



REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda e Maria Valdênia Falcão do
Nascimento



Ano 02 – Vol. I – Edição N° 3 – Setembro de 2014

Fortaleza – CE

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição N° 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2014

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição N° 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
ciceroaamiranda@gmail.com

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
valdeniafalcao@yahoo.com.br

Lucineudo Machado Irineu – UERN
lucineudomachado@yahoo.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

Ad hoc

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição N° 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Comitê editorial

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC
Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC
Lucineudo Machado Irineu – UERN

Formatação e diagramação

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Revisão Final

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Bolsista

Juliana Magalhães

Gestão do blog e do site

Juliana Magalhães

E-mail e comunicação

revistageppele@gmail.com

Dados para catalogafia

Número 03
Volume 01
1ª Edição
Ano Set/ 2014
ISSN 2318-0099

EDIÇÃO TEMÁTICA

DOSSIÊ

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA REALIDADE DO ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.

Coordenação:

Cícero Anastácio Araújo de Miranda (UFC)

Fortaleza/ CE

Setembro de 2014

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino
e Formação de Professores de Espanhol**

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição Nº 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

SUMÁRIO

SEÇÃO 01: ARTIGOS DE PESQUISADORES

Título / autores	Pág.
UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA REGULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL Gonzalo Abio (Universidade Federal de Alagoas - UFAL)	07
FILMES E PLATAFORMAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: (NOVAS) TECNOLOGIAS MEDIADORAS DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES Mônica Ferreira Mayrink (Universidade de São Paulo - USP)	44
TESSITURAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE A DISTANCIA Massília Maria Lira Dias (Universidade Federal do Ceará - UFC)	62
DESAFÍOS Y REFLEXIONES ACERCA DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL ALUMNO Y LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL APRENDIZAJE Jorgelina Tallei (Universidad Federal de Integración Latinoamericana - UNILA)	75
FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN EAD: LOS DESAFIOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ORALIDAD Cícero Anastácio Araújo de Miranda (Universidade Federal do Ceará - UFC).....	89

UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL USO DE REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA REGULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL

Gonzalo Abio (Universidade Federal de Alagoas)

Resumen:

Con la intención de reunir datos sobre la percepción de los profesores de cómo son utilizadas las redes sociales en apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar brasileño, preparamos un cuestionario en línea que fue divulgado entre profesores de lenguas extranjeras que son usuarios de la red social *Facebook*. En este trabajo presentamos un recorte con los resultados preliminares obtenidos con los profesores de español que trabajan en la educación obligatoria y los análisis producidos a partir de esos datos. También fue realizada una revisión bibliográfica preliminar sobre las posibilidades de uso de las redes sociales en la educación.

Palabras clave: Redes sociales, web 2.0, enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales

Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo (LÉVY, 1997).

1. Introducción

En la sociedad actual el papel de la interacción social mediada por las tecnologías es tan importante que Gabelas, Lazo y Aranda (2012) proponen que se le añada a la conocida sigla TIC una “erre”, que significaría “relaciones”, o sea, que tal vez sea mejor hablar de TRIC (Tecnologías para las Relaciones, la Comunicación y la Información), intentando superar de esa forma el determinismo tecnológico y poder incluir el potencial de las interacciones que ocurren entre los coautores que participan en las redes sociales virtuales.

Sitios web de redes sociales como *Orkut*, y más recientemente *Facebook*, se han hecho muy populares en un intervalo de tiempo relativamente corto. Muchos brasileños de todas las edades que ya participaban en *Orkut* comenzaron a participar también en *Facebook* manteniendo los dos perfiles, pero pasando a tener una participación cada vez mayor en este último, lo que sumado a los que llegan por primera vez a esa red social, hizo que el número de usuarios de Brasil en *Facebook* superara a los existentes en *Orkut* ya desde diciembre de 2011 (COMSCORE, 2012).

En marzo de 2013 el número de usuarios brasileños de *Facebook* ocupaba de forma global el segundo lugar, después de los Estados Unidos. Según el sitio *CheckFacebook.com* había en ese momento 66 552 420 brasileños miembros de esa red social, con un índice de penetración de 33,09% de la población total del país.¹

En Brasil, según la estadística de ese momento, el mayor número de usuarios estaba distribuido en los grupos con edades de 18 a 24 años (31,9%) y 25 a 34 años (27,5%), pero podemos observar que los grupos de usuarios más jóvenes, con edades de 13 a 15 años y 16 y 17 años, también tenían una presencia relevante, con 7,1% y 7,8% del número total de participantes, respectivamente.



Figura 1. Número total, porcentaje de penetración y distribución por rango de edad de los usuarios de *Facebook* en Brasil en marzo de 2013 (fuente: *CheckFacebook.com*).

La amplitud del uso de las redes sociales virtuales, con predominancia de *Facebook*, ha provocado un gran interés en los docentes e investigadores para intentar aprovechar sus potencialidades también con fines educativos.

Con la intención de reunir datos sobre la percepción de los profesores sobre cómo son utilizadas las redes sociales virtuales como apoyo a la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar brasileño, preparamos una encuesta en línea que fue divulgada por medio de la red social de relaciones *Facebook* a profesores de lenguas

¹ En una nueva visita realizada a inicios de agosto de 2013, Brasil se observa que bajó al tercer lugar, con la India ocupando el segundo lugar entre los países con mayor número de participantes en *Facebook*, pero el sitio web referido que proporcionaba las estadísticas ha sido reformulado y ya no permite acceder a los datos de forma libre como sí era posible hacerlo antes de la fecha mencionada.

extranjeras que trabajan en Brasil. Aunque ese era el foco de la investigación, en el cuestionario se aprovecha para indagar también sobre diversas tecnologías, recursos y servicios, en especial de la web 2.0, que pueden estar presentes o ser empleados en la escuela y su frecuencia de uso.

Para este trabajo realizamos un recorte de los datos focalizando en las respuestas dadas por los cuarenta y tres profesores que enseñan español fuera del ámbito universitario que respondieron al cuestionario, pues en los primeros análisis realizados en el total de la muestra colectada ($n = 152$), observamos algunas diferencias en la percepción de uso entre algunos profesores que enseñan en las universidades y los que trabajan en otros sectores educativos.²

La primera parte de este trabajo la dedicaremos a una revisión de la literatura existente con el interés de mostrar algunas características sociológicas, psicológicas, comunicacionales y pedagógicas de las redes sociales, con énfasis en su posible aprovechamiento para la educación.³ En la segunda parte de este texto nos adentramos en la descripción del cuestionario y metodología de aplicación, mientras que la tercera parte la dedicaremos a presentar los resultados obtenidos acompañado de la discusión pertinente. Por último, concluimos este trabajo con algunos comentarios específicos sobre estos resultados, así como algunas reflexiones generales del uso y posibilidades de las redes sociales en la educación

2. Revisión de la literatura sobre redes sociales, con énfasis en *Facebook*

¿Por qué el ímpetu y aceptación de las redes sociales como Facebook?

Se han realizado muchos estudios desde el punto de vista sociológico y psicológico para intentar comprender mejor el fenómeno de la creciente adhesión y permanencia de las personas en las redes sociales.

² Algunos docentes que respondieron la encuesta son profesores universitarios especialistas en el uso educativo de las TIC, y aunque sus respuestas eran interesantes, consideramos que se apartaban del perfil que más interés teníamos en conocer, que era el de los profesores que trabajan en las escuelas, por eso es que decidimos dividir la muestra. Otros trabajos serán realizados comparando los dos grupos y también con los que enseñan inglés.

³ De forma deliberada, observaremos más en este trabajo el servicio de red social en sí, especialmente de *Facebook*, y no le dedicaremos tanta atención a otros servicios de redes sociales específicamente educativas, ni a las comunidades virtuales (de aprendizaje) que pueden formarse, pues cada uno de ellos merecerá trabajos aparte.

Las redes sociales virtuales se encargan de llenar en los seres humanos los espacios de sociabilidad que la modernidad ha vaciado. Proporcionan el espacio para un tercer lugar, en este caso, virtual (OLDENBURG, 1989).⁴ Con las redes sociales virtuales se recuperan algunos tipos de relaciones sociales que habían quedado relegados a un segundo plano o perdidos, además de que aparecen nuevos tipos de relaciones que complementan o mejoran las que el mundo real proporciona. Para Reig (2013), la Internet, las redes sociales y los videojuegos recrean el mítico “*alone together*” (de Putman o Turkle) (que ya fue propiciado antes por la radio y, más tarde, por la TV), pero ahora en una versión positiva donde “se está juntos aunque se esté solo”. Se trata de un tipo de relación social poco exigente, en ciertos sentidos débil, pero adecuada para satisfacer las necesidades de los individuos, principalmente con más beneficios para los más introvertidos, los que tengan más dificultades para las relaciones (REIG, 2013). Al parecer, las dos hipótesis más aceptadas de la influencia positiva de *Facebook*, la de la “ampliación social” y la “compensación social”, tienen cada una su papel, según sea el tipo de usuario, más extrovertido o no (VALENZUELA; PARK; KEE, 2009).⁵

Desde la psicología se intenta también entender por qué *Facebook* hace sentir bien a las personas. Mehta (2012) menciona varios estudios, entre ellos el de Mauri et al. (2011), donde se observó que el hecho de visitar la cuenta personal de *Facebook* produce una “experiencia óptima”, o sea, un estado psicofisiológico positivo en los usuarios a lo que se le denominó “*Core Flow State*”.⁶ Las personas que están con cierta constancia en la red también tienden a percibirse más felices (CHOU; EDGE, 2012). Al parecer, la red social nos permite satisfacer necesidades sociales básicas de estar conectados con otros y ser aceptados por ellos, además de que podemos proyectar la imagen personal que deseamos (NADKARNI; HOFMANN, 2012). Para Imran (2013),

⁴ Los terceros lugares son comprendidos por Oldenburg como los espacios que hacen posible la socialización. Ellos proporcionan un espacio diferente al hogar (el primer lugar) y del trabajo (los segundos lugares). Es un espacio informal que estaría desapareciendo con la Modernidad, la violencia y la urbanización de las grandes ciudades. Son importantes por la sensación de lugar que brindan.

