cuestionario forma parte de una de las herramientas de recolección de datos para apoyar la tesis doctoral emprendida por Tatiana Lourenço de Carvalho bajo la coordinación del profesor José Luis Herrero Ingelmo en la Universidad de Salamanca, España. La investigación trata de la enseñanza de la escritura en español en cursos superiores de formación de profesores en la EaD de Brasil. La participación en este proyecto es totalmente voluntaria. Los datos serán tratados en la tesis de forma anónima. Por favor, al contestar a las preguntas de la encuesta sea honesto(a) en sus respuestas. El tiempo requerido para contestar al cuestionario es aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Gracias por su colaboración.)

1) Datos personales

Nombre: _____
 Correo electrónico: _____
 Número de teléfono: _____
 Edad: _____ Sexo: Mujer () Varón ()

2) Formación superior

a) Carrera(s) universitaria(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 Institución(es): _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____

b) Post-grado(s): Sí () No () En desarrollo ()
 ¿Cuál(es)? _____
 ¿Dónde? _____
 Año(s) de conclusión(es) o año(s) de previsión(es) para la(s) conclusión(es): _____
 Título(s) y/o tema(s) del(los) trabajo(s) final(es): _____

3) Actuación profesional

a) ¿A parte de estudiar, trabaja?

b) ¿Qué hace?

c) ¿Qué días de la semana y cuántas horas por día son dedicadas a su trabajo?

4) Actividades del curso en EaD

a) ¿Cómo divide su tiempo de estudios en la EaD? ¿Cuándo suele leer, hacer las tareas etc.? ¿Cuántas horas por día o por semana y a qué hora generalmente estudia para el curso?

b) ¿Es su primera experiencia en EaD o ya había hecho algún curso a distancia antes? Comente en qué fue y cómo fue su experiencia caso haya tenido otra oportunidad de realizar un curso virtual o cómo viene siendo la actual experiencia en la EaD.

c) ¿Lleva cuánto tiempo realizando su actual carrera en EaD?

d) ¿Qué más le gusta y qué menos le gusta de las clases en la EaD?

5) Capacitación

a) ¿Antes de empezar las clases en la EaD, ya sabía manipular todas o la mayoría de las herramientas de la plataforma virtual de aprendizaje?

b) Realizase algún curso específico para actuar en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) de la carrera de *Letras Espanhol*? ¿Dónde? ¿En qué consistía el curso? ¿Cuál la carga-horaria?

c) ¿Cómo de hecho ha aprendido a manejar tales herramientas?

Curso

Práctica en el transcurso de la carrera

Más en el curso

Más por la práctica del transcurso de la carrera

Igualmente en el curso y por la práctica

d) ¿En su opinión, cree que hoy en día ya tiene todas las habilidades necesarias para realizar las actividades propuestas en la plataforma virtual de aprendizaje en la EaD? ¿Por qué? ¿Si es el caso, qué le hace falta todavía?

** A la hora de contestar las preguntas que se siguen, referentes a las cuestiones 5), 6) y 7) ten en cuenta el nivel (inicial: Lengua I a III, intermedio: Lengua IV y V).*

6) Destreza escrita en la EaD

a) ¿Cuál el grado de importante que usted da a la competencia de la escritura y la enseñanza de tal destreza para su formación como futuro profesor(a) de lengua española? Marcar de 0 a 10.

a.1 ALUMNOS DE NIVEL INICIAL

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justifique su elección:

a.2 ALUMNOS DE NIVEL INTERMEDIO

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

Justifique su elección:

b) ¿Durante la realización de su actual carrera universitaria en la EaD hay **interacción escrita en español** con sus profesores? ¿Con qué frecuencia y en qué contextos? conteste, contextualice y justifique en los ítems abajo.

b.1 NIVEL INICIAL

Profesor(a) tutor(a) a distancia

- Nunca
 A veces
 Siempre

Contexto y justificación:

Profesor(a) formador(a)

- Nunca
 A veces
 Siempre

Contexto y justificación:

b.2 NIVEL INTERMEDIO:

Profesor(a) tutor(a) a distancia

- Nunca
 A veces
 Siempre

Contexto y justificación:

Profesor(a) formador(a)

- Nunca
 A veces
 Siempre

Contexto y justificación:

c) ¿Por medio de cuál(es) género(s) textual(es) digital(es) del ambiente virtual de aprendizaje se da dicha interacción? Especifique las diferencias de elecciones en el uso de los géneros entre los niveles (inicial e intermedio) en el caso de que haya.

- Profesor(a) tutor(a) a distancia:

- Profesor(a) formador(a):

d) ¿Tal comunicación se da exclusivamente en la plataforma virtual de aprendizaje? En caso de respuesta negativa, especifique los medios alternativos de comunicación escrita utilizados entre usted y los profesores de la EaD. Especifique también las diferencias de actuación en los dos niveles (inicial e intermedio) si las hay.

7) Aprendizaje de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da generalmente el aprendizaje de la destreza escrita en lengua española en la EaD en la carrera de *Letras Espanhol*? ¿Cómo su(s) profesor(es) abordan la enseñanza de tal habilidad? ¿Hay diferencia en la actuación docente en los dos niveles por los cuáles pasó y viene estudiando? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿Qué estrategias específicas ve que desarrollan los profesores de la EaD a la hora de trabajar la destreza escrita de los alumnos? ¿Cómo realizan tal trabajo? ¿Qué tipo de actividades ellos utilizan? ¿Hay diferencia de actuación entre los niveles inicial e intermedio? Si hay, explicita tal diferencia.

c) ¿Y usted? ¿Qué estrategias de aprendizaje de la destreza escrita en español ha desarrollado como alumno de EaD?

8) Evaluación de la destreza escrita en la EaD

a) ¿Cómo se da la evaluación de la escritura en la carrera de *Letras Espanhol* en la EaD? ¿Qué criterios sus profesores utilizan para evaluar la producción escrita en español de los alumnos? ¿Se ha dado cuenta si hay diferencia de actuación en los niveles inicial e intermedio? Si hay, explique tal diferencia.

b) ¿En su opinión hay **ventajas** a la hora de aprender y/o ser evaluada la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué ventajas hay?

c) ¿En su opinión hay **desventajas** a la hora de aprender y/o ser evaluada la destreza escrita en la modalidad a distancia en detrimento de la modalidad presencial? ¿Si es el caso, qué desventajas hay?

d) ¿Hoy en día cómo se ve como escritor en lengua española? ¿Si pudiera darse una nota, cuál sería? ¿Por qué?

9) Recursos utilizados en clases de EaD

a) ¿Qué material(es) suelen ser utilizados en las clases impartidas en el ambiente virtual del curso de *Letras Espanhol*?

b) ¿Qué material(es) suelen ser utilizados específicamente para la enseñanza de la destreza escrita en el ambiente virtual de la carrera *Letras Espanhol*?