⁵ “Ampliación social” (“*Social Enhancement*”) significa que “el rico se hace más rico”, o sea, más popular en la red social. En el caso de la “compensación social” (“*Social Compensation*”) hace referencia a que “el pobre se hace más rico”. Al parecer todos ganan en el uso de la red social virtual.

⁶ El estado descrito puede estar relacionado con la experiencia óptima o “flujo” (*flow*) propuesto por Mihaly Csikszentmihalyi. Para una introducción general a esta teoría puede verse Abio (2006) o una descripción de varios modelos explicativos de ese estado en Mesurado (2009).

la popularidad de *Facebook* radica en que favorece cada una de las inteligencias múltiples propuestas por el famoso psicólogo Howard Gardner.

Colás, González y De Pablos (2013) estudiaron 1487 adolescentes de Andalucía para conocer los usos preferentes de las redes sociales, su frecuencia y los motivos que les impulsan a su utilización, para lo cual se apoyaron en el marco teórico de Notley (2009). Los resultados mostraron que el 71,7% de los jóvenes se incorporan a las redes sociales entre los doce y catorce años. El 64,4% de esos jóvenes se conectan diariamente a las redes sociales, lo que sumado al 26% que lo hace algunos días a la semana, acumula un total del 90% de los jóvenes que hacen un uso habitual de las redes sociales.

Los autores concluyen que en los motivos de uso de las redes sociales se detectan dos áreas motivacionales básicas, una social que cubre en torno al 50% de la población y otra psicológica con la que se identifican en torno al 20% de la muestra objeto de estudio. Esas dos dimensiones cubren las necesidades básicas que la juventud tiene en esa etapa evolutiva. Los resultados son coherentes y concuerdan con las actuales líneas de investigación y conclusiones obtenidas, pues los estudios internacionales muestran que el comportamiento de los jóvenes adolescentes en redes sociales *online* está motivado por factores de autoidentidad, confianza en sí mismos, compensación social y entorno social.

Desde el constructo “compensación social”, dado el uso extensivo que hacen los jóvenes andaluces de las redes sociales desde una edad muy temprana, los resultados obtenidos indican el potencial que puede tener ese recurso para formar a los jóvenes en procesos de construcción e inclusión social.

Las redes sociales no solo “entrenan” a los jóvenes en los procesos grupales orientados a la consecución de logros, sino que además se convierten en una fuente de recursos en la que cada uno “busca o usa” lo que necesita en cada momento. Este resultado no solo es importante para la formación de capital social⁷, como también puede ser un importante recurso educativo para favorecer la equidad y el desarrollo de escuelas más inclusivas.

⁷ La noción de capital social puede ser entendida como la capacidad de interacción de los individuos, de que “produzcan” sus propias redes, sus comunidades personales (COSTA, 2008, p. 36). Valenzuela, Park y Kee (2009) ofrecen una buena revisión sobre el concepto de capital social.

Es por eso, que los autores de ese estudio recomiendan a los profesionales que intenten propiciar un mayor desarrollo informal de esas “e-habilidades”, pues esas prácticas se observan como beneficiosas para la formación en valores de la ciudadanía democrática y que los jóvenes lleguen a ser agentes activos robusteciendo la democracia participativa (COLÁS; GONZÁLEZ; DE PABLOS, 2013).⁸

Desde el punto de la facilidad de uso, *Facebook* ha conseguido facilitar las tareas de sus usuarios, pues reúne en un solo lugar las actividades para las cuales se hacía necesario el uso de servicios diferentes. O sea, *Facebook* se comporta como un servicio aglutinador de diversas tareas que también permite conocer al instante, con su emblemático aviso rojo, las actualizaciones que han realizado otros miembros de la comunidad. Además, poco a poco, se han superado algunas dificultades que había anteriormente, al permitir ahora, por ejemplo, una mejor gestión de las personas y grupos, así como de la privacidad, además de una más fácil recuperación de contenidos anteriormente publicados.⁹ Poder subir archivos y hacer votaciones son posibilidades que facilitan también su uso con propósitos educativos.¹⁰

A todo esto hay que sumarle los incentivos que ofrecen en los últimos tiempos las operadoras de telefonía móvil para que los usuarios se conecten a las redes sociales, inclusive de forma gratuita. Es por eso que pudiéramos considerar que los teléfonos móviles pueden servir de puente entre el aprendizaje formal e informal, utilizando como instrumento de comunicación (síncrono o asíncrono) los sitios de redes sociales (LAI, KHADDAGE; KNEZEK, 2013).¹¹

⁸ Podríamos citar como ejemplo el caso de la estudiante brasileña Isadora Faber, que se inspiró en el trabajo de la inglesa Martha Payne para crear una comunidad en *Facebook* llamada “*Diário de Classe*” que ha tenido una gran repercusión entre los jóvenes y que ahora tiene planes de derivar a otras acciones, no solo virtuales, entre ellas la creación de una ONG para trabajar por la mejoría de la educación.

⁹ No podemos olvidar que la simplicidad, funcionalidad y el estar en desarrollo permanente (fase beta permanente) son algunas características de la web 2.0 cuando se compara con la web 1.0.

¹⁰ Además de la facilidad de comunicación, el poder compartir archivos y hacer votaciones también formaba parte del repertorio de posibilidades existentes en las listas de discusión electrónicas vía e-mail, ampliamente usadas entre cinco y quince años atrás.

¹¹ Lai, Khaddage y Knezek (2013) mencionan la experiencia de Pimmer, Linxen y Gröbiel (2012) de apropiación de *Facebook* por profesores y estudiantes para la realización de tareas específicas de la carrera de medicina.

¿Cómo le va a la escuela en su relación con las tecnologías en general y las redes sociales en especial?

De forma general se pudiera decir que, hasta ahora, desde un punto de vista pedagógico, la escuela continúa observando las tecnologías digitales desde lejos y parece estar vacunada contra los cambios tecnológicos. Cuando por fin trae a las TIC a su seno, lo hace de forma periférica, sin introducirlas por completo en las prácticas pedagógicas. Cabe la impresión de que la computadora todavía es mal amada en las escuelas, como nos advierte Castro (2010), pero se aprende también, y cada vez más con mayor fuerza, a trabajar con lo digital en otros espacios, más bien fuera de la escuela.

Freire (2009) es de la opinión que:

En las instituciones regulares de enseñanza hay evidencias de que el tiempo fluye en un ritmo extremadamente más lento que aquel que conduce la evolución social, llevándonos a suponer que, en el ámbito de la escuela, las nociones de tiempo y espacio, celosamente preservadas, están desconectadas de la realidad. Aunque estén insertadas en un único contexto histórico-cultural, la escuela y la sociedad parece que no caminan en la misma dirección ni hablan la misma lengua: la escuela se muestra previsible, normativa, priorizando un lenguaje prescriptivo, yendo en una sola dirección, perpetuando la transmisión de un conocimiento disciplinario y fragmentado. La sociedad, por el contrario, es dinámica, multimediática e imprevisible, priorizando la multiplicidad y simultaneidad de lenguajes, valorizando el conocimiento en red, transdisciplinario, construido, coconstruido, desconstruido y dinámicamente reconstruido en todo momento y a lo largo de la vida (FREIRE, 2009, p. 16).

Según Demo (2009, p. 6), las nuevas tecnologías suelen provocar euforias, ya sea porque aparentan reinventar la historia y la rueda, o bien por que prevén futuros oscuros, pero después de la euforia suele aparecer la desilusión, ya que al parecer ambas opciones parecen no ser la realidad. Las nuevas tecnologías no reinventan la rueda, ni acaban con el pasado, pero la desilusión no es el camino, porque sí es posible imaginarse horizontes adecuados de aprendizaje virtual, exentos de determinismo tecnológico y sin que parezcan una panacea. Las nuevas tecnologías y la pedagogía se ignoran una a la otra “y quien se lleva la peor parte sin duda es la pedagogía, pues las nuevas tecnologías son un hecho consumado y no se dignan a esperar por la pedagogía” (DEMO, 2009, p. 13).

El estudio “*TIC Educação 2012*”¹², divulgado en mayo de este año por el *Comitê Gestor da Internet* y donde se entrevistaron a mil quinientos profesores de ochocientas cincuenta y seis escuelas de todo el país, mostró que los profesores sí hacen uso de la internet en sus actividades diarias y reconocen los beneficios de la utilización de esos materiales, pero al parecer las dificultades están más bien en la adaptación de las tecnologías a las rutinas escolares.

A pesar de todos los problemas, los profesores añaden, poco a poco en sus prácticas, el uso de las tecnologías y herramientas digitales, principalmente de la llamada web 2.0, también conocida como web social, aunque también hay que señalar que los servicios de la web 2.0, que a su vez son los más populares entre los jóvenes, son exactamente los que más son “combatidos” en los entornos escolares por los profesores, pues debido a su alto poder disociador, pueden muy fácilmente desviar el sentido dado a una clase o actividad, principalmente cuando no hay pautas claras para su utilización y la lucha puede ser infructuosa para el profesor si no ha tenido en cuenta la influencia de las redes sociales. Es mejor tratar de aprovecharlas a su favor, como mismo puede ser factible utilizar también las tecnologías y dispositivos digitales que los alumnos ya tienen y usan.¹³

Como dice en un libro reciente sobre el tema Mattar (2013), “las redes sociales son el *hábitat* de la generación que recibimos, hoy, en nuestras escuelas y universidades. Por lo tanto, incorporar las redes sociales a la educación parece ser un paso instintivo para poder mantener el contacto con nuestro alumnos” (MATTAR, 2013, p. 15).

Un estudio de *ScolarTIC* realizado por medio de un cuestionario que fue respondido por poco más de cinco mil docentes de nueve países de América Latina, mostró, entre otros resultados interesantes, que las herramientas tecnológicas más usadas son el *e-mail*, *Moodle*, *Facebook*, tabletas, *Twitter*, *Google*, *smartphones* y *blogs*. Los autores destacan la preeminencia de *Facebook* a nivel global como

¹² Ver en <http://www.cetic.br/educacao/2012>

¹³ La estrategia *BYOD* (“*Bring Your Own Device*” o “Traiga su propio dispositivo”) ya es explorada en escuelas, lo cual permite contornar un problema financiero, pero también permite una mayor personalización al usar el dispositivo digital que ya se tiene (JOHNSON et al., 2013).

herramienta educativa, que fue utilizado por un 12,9% de la muestra, una cifra que entre el claustro español no llegó al 7% (SCOLARTIC, 2013).¹⁴

Según otra encuesta aplicada por el *Centre for Learning & Performance Technologies* a quinientos ochenta y dos profesionales de la educación en 2012, la red social *Facebook* quedó en el noveno lugar entre las herramientas más usadas para el aprendizaje.¹⁵

“*TIC Kids On Line 2012*” fue otro estudio interesante realizado en el contexto brasileño por el CETIC.BR (CGI.BR, 2013) y mostró que los niños y jóvenes acceden más a la web para estar en las redes sociales que para estudiar, visitando las redes sociales un 53%, mientras que solo el 13% dice que entra todos los días para estudiar. Otro aspecto importante es que, al igual que ha sido constatado en otras investigaciones, los niños frecuentan más las redes sociales aunque no tengan la edad mínima de 13 años. Poseen cuentas en las redes sociales 42% de los niños de 9 a 10 años, 71% de aquellos entre 11 y 12 años y 80% entre los que poseen 13 y 14 años, además de que 27% poseen más de un perfil, de acuerdo a los datos reunidos por el mencionado estudio.

Cabero y Marín (2013), en un estudio, realizado con alumnos universitarios de cuatro países de América Latina, encontraron resultados muchos más favorables en el grado de conocimiento sobre las redes sociales y sobre sus percepciones para el trabajo en grupo, que los resultados que se obtuvieron en otros estudios anteriores que indagaban sobre conocimientos de las herramientas existentes en Internet y su valor educativo (por ejemplo, MARÍN; CABERO, 2010). Ortega (2012) recogió en otro estudio la opinión de 122 alumnos de una universidad privada mexicana donde hay acceso permanente a internet y mostró que el 48% de los alumnos están a favor del uso de las redes sociales como parte de la didáctica de la clase, aunque hay que señalar que del 52% que se oponían a su uso en las clases, el 46% lo hizo porque no quería perder su privacidad, ni compartir las cosas personales con sus maestros (ORTEGA, 2012).

Una de las dificultades que varios autores comentan, como es el aumento en la exposición de los estudiantes, ahora puede ser minimizada con la llegada de la posibilidad de formar grupos cerrados, en nuestro caso, con propósitos educacionales

¹⁴ Ver también la infografía interactiva relacionada con ese estudio. <http://infoqr.am/La-Realidad-de-las-TIC-en-Educacion>

¹⁵ Fuente: <http://c41pt.co.uk/top100tools>

(MEISHAR-TAL; KURTZ; PIETERSE, 2012). Como estas autoras comentan, *Facebook* desafía a profesores y alumnos a encontrar soluciones creativas y originales que permitan su uso en la educación, pues, de hecho, ya el campo está preparado para ello.

En un artículo reciente, Manca y Ranieri (2013) hicieron una revisión crítica de 23 publicaciones consideradas importantes sobre el tema del uso de *Facebook* como un ambiente de aprendizaje, con la intención de ver su potencial pedagógico y cómo está siendo utilizada esta herramienta en el apoyo a la enseñanza. Los resultados indican que las potencialidades pedagógicas de *Facebook* son apenas implementadas de forma parcial y que existen muchos obstáculos de tipo institucional, cultural y pedagógico para su adopción plena como ambiente de aprendizaje.

Según estos autores la literatura generalmente sugiere que los sitios de redes sociales son utilizados en la educación más como herramientas de apoyo a la interacción social que como herramienta de aprendizaje. También se ha visto que a los estudiantes no les gusta utilizar los espacios informales de las redes sociales con propósitos educacionales. Es por eso que se sugiere que *Facebook* sea considerado más como un lugar de socialización y no para usos educacionales. Los autores terminan su trabajo haciendo algunas observaciones y dando sugerencias para investigaciones futuras.

En uno de los últimos informes *Horizon* producidos por el *The New Media Consortium* (NMC), que estuvo dirigido específicamente a la enseñanza fundamental y media brasileña (JOHNSON et al., 2012), se vaticina que los entornos colaborativos están entre las tecnologías con más posibilidades de adopción inmediata. De hecho, existe una presión para un cambio de paradigmas donde se incluya el aprendizaje en línea, el aprendizaje híbrido y los modelos colaborativos para el estudio y aprendizaje en todo momento y lugar, y las redes sociales pueden tener un papel importante en esa reformulación de prácticas y formas de estar relacionando profesores, alumnos y otros participantes por medio de comunidades educativas.

En ese informe *Horizon* de 2012 se añade, con buen tino, que la abundancia de recursos y la posibilidad de las relaciones facilitadas por el acceso cada vez mayor a Internet nos está desafiando cada vez más para revisar nuestro papel como educadores, para lo cual es necesario que pensemos en cómo modificar la formación de los profesores, las metodologías de enseñanza y los currículos escolares. El informe de

2013 también ratifica la importancia y el interés masivo que los sitios web de *social media* tienen en el sector educacional (NMC, 2013).

Consideramos que si MOOC fue la palabra de moda en 2012, según Daniel (2012)¹⁶, podríamos decir que en 2012 y en este 2013, las redes sociales no habrán llegado a ser otra nomenclatura de moda, por no ser ya tan nuevas, pero sí lo son en la actuación de los estudiantes y profesores, pues como ya fue visto hasta aquí, muchos ya están haciendo uso de las redes sociales, inmersos, consciente o inconscientemente, en las interacciones, y de paso, en el aprendizaje informal que ellas propician.¹⁷

Más estudios sobre redes sociales

Este nuevo panorama también se refleja en el creciente interés académico evidenciado, pues ya es significativo el número de investigaciones dedicadas al estudio de ese fenómeno y sus posibilidades para el uso en la educación

Como muestra de ello, además de las referencias señaladas más arriba, podemos mencionar que en uno de los últimos eventos sobre hipertextos organizado por la *Universidade Federal de Pernambuco* (XAVIER; GOMES 2012), se observa la presencia de un número bastante considerable de trabajos que se refieren, de forma central a las redes sociales y otras herramientas de la web 2.0. Según Mattar (2013, p. 116-7), en el libro de resúmenes de ese evento hay en total veinticuatro trabajos con la palabra *Facebook* en el título. En los anales electrónicos de ese mismo evento fueron finalmente publicados diez trabajos que tienen *Facebook* en su título, como también hay otros siete trabajos sobre redes sociales, uno sobre *Orkut* y otro sobre *Edmodo*.¹⁸

Escapa del objetivo de este texto comentarlos todos, pero pudiéramos mencionar algunos. Entre ellos, Rosa (2012), que mostró que los jóvenes adaptan la comunicación a las nuevas posibilidades de estar conectados a través de la redes

¹⁶ MOOC (*Massive Open Online Course*) o COMA en español (Cursos Online Masivos y Abiertos)

¹⁷ Como bien dicen Sangrà y Wheeler (2013, p. 109), las redes sociales en la web 2.0 favorecen el aprendizaje informal, pero no basta con decir que las personas aprenderán por el hecho de estar interconectadas. Esta es una condición necesaria para aprender, pero no es suficiente. El acceso a la información digital y las redes sociales no se transforma necesariamente en aprendizaje. Las personas tienen que saber qué están aprendiendo realmente, qué competencias están adquiriendo y de qué modo pueden demostrar lo que han aprendido.

¹⁸ <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html> El conteo realizado solo incluyó la mención a los trabajos que tenían como foco principal esos temas, aunque otros trabajos también hacen mención a las redes sociales, pero sin llegar a ser ese el objetivo principal del trabajo.

sociales y desde esa perspectiva señala que la escuela debería establecer un punto de partida para el análisis y cuestionamiento de las prácticas, de forma que se pueda propiciar su desarrollo intelectual como productores y no apenas como reproductores de contenidos producidos por otros.

El trabajo de Costa y Lendl-Bezerra (2012) presentó el uso con resultados positivos de *Facebook*, un ambiente en el cual ya participaban los alumnos, como un espacio adicional para realizar, en este caso, lecturas, búsquedas adicionales y participaciones vinculadas con el estudio de la disciplina de literatura que era impartida en la escuela.

Brescia y Costa (2012) analizaron cómo los educadores utilizan *Facebook* y cómo los alumnos perciben esa situación, para lo cual los autores reunieron datos de observaciones y de un cuestionario en línea respondido por alumnos participantes en cinco grupos diversos que utilizaron esa red social con propósitos educativos. La mayoría de los que respondieron los cuestionarios declararon que perciben el uso pedagógico de *Facebook* como positivo y que no se sienten “invadidos” en su intimidad por los profesores que participaron activamente en los grupos analizados. Estos autores también sugieren algunas acciones que pueden ser realizadas para que ocurra de forma positiva la experiencia de la utilización pedagógica de redes sociales como *Facebook*.

Camêlo (2012) creó grupos abiertos en *Facebook* para cada una de las cuatro disciplinas impartidas en una universidad pernambucana. Los resultados fueron considerados positivos de acuerdo con las respuestas al cuestionario aplicado, donde la gran mayoría de los participantes (95%) afirmaron que la red social ayudaba a una mayor aproximación entre alumnos y profesores. El 71% estimó que aprendieron más por medio de las búsquedas, los comentarios y los materiales compartidos por medio de la red social en las clases presenciales en el laboratorio y también se entendió que hubo una mayor frecuencia en la dedicación a los trabajos escolares. Para este autor el uso de la red social puede traer beneficios y facilitar la creación de nuevas prácticas pedagógicas que estimulen la participación de los alumnos, no solo en el horario de clases, como sobre todo en los intervalos entre las clases, donde a los alumnos generalmente se les olvidan los compromisos con las tareas de aprendizaje. Es por eso, que al ya estar conectados en la red social, también permanecen conectados en las actividades del grupo y añaden nuevos contenidos, estimulando la participación de

todos. Otro beneficio observado fue la mayor participación de los alumnos más tímidos, que no acostumbran participar en las clases presenciales, pero que en la red social pierden la inhibición y exponen con mayor facilidad sus ideas.

Por último, procedente de ese mismo evento, queremos señalar, sin agotar el tema, el trabajo de Oliveira y Oliveira (2012) donde, después de mencionar varias Redes Sociales Educativas (RSE), se centran en el relato de la experiencia positiva realizada en *Edmodo* con alumnos de un curso técnico de informática. Entre sus ventajas estuvo que el trabajo fue más fácil con *Edmodo* debido a sus semejanzas con *Facebook*, que ya era conocido por los participantes. De nuevo salió a relucir que los alumnos con trazos de timidez se ven beneficiados y producen más en ese ambiente virtual, además de que se facilita el contacto entre profesores y alumnos, y se enriquece la disciplina con otros materiales y con una frecuencia mayor de participación que si fuese solo en las clases presenciales.

Hay estudios que han comparado el uso y aprovechamiento de *Facebook* con el de los *LMS (Learning Management System)* o AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizaje) empleados de forma más tradicional en la educación¹⁹ y en la mayoría de los casos se han observado diferencias entre ellos.

Meishar-Tal, Kurtz y Pieterse (2012) comentan que a pesar de las grandes diferencias existentes entre un *LMS* y *Facebook*, muchos educadores intentan utilizar *Facebook* como una alternativa y crear soluciones de aprendizaje en él, lo cual es un desafío. Estos autores también describen la experiencia de utilizar un grupo en *Facebook* como complemento a las actividades presenciales en un curso que impartieron.

En los cuestionarios aplicados al término del curso algunos de los destacados positivos fueron: la interacción con los colegas, la interacción con el instructor, el aprendizaje personal percibido, la intensidad de la experiencia de aprendizaje; mientras que las principales dificultades que se señalaron fueron: dificultades en la orientación y localización de los ítems, la sobrecarga de trabajo, la no deseable desaparición de los límites entre las actividades académicas y sociales, y por último, las dificultades de expresión en la escritura en público; pero la satisfacción general final de los estudiantes con la actuación en *Facebook* como espacio de aprendizaje fue de 4.1 en una escala de 1

¹⁹ Para nuestros efectos tomaremos *LMS* y *AVA* como sinónimos.

a 5 y el 86% de los participantes estimaron que recomendarían el uso de *Facebook* para otros cursos (MEISHAR-TAL; KURTZ; PIETERSE, 2012, p. 44).

En el ejemplo del curso de lengua española en una universidad portuguesa relatado por Chenoll Mora (2013) donde se emplearon, además de las clases presenciales, el uso de la plataforma *Moodle* y de *Facebook* enlazado con *Twitter*, *Facebook* fue el instrumento preferido para la comunicación on-line entre alumnos y profesores a través de mensajes privados y del chat y también se observó que un número importante de alumnos, aunque ya no estaban matriculados en el curso de español siguieron participando en ese perfil de *Facebook*, lo que indica que en cierta medida los alumnos continuaron integrados en un contexto que debía favorecer el contacto con la lengua y su aprendizaje..

De los 82 estudiantes que participaron en esa experiencia, el 69.5 % afirmaron que preferían ese modelo mixto al modelo exclusivamente presencial y 71.9 % consideraban el aprendizaje de manera positiva en *Facebook*, mientras que solo un 41 % consideró positiva la experiencia de aprendizaje en *Moodle*. En este sentido, al tener que elegir entre la plataforma *Moodle* y la plataforma de *Facebook* como entorno de aprendizaje, el 67.07 % consideró que la red social era más apta para ello.

Otros estudios comparativos de *Facebook* con *LMS* fueron mencionados por Mattar (2013, p. 115). Chu y Meulemans (2008), que concluyeron que los alumnos prefieren comunicarse por la red social en lugar de usar el *LMS*. Salaway y Caruso (2008), estimaron que hubo un uso mayor de *Facebook* que de los *LMS*, al igual que el curso estudiado por DiVall y Kirwin (2012), donde el 36% de los alumnos contribuyeron con mensajes en *Facebook*, mientras que solo el 11% participaron en el foro de discusión en el *Blackboard*. Por último, hay que destacar el trabajo de Schroeder y Greenbowe (2009), donde *Facebook* fue más efectivo y eficiente para las discusiones, con un número de mensajes de los alumnos 400% superior, que en el foro del *LMS WebCT* utilizado, continuando inclusive los mensajes después que el curso ya había terminado.

En las dos experiencias descritas por Álvarez (2012), una con *Moodle* y otra con *Facebook*, durante un curso para mejorar las habilidades de lectura y escritura de jóvenes preuniversitarios, la autora comenta que *Facebook*, en principio, es un espacio interesante para encontrarse con los estudiantes, donde la totalidad de ellos ya tienen

una cuenta, "sin embargo, se cree que este espacio por sí solo no alcanza cuando se trata de mejorar las habilidades de lectura y escritura. En este sentido, es necesario combinar el sitio con otras plataformas, como blogs e incluso, con *Moodle*."

Todo esto nos hace surgir algunas preguntas ¿Cómo usamos o podríamos usar esas redes sociales en las que los jóvenes permanecen e interactúan cada vez más, de forma que podamos potencializar los aprendizajes necesarios y seguir cumpliendo nuestro papel educativo, ahora en todo momento y lugar?

Con esas preguntas en mente es que realizamos este trabajo, mediante el cual queremos reunir datos sobre el uso en la actualidad de los sitios web de redes sociales, como *Facebook*, así como otros recursos colaborativos existentes en la web social (web 2.0) por parte de los profesores que enseñan lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas.

Como ya fue dicho, aquí presentaremos el recorte hecho focalizando los datos reunidos, en específico, con los profesores de lengua española que trabajan en el nivel no universitario.

3. Metodología

El objetivo de este estudio es identificar cómo los recursos de la web 2.0, con especial atención a las redes sociales, están siendo utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos escolares de Brasil.

Con ese objetivo fue preparado un cuestionario en *Google Docs* y, después de realizar algunas pruebas piloto con dos profesores para verificar la comprensión de los ítems y las posibles dificultades, fueron hechos algunos ajustes de forma que, finalmente fue puesto en línea entre los días veintiocho de febrero y diez de marzo de 2013, acompañado de una divulgación e invitación general realizada en la propia red social *Facebook* que también fue hecha en algunos grupos específicos de profesores de lenguas existentes en dicha red, así como en algunas listas de discusión de profesores de español como lengua extranjera.

Aunque teníamos un gran interés en averiguar sobre el uso de las redes sociales, el cuestionario utilizado también estuvo dirigido a conocer sobre el uso de las TIC en

general por profesores de lenguas extranjeras en Brasil, con énfasis en las herramientas y servicios de la web 2.0 y en las tecnologías existentes y utilizadas en las escuelas.²⁰

Dicho cuestionario tiene algunos ítems iniciales para saber la lengua que enseña el profesor, el estado de Brasil y el sistema de enseñanza en que trabaja, la formación educacional obtenida y también hay una pregunta cerrada para responder sí o no sobre si el profesor ya había cursado alguna disciplina o parte de alguna disciplina sobre uso de las TIC para enseñanza de lenguas. Esa pregunta está acompañada de un espacio abierto para especificar, de forma opcional, el tipo de curso TIC o formación específica recibida, en el caso que la respuesta fuese afirmativa.

Después de la parte con informaciones generales aparece una sección para seleccionar los recursos que el profesor utiliza en sus clases y su frecuencia de uso, para lo cual utilizamos una escala Likert con cuatro posibilidades (nunca, muy poco, a veces y con mucha frecuencia).

Los recursos escogidos que aparecen en esa lista fueron: visitas a páginas web con informaciones predominantemente textuales; sitios web con videos diversos, videoclips, etc.; diccionarios o glosarios; correctores de texto automáticos; conjugadores de verbos; periódicos y revistas; audios o *podcasts*; *wikis*; *Wikipedia*; *blogs*; *fotoblogs* o *Instagram*; presentaciones virtuales (tipo *Prezi*, *Slideshare*, etc.); mural de recados (*Wallwisher*, *Pinterest*, etc.); redes sociales (*Orkut*, *Facebook*, *Badoo*, etc.); actividades interactivas; comunidades para práctica da lengua (*Busuu*, *Livemocha*, *Voxopop*, *Sharedtalk*, etc.); *microblogging* (*Twitter*); mapas conceptuales y esquemas mentales; animaciones virtuales (*Goanimate*); creación de periódicos y revistas virtuales (*Paper.li*, *Scoop.it*, etc.).

También se incorporó un espacio abierto para describir de forma opcional cualquier otro recurso de Internet que no apareciera en esa lista y que hubiera sido utilizado por el profesor con alguna frecuencia en la enseñanza de lenguas en la escuela.

Más abajo, en el cuestionario, aparece otra lista para seleccionar las tecnologías existentes en la escuela que son utilizadas por el profesor y su frecuencia de uso, constando en esa lista los siguientes recursos: retroproyector, proyector multimedia, acceso a la Internet y navegación por la web, equipo de sonido, pizarra digital interactiva, laboratorio de informática, *laptops* o tabletas para los alumnos y, por último,

²⁰ El cuestionario original puede ser visto en <http://bit.ly/VdD12X>

libros digitales. De nuevo había otro espacio para su relleno opcional en caso de que el profesor deseara mencionar otros recursos utilizados y su correspondiente frecuencia de utilización.

Las tres preguntas siguientes, que eran de gran interés para nuestro estudio, eran para responder solo sí o no. Ellas son: “¿Usted utiliza algún *blog*, *wiki* u otros servicios de la web 2.0 preparados por usted mismo como apoyo para sus propios cursos? ¿Usted estimula a que sus alumnos desarrollen y mantengan *blogs* o *wikis* u otros servicios colaborativos de la web 2.0 como apoyo para los cursos? y, por último, ¿usted utiliza alguna red social como apoyo para sus cursos de lenguas? Esas tres preguntas también poseen espacios para posibles comentarios en el caso en que las respuestas fuesen afirmativas.

Por último, fue dejado un espacio libre para comentarios adicionales para el caso en que algún profesor quisiera decir algo más sobre el uso de las TIC y las redes sociales en la enseñanza de lenguas.

Las respuestas, en la medida en que eran recibidas, se almacenaban automáticamente en una planilla de cálculo en el propio *Google Docs* y después fueron salvadas y bajadas en un archivo en formato Excel para su visualización y análisis, de la cual seleccionamos los datos correspondientes a los profesores de español que actuaban en el nivel no universitario y que fueron separados en una planilla específica. Presentaremos a continuación los datos y resultados obtenidos.

4. Análisis y discusión de los resultados

Como ya fue dicho al inicio del trabajo, durante los once días en que estuvo disponible el cuestionario en línea (del 28 de febrero al 10 de marzo de 2013), fueron recibidas 152 respuestas de profesores de inglés y de español, pero en este trabajo presentaremos solo los resultados obtenidos con los 43 profesores de español que trabajan en la enseñanza regular obligatoria, o sea, eliminamos de la muestra a aquellos que trabajaban con inglés y también a los que enseñan exclusivamente en institutos de lenguas y cursos preparatorios (*cursinhos*) o los que trabajaban en la universidad, para concentrarnos en los que enseñan en los niveles escolares comprendidos en el *Ensino Fundamental* (nivel secundario) o en el *Ensino Médio* o *Ensino Técnico* (nivel

preuniversitario) brasileños. De la muestra seleccionada, 39 profesores trabajan exclusivamente con español y 4 enseñan también portugués.

Por su procedencia, siete encuestas fueron de profesores del estado de Rio de Janeiro, mientras que de los estados de Minas Gerais y Sao Paulo se obtuvieron seis respuestas cada uno, cinco de Rio Grande do Sul, cuatro de Piauí. De Sergipe y Pernambuco fueron tres respuestas cada uno. Alagoas, Paraíba y Santa Catarina, con dos respuestas cada estado y, por último, Bahía y Pará, cada uno con un profesor que respondieron la encuesta.

Con respecto al tipo de estudios cursados y nivel de formación, treinta y un profesores respondieron que habían concluido los estudios en cursos de graduación de letras o pedagogía, mientras que seis estudiaban todavía en ese mismo tipo de cursos y otros seis profesores habían estudiado en otros tipos de cursos de graduación.

Como título máximo alcanzado dieciocho profesores tienen especialización, trece con maestría y uno con doctorado. Siete profesores habían marcado que también participaron en cursos de perfeccionamiento, junto con otros cursos.

Con referencia a la pregunta de si ya habían cursado alguna disciplina o parte de disciplina específica sobre el uso de las TIC, diecisiete respondieron de forma afirmativa y en la pregunta opcional para especificar cuál tipo de curso habían hecho, en caso que la respuesta fuese afirmativa, obtuvimos los comentarios siguientes: *curso de formación de tutores en lengua extranjera / dentro del curso de especialización había una disciplina sobre nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera / especialización latu sensu / Nuevas Tecnologías en la escuela (UFPR) / un curso de orientación técnica de (8 horas) / una disciplina de doctorado (realizándose en este momento) / curso tecnologías en la educación: enseñando y aprendiendo con las tic / Moodle / Enseñanza de lengua española y uso de las nuevas tecnologías.*

En la tabla siguiente (Tabla 1) aparecen las respuestas marcadas en cada uno de los ítems referentes al uso de los recursos y frecuencia de uso por los profesores en sus clases de lengua.

	nunca	muy poco	a veces	con mucha frecuencia
Visitas a sitios web con informaciones predominantemente textuales	8	5	17	13
Sitios web con vídeos diversos, videoclips, etc.	6	4	13	20
Diccionarios o glosarios	1	11	12	19
Correctores de texto automáticos	21	10	9	3
Conjugadores de verbos	13	16	12	2
Periódicos y revistas	1	6	17	19
Audios, podcasts	9	8	13	13
<i>Wikis</i>	22	10	10	1
<i>Wikipédia</i>	12	17	10	4
<i>Blogs</i>	17	6	11	9
<i>Fotoblogs, Instagram</i>	28	9	4	2
Presentaciones virtuales: <i>Prezi, Slideshare</i> , etc.	21	6	5	11
Mural de recados, <i>Wallwisher, Pinterest</i> , etc.	30	7	4	2
Redes sociales: <i>Orkut, Facebook, Badoo</i> , etc.	12	7	7	17
Actividades interactivas	7	11	7	18
Comunidades para práctica de la lengua: <i>Busuu, Livemocha, Voxopop, Sharedtalk</i> , etc.	25	8	4	6
Microblogging: <i>Twitter</i>	28	6	7	2
Mapas conceptuales, esquemas mentales	31	4	4	4
Animaciones virtuales: <i>Goanimate</i>	32	5	4	2
Creación de periódicos y revistas virtuales: <i>Paper.li, Scoop.it</i> , etc.	25	9	6	3

Tabla 1. Resultados obtenidos en la pregunta “¿Cuáles de estos recursos usted utiliza en sus clases y cuál es su frecuencia de uso?”

La observación de esos datos muestra que fueron indicadas como los de mayor frecuencia de uso las visitas a sitios con vídeos diversos, además de los diccionarios o glosarios, periódicos y revistas, audios o *podcasts*, las redes sociales y las actividades interactivas. Algunos recursos distintivos de la web 2.0 como son los *blogs* y las *wikis* tuvieron resultados inferiores a lo esperado, principalmente las *wikis*. Por el otro lado, los recursos menos utilizados o que tuvieron el mayor número de selecciones en las categorías de “nunca” o “muy poco” uso fueron los correctores de texto automáticos, los *blogs* y las *wikis*, – como ya fue mencionado–, los *fotoblogs*, presentaciones virtuales, mural de recados, las comunidades para práctica de lenguas, el *microblogging*, los mapas conceptuales, las animaciones virtuales y la creación de periódicos y revistas virtuales.

En la pregunta siguiente, hecha para describir de forma optativa cualquier otro recurso que los profesores hubieran utilizado con alguna frecuencia para la enseñanza de lenguas en la escuela, colectamos las siguientes menciones: *Utilizo muchas presentaciones en ppt que yo misma creo / Edmodo.com, Mindomo.com, Photopeach.com / Utilizo la plataforma Edmodo para las clases de español / Mapas conceptuales / Youtube y Educopedia / Búsqueda en internet, siempre / Tengo mi propio sitio web para divulgar contenidos, ejercicios, videos, fotos de trabajos de alumnos y divulgar otros sitios web relacionados a los asuntos estudiados / Tengo un blog y también coloco trabajos a los alumnos en Youtube. A veces uso la internet en clase para que mis alumnos usen los juegos y los ejercicios en línea / Montaje y proyección de láminas con recursos creativos y pensados anteriormente – temáticos / Músicas, pues faltan recursos en las salas de aula.*

Es posible comprobar que estos comentarios son de los mismos profesores que marcaron el uso de esas posibilidades, a lo cual dos profesores añadieron el uso de una plataforma LMS como Edmodo y uno de ellos mencionó también el uso del portal de contenidos educativos Educopédia, mantenido por la *Secretaria Municipal de Educação* de Río de Janeiro.²¹

El siguiente ítem del cuestionario fue preparado con la intención de averiguar la frecuencia de uso de las tecnologías existentes en la escuela. Los resultados obtenidos pueden ser vistos en la tabla 2 y revelan que el proyector multimedia (*datashow*), el libro impreso y el uso de la grabadora o equipo de sonido son las tecnologías más utilizadas; mientras que el laboratorio de informática y el acceso a la Internet para navegar por la web, oscilan, aparentemente entre las escuelas que poseen o no poseen esa facilidad. El retroproyector, una tecnología de proyección de imágenes muy utilizado algunos años atrás, al parecer todavía es usado por algunos profesores. Por último, los *laptops* o tabletas, para modelos educativos 1:1, los libros digitales y las pizarras digitales interactivas (PDI) son todavía tecnologías y recursos raros o inexistentes en muchas escuelas.

²¹ <http://www.educopedia.com.br>

	nunca	muy poco	a veces	con mucha frecuencia
Retroproyector	24	7	6	6
Proyector multimedia	3	3	10	27
Acceso a internet y navegación por la web	6	7	11	17
Equipo de sonido, grabadora de audio	1	3	9	32
Pizara Digital Interactiva	30	4	4	5
Laboratorio de informática	12	8	10	13
Laptops o tabletas para los alumnos	28	7	4	4
Libros digitales	33	2	5	3
Libros impresos	5	7	3	28

Tabela 2. Resultados obtenidos en la pregunta “¿Cuáles de estas tecnologías que pueden estar presentes en las escuelas usted utiliza en sus clases?”.

En la pregunta abierta siguiente para describir cualquier otra tecnología utilizada en las clases por los profesores, hubo los comentarios adicionales siguientes: *En 2013 los alumnos recibirán del actual gobierno municipal los laptops para el trabajo en las clases de las diversas disciplinas. Por eso es que todavía no hay el uso de los libros digitales / Acceso a internet y laboratorio de informática / Juegos online y películas / Como trabajo con producción de videos, usamos máquinas digitales para filmar / En mi escuela solo hay proyector multimedia, equipo de sonido y laptop / Los iphones de los alumnos.*

En la pregunta sobre la utilización de *blog*, *wiki* u otros servicios de la web 2.0 como apoyo para los cursos, trece profesores respondieron afirmativamente y treinta profesores respondieron de forma negativa, lo cual indica un uso apenas por una parte menor de los profesores.

La pregunta siguiente es muy similar a la anterior, pero en este caso es para saber si los profesores estimulan la construcción desarrollo y mantenimiento de *blogs* o *wikis* y otros servicios de la web 2.0 por parte de sus alumnos. De nuevo la mayoría de las respuestas fue desfavorable, con treinta y dos respuestas negativas y solo once positivas.

Fue pedido también que los profesores que respondiesen de forma afirmativa a esta pregunta explicasen cómo usaban los *blogs* o *wikis* en los cursos de lenguas. En este caso fueron colectados los siguientes comentarios: *Para posteo de los trabajos realizados por los alunos / En atividades respondidas o creadas por los propios alunos; generalmente para publicar todos los trabajos de los alumnos, como Prezi, Mindomo,*

Photopeach / Sugiero que se revelen como autores y productores de lenguaje, por eso es interesante "mostrarse" por medio de un blog, por ejemplo / Como todavía no sé utilizar bien el blog, pretendo hacer los cursos en línea para después crear el vínculo educativo con los alumnos / Tengo mi propio sitio web para divulgar contenidos, ejercicios, videos, fotos de trabajos de alumnos y divulgar otros sitios relacionados a los asuntos estudiados / Siempre posteo las fechas conmemorativas, curiosidades y cumpleaños de alumnos, también los eventos de la escuela.

Las respuestas sobre las actividades y usos dados por los profesores deben ser vistos con las debidas consideraciones, pues como comentan Coutinho y Bottentuit (2009, p. 257), que los profesores reporten el uso de algunos servicios o herramientas como *Youtube*, *Wiki*, etc. no significa necesariamente que lo usen como herramientas cognitivas, pues otros estudios muestran que *Youtube* se usa para mostrar videos y *Wikipedia* como fuente de información, pero no se usan en actividades centradas en el alumno donde el conocimiento sea compartido y construido.

En la pregunta siguiente sobre si utilizan alguna red social como apoyo para los cursos de lengua, veinte profesores respondieron de forma afirmativa y veintitrés profesores de forma negativa y en el espacio dejado para explicar de forma opcional cómo usaban las redes sociales, los comentarios fueron los siguientes: *Uso el Facebook para enviar archivos a los alumnos, recordatorios de actividades y estar más próxima a ellos / Uso Edmodo para poder practicar todo lo que aprendimos en la clase teórica / Livemocha ya tiene el formato de una red social, el problema es restringir el acceso con alumnos (menores de edad) / Utilizo una red social educativa, en este caso, el Edmodo. Al inicio hubo resistencia por algunos, pero total aceptación por otros alumnos. Veo eso como apenas conocimiento, apropiación de la herramienta, pues en la ciudad donde lecciono, muchos alumnos viven en fincas y no tienen acceso a internet/ Coloco anuncios, comerciales, enlaces interesantes... / Facebook, Youtube y Google para el acceso a los diversos textos de periódicos, poemas, prosa, entre otros, de la lengua española. Para que los alumnos se comuniquen conmigo y entre ellos. Uso para buscar informaciones y estar actualizada siempre / Con materiales extras, continuación de las discusiones realizadas en la sala de aulas, nuevos temas, etc. / Solo para divulgar sitios web de interés para el aprendizaje de la lengua / Creé una actividad titulada "Fakebook" - del inglés "fake", "falso", en la que los alumnos deberían crear*

perfiles falsos en Facebook e interactuar con los colegas sin que la identidad del alumno fuese revelada. Utilicé posteos en los murales de Facebook como evaluación de la destreza escrita / Un grupo específico en Facebook para aclarar dudas y poner cosas solo en español.

Como se puede ver en esos comentarios, aproximadamente la mitad de los profesores utilizan de alguna forma las redes sociales. Así y todo, de nuevo los datos se deben analizar pensando que puede haber variaciones en el uso. Lo más importante no es que se reporte el uso o no de la herramienta, pues como dicen muchos autores, el valor no está en que sea usada una determinada herramienta. El valor está en lo que el profesor y alumnos hacen con ella.

Hay algunos casos de usos más completos o creativos que otros. En general las redes sociales son usadas como una extensión o enriquecimiento de la clase, para avisos diversos, acceso a otros materiales sugeridos por el profesor o por los demás integrantes de la red social, etc., pero muy pocos fueron los comentarios sobre la percepción de que las redes sociales favorezcan una mayor proximidad entre profesores y alumnos.

La última pregunta del cuestionario es una pregunta para ser respondida de forma libre, sobre cualquier comentario adicional que se deseara hacer sobre el uso de TIC y las redes sociales en la enseñanza de lenguas: Las respuestas recibidas fueron muy pocas, solo tres: *Creo que el uso de las TIC es de fundamental importancia en la enseñanza de lenguas / Es muy importante y estímulo para los alumnos / Generalmente indico a mis alumnos algunos sitios como: www.soespanhol.com.br y www.bomespanhol.com.br.*

En sentido general, los datos reunidos en ese cuestionario pudiéramos compararlos, de cierta forma, con los obtenidos por Alves, Silva y Silva (2013), en un cuestionario aplicado a diez profesores de lenguas de dos escuelas brasileñas, donde se registró que todos ellos accesan la Internet con frecuencia y tienen diversos recursos tecnológicos que utilizan en su día a día. Nueve de esos profesores manifestaron que participan en redes sociales, pero solo uno afirma que ha explorado una red social como instrumento pedagógico. También nueve de ellos evaluaron que el aprendizaje de los alumnos puede ser óptimo o bueno con la inserción de las TIC, pero siete no creen que estén preparados para el uso de las tecnologías como recurso pedagógico y, al ser cuestionados sobre los puntos positivos o negativos de la inserción de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, seis

profesores dejaron la pregunta en blanco, dos no supieron responder los puntos negativos y solo dos pudieron emitir opiniones tanto sobre los puntos positivos como los negativos.

O sea, todo esto parece indicar que a pesar de que muchos profesores y alumnos ya participan en las redes sociales, y principalmente en la mayor red social virtual, que es *Facebook*, todavía queda mucho por avanzar para un uso consciente y adopción más o menos permanente de estas posibilidades que pudieran ser un refuerzo y diversificación de las actividades educacionales realizadas hasta ahora por la mayoría de los profesores.

5. Consideraciones finales

El estudio que aquí fue realizado tuvo algunas limitaciones en la parte del cuestionario, debido a varias razones: el relativamente bajo número de profesores informantes, la naturaleza de los datos levantados y el posible sesgo metodológico inducido por ser un cuestionario no obligatorio y abierto, en el que todos los profesores a quienes les interesaba el tema podían responderlo.²²

Hubiera sido más informativo y de mayor valor si se hubiera aplicado, con mayor profundidad y con diversos instrumentos, a un grupo de profesores de un lugar o institución específica conocida, pero aun así, después del recorte realizado y llevando en consideración sus características y forma en que fue aplicado, podemos considerarlo, con los cuidados necesarios, como un retrato del uso las redes sociales y de la tecnología en general por profesores de lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas.

Si años antes había una gran preocupación con la falta de computadoras y de acceso a Internet, ahora esa brecha se ha reducido considerablemente, pues hay muchas más posibilidades que antes para el acceso y uso de diversos dispositivos digitales, incluyendo los que los propios estudiantes ya traen consigo.

En los años 90 y principios del 2000, las listas de discusión electrónicas eran la vía más común que los profesores utilizaban para mantener contacto adicional con sus grupos de alumnos. Años después se dio paso al uso de los blogs con la misma finalidad y también para darle visibilidad, de forma más abierta, a las actividades preparadas y a

²² Inclusive había el incentivo de que recibirían los resultados generales reunidos, después que fueran procesados, tal como se hizo con todos aquellos que estaban interesados en recibirlos y dejaron una dirección de correo electrónico para su envío.

los resultados producidos por los alumnos en esos blogs. O sea, los blogs se usaban principalmente como murales para presentación de los trabajos realizados. Ahora, se observa la tendencia de un papel cada vez más importante de los grupos abiertos o cerrados creados en las redes sociales, debido a la facilidad y amplitud de uso de esas redes virtuales.

La revisión bibliográfica previa nos confirmó que es alto el número de brasileños que son usuarios de *Facebook* por lo que no es incorrecto que los profesores piensen en el uso de las redes sociales como apoyo a la enseñanza, pero a pesar de su uso cada vez más extendido, parece que no hay todavía una consciencia por parte de profesores y alumnos sobre las posibilidades que pueden brindar las comunidades de aprendizaje virtuales que pueden ser construídas en los sitios de redes sociales como *Facebook* o en las redes sociales educativas, así como para poder aprovechar otras oportunidades que brinda la web 2.0, que es esencialmente social y participativa.

De hecho, como ya vimos, son numerosas las experiencias publicadas sobre el uso de las redes sociales virtuales y redes sociales educacionales, pero aquí nos concentramos en *Facebook*, que no es una red social pensada originalmente para la educación, aunque admite cualquier tipo de comunidad y puede servir para conectar los participantes en un grupo de estudios, formal o informal.²³

Como dicen Llorens y Capdeferro (2011, p. 33) “*Facebook* es un ejemplo de red social 2.0, que presenta un gran potencial en la educación, a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje” Por eso, independientemente de su versatilidad, es necesario pensar en algunas posibilidades para su uso o no por los profesores junto con sus alumnos.

Las redes sociales como *Facebook*, debido a que son generalistas, proporcionan herramientas idóneas para las fases iniciales de incorporación del profesorado en el uso de las mismas, mientras que los profesores más avanzados pudieran incorporar otras herramientas externas especializadas para servir como complemento a la red.

²³ *Facebook* yasabemos que no fue pensada especialmente para la educación, pero se trata de dar esa imagen. Por ejemplo, “*Facebook* para educadores” es un grupo informal específico creado en esa red social para que los profesores puedan discutir sobre prácticas educativas con esa red social. También se puede mencionar la cartilla publicada en varios idiomas para educadores que parece ser una publicación oficial de esa red social mostrando algunas líneas de actuación generales que pueden ser observadas por los profesores (PHILLIPS; BAIRD; FOOG, s/f.).

Otro aspecto importante que podemos señalar es que esas redes creadas más o menos naturalmente tienden a perdurar más que las comunidades situacionales que son abiertas para algún curso específico en un blog o una sala de algún *LMS*.

Braga (2013) comenta que, de un modo general, la apropiación de ambientes nuevos y complejos por parte de los profesores es gradual, aunque no es incomún que los propios alumnos nos ayuden a conocer nuevos recursos y posibilidades de esos ambientes. Esta autora señala que la interacción de los alumnos en *Facebook* puede ver ampliada y enriquecida por la creación de grupos de estudios en grupos o escuelas diferentes, pero el profesor no puede dejar de prestar atención a dos cosas importantes.

La primera, es que no todos los alumnos tienen o desean tener un perfil en *Facebook*, y que si ese problema aparece, el profesor deberá considerar la posibilidad de usar un ambiente alternativo como puede ser un blog. En segundo lugar, el profesor debe tener claro que monitorear y atender grupos muy grandes en *Facebook* puede ser problemático, pues como hay una circulación mayor de informaciones y de perspectivas, la mediación docente será esencial.

Braga (2013) añade que otro aspecto que se debe tener en cuenta es que los alumnos necesitan estar muy motivados para realizar las tareas propuestas o tener la necesaria madurez para no desviarse en ese ambiente tan dispersivo.

Además de las conocidas posibilidades en *Facebook* de formar grupos, anunciar eventos, usar el muro, divulgar fotos, videos, notas y otros documentos, esta autora menciona otras posibilidades básicas existentes que pueden ser útiles para el docente, como es el dar un toque²⁴ y el chat. A esto le podemos añadir también la posibilidad de preparar votaciones con diversos fines.

Independientemente de su facilidad y posibilidad de uso, algunas disyuntivas permanecen. ¿Usar para enseñar y aprender la misma plataforma que los alumnos frecuentan para el ocio y el “estar juntos virtual” será la mejor opción? Hay que ver también qué entendemos los profesores y alumnos por enseñar y aprender en una red social en la que pudiera haber una comunidad virtual (¿de aprendizaje?). ¿Será mejor sacar al alumno de la red social común en la que ya participa y “está junto” con sus amigos como ocurre en *Facebook* para llevarlo a participar en otra red social específica

²⁴ “cutucar” en portugués.

con fines educativos, como es el caso de *Edmodo* o *Schoology* o intentamos crear una comunidad dentro de esa misma red social?

Como pudimos ver en la diversidad de opiniones y ejemplos que aparecen mencionados en la revisión bibliográfica realizada, tanto desde la visión de los alumnos como desde la visión de los profesores no parece que haya una respuesta única en ese sentido, ante la conveniencia o no de usar *Facebook* u otro tipo de red social con propósitos educativos y de qué forma usarla.

El docente podrá indagar y conversar con sus alumnos, explicando los objetivos pretendidos antes que imponer su uso sin mayores explicaciones.

Otro aspecto muy importante es que todo parece indicar que compartir, trabajar y estudiar participando en *Facebook* tiende a hacer menor o menos definida la división entre las actividades docentes y personales, además de la facilidad inherente a su uso acostumbrado por la mayoría de los estudiantes, pero eso tiene algunas implicaciones que pueden ser positivas o negativas, y que no se pueden dejar de observar, principalmente cuando se trabaja con alumnos más jóvenes.

Por ejemplo, no es por gusto que el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York (NYC DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013) lanzó una guía con normas para el uso de las redes sociales con fines educativos donde prohíbe que los profesores mantengan contacto por medio de sus perfiles personales con sus alumnos en sitios web como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *Google+* y *Flickr*.

De acuerdo con esa guía, los profesores neoyorkinos deben poseer un perfil profesional, inclusive con un e-mail alternativo, y comunicarse con sus alumnos por medio de la plataforma social de la institución. Esa iniciativa intenta mantener la seguridad de los alumnos y la transparencia en sus relaciones con los profesores y cualquier pedido de amistad por parte de los alumnos en la cuenta personal debe ser rechazado por el docente.

Podrán parecernos demasiado drásticas esas medidas, pero no deja de ser recomendable que el profesor que comience a trabajar con las tecnologías con sus alumnos tenga un *e-mail* y un perfil diferente en las redes sociales solo para fines de interacción con sus alumnos.²⁵

²⁵ Debemos tener en cuenta que los alumnos no tienen que ser necesariamente “amigos” en la red social, son “contactos”. Las interacciones en las redes sociales son más estrechas y personales, pero se debe tener siempre cuidado al respecto.

También hay que tener en cuenta que para poder usar *Facebook* u *Orkut*, los usuarios deben tener una edad mínima de trece años. En el caso del *Orkut* se mantiene un uso con restricciones hasta los dieciocho años de edad.²⁶ Todo eso nos hace pensar que, en el caso de trabajar con alumnos de menor edad, se debe elegir una Red Social Educativa como es el caso de *Edmodo* o *Schoology* o valorar el uso de otras alternativas como una wiki²⁷ o los blogs, que son más conocidos.

Como sugiere el estudio de Madge, Meek, Wellens y Hooley (2009) con estudiantes universitarios, el uso de *Facebook* tal vez sea más favorable para una interacción menos estructurada entre profesores y alumnos, pues parece que los estudiantes prefieren *Facebook* con fines de socialización y para hablar de los trabajos colocados por los profesores o, en algunas ocasiones, para enseñanza informal, no siendo necesariamente para actividades de enseñanza formal. También, como Álvarez (2012) comenta, para actividades más estructuradas puede ser más recomendable tener una plataforma adicional a *Facebook*, un blog o hasta el *Moodle*.

Las redes sociales pueden formarse para grupos o cursos específicos que, a su vez, pueden formar parte de grupos mayores, de la institución escolar u otros necesarios para los proyectos que se preparen. De Haro (2009) menciona algunas experiencias en el uso de la red social *Ning* en las escuelas españolas entre los años 2008 y 2009 y encontró cosas interesantes, por ejemplo, que las redes sociales mayores exhibían una actividad mucho mayor que las redes sociales menores, de forma que terminaron juntando las diversas redes creadas para disciplinas específicas en una red mayor. Este autor, a partir de los resultados obtenidos elabora algunas conclusiones, entre ellas, que el valor de las redes sociales educativas vá más allá de las herramientas de trabajo que ellas poseen, pues el efecto de atracción social para los alumnos incluye una aproximación del aprendizaje informal con el formal, así como una aproximación a la vida privada del docente.

Compartimos la opinión de Chenoll Mora (2013) de que la práctica formal de aprendizaje debería tener como objetivo la autonomía del alumno, no solo desde el

²⁶ *Google* también posee restricción al uso a usuarios que deben tener también la edad de trece años o más, a no ser que se configure el uso educativo de *Google apps for education* en la institución escolar.

²⁷ Las wikis, como las que ofrece el servidor *Wikispaces.com* permiten trabajar en comunidades cerradas cuando se crea una wiki con fines educacionales, pero existen dificultades como el no haber traducción del sistema para portugués, además de que será necesario gastar tiempo para una orientación inicial mucho mayor que si fuese con las redes sociales u otros sistemas que los alumnos ya conocen.

punto de vista de la metacognición, como también desde las fuentes de conocimiento a las que el alumno recurre, y de que el aprendizaje formal debería tener siempre como objetivo el aprendizaje informal y la progresiva independencia del alumno.

Teniendo en cuenta las características favorables a la interacción que las redes sociales muestran, pero debiendo considerar también que depende más de lo que los profesores propongan con ellas, se debe incentivar su empleo, con los debidos cuidados, en ofertas más o menos estructuradas.²⁸ Dada la novedad, profesores y alumnos deben explorar las posibilidades que brindan, tal como propone Anderson (2009, p. 99), pues las tecnologías hay que ver cómo funcionan en el contexto local existente (SELWYN, 2012) y también no deberíamos verlas con demasiada pasión, como recomienda ese mismo autor.

En lugar de intentar forzar a que *Facebook* sea un lugar de relaciones formales entre la institución y sus alumnos, *Facebook* pudiera ser un lugar informal relativamente cerrado (un "area de los bastidores, detrás del escenario"), donde los estudiantes puedan manifestar sus conflictos en sus relaciones con el trabajo de la institución, los docentes, los académicos, las convenciones y expectativas, como quedó demostrado en el estudio de cinco meses realizado por Selwyn (2009) de 612 perfiles públicos de estudiantes de ciencias sociales de una universidad inglesa. Según este autor, el permitir que los estudiantes construyan sus identidades sociales de forma disruptiva y desafiadora en un espacio como *Facebook* puede ser visto como una contribución vital.

Para complementar el cuadro de posibilidades con todo lo dicho hasta aquí podríamos añadir que nuevas perspectivas se han abierto, pues *Facebook* ha lanzado recientemente una aplicación gratuita llamada *Izzui*²⁹, que está orientada a la preparación y realización de cursos virtuales y que permite que cualquier persona usuaria de esa red social pueda crear y publicar cursos en html5 (más accesible desde la mayoría de los dispositivos) o en flash (más interactivo pero más limitado en accesibilidad), por medio de su integración con *QuickLesson*.³⁰ La idea que permea esta acción es que las personas no tengan que salir de *Facebook* para participar en otras

²⁸ Según el metaestudio de Hew y Cheung (2013) sobre el uso de las tecnologías de la web 2.0 en la enseñanza media y superior se mostró que no existen evidencias de un fuerte impacto de esas tecnologías sobre el aprendizaje, pero tampoco hay evidencias de que lo disminuya. De cualquier forma existe potencial y los efectos positivos no tienen que ser atribuidos necesariamente a la tecnología *per se*, sino a como esas tecnologías son usadas.

²⁹ <http://www.facebook.com/izzui.info>

³⁰ <http://www.quicklessons.com>

plataformas específicas más focalizadas en el aprendizaje y de esa forma se integren en un aprendizaje más social, utilizando la misma interfaz ya aceptada y familiar al usuario de *Facebook*.

Creemos que con el estudio que realizamos y discutimos aquí, además de que hemos podido reunir algunos datos sobre el uso de las TIC en las escuelas brasileñas por los profesores de lengua española, también nos ha servido para observar algunos ejemplos de uso y posibilidades de las redes sociales virtuales, en especial de la red genérica más conocida, *Facebook*. Todo esto puede ayudarnos a orientar nuestras prácticas o experiencias que ahora se permean de la ubicuidad que nos brindan las tecnologías y la permanencia en las redes sociales con relações mais descentralizadas y horizontales y también nos ha proporcionado una base para futuros estudios más profundos sobre el tema.

Como dice Gomes (2010, p. 20) y como pudimos ver hasta aquí, hay numerosos desafíos y muchas interrogantes que la creciente organización de las personas en redes sociales en Internet está trayendo a la escuela.

Todo esto nos indica que no hay una respuesta única y no se puede tener seguridad de nada, como no sea que no se pueden ignorar estas posibilidades que tenemos a nuestro lado, y que en la mayoría de las casos ya usamos, pero que ahora debemos emplear y probar desde nuestra función y responsabilidad de profesores y personas que debemos contribuir con el aprendizaje de nuestros alumnos, ahora en red.

Agradecimientos

Quiero agradecer los comentarios criticos hechos por Jorgelina Tallei a la primera versión de este texto.

7. REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. El modelo de “flujo” de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. **RedELE**, n. 6, 2006. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed>.

ÁLVAREZ, Guadalupe. Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. **Revista Q**, v. 6, n. 12, Enero-Junio de 2012. Disponible en: <<http://revistaq.upb.edu.co/articulos/ver/433>>.

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição Nº 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

ALVES, Doralice L. Ribeiro; SILVA, Edna A. Pereira da; SILVA, Ildeflávio dos Santos. As contribuições das TICs para o processo de ensino e aprendizagem de idiomas. **9º Congresso Nacional dos Estudantes de Computação**, 2013. Disponível em: <<http://2013.enecomp.org.br/wp-content/uploads/AS-CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DAS-TICS-PARA-O-PROCESSO-DE-ENSINO-E-APRENDIZAGEM-DE-IDIOMAS.pdf>>.

ANDERSON, Terry. Social networking. In S. Mishra (Ed.), **Stride handbook 8 – e-learning**. New Delhi, India: Indira Gandhi National Open University, 2009, p. 96-101. http://webserver.ignou.ac.in/institute/STRIDE_Hb8_webCD/Chapter%2016.pdf

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais. Reflexões teóricas e práticas**. Col. Trabalhando com... na escola, n. 6. São Paulo: Cortez, 2013.

BRESCIA, Amanda Tolomelli; COSTA, José Wilson da. As possibilidades pedagógicas do Facebook. . In: XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Amanda%20Tolomelli%20Brescia%20&%20Jose%20Wilson%20da%20Costa%20-%20As%20possibilidades%20pedagogicas%20do%20Facebook.pdf>>.

CABERO, Julio; MARÍN, Verónica. Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericana-nos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. In: Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**, v. 10, n. 2. p. 219-235, 2013. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marin-es>>.

CAMÊLO, Polyanna. Facebook em práticas pedagógicas na Educação Superior presencial. . In: XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/PolyannaCamelo-Facebookempraticaspedagogicasnaeducacaosuperiorpresencial.pdf>>.

CASTRO, Claudio de Moura. Saga do computador mal-amado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 611-632, jul./set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>.

CGI.BR. **TIC Kids online 2012**. CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil / NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR / CETIC.br – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, São Paulo. Disponível em: <<http://www.cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/>>.

CGI.BR. **Pesquisa TIC Educação 2010**. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil / NIC.br – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR / CETIC.br – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, São Paulo, 09 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/apresentacao-tic-educacao-2010.pdf>>.

CHENOLL MORA, Antonio. El aprendizaje ubicuo desde una perspectiva de la adquisición de lenguas extranjeras: un ejemplo práctico de un curso E/LE. **Revista Foro de Profesores de E/LE**, v. 9, 2013. Disponível em: <<http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/198>>.

CHOU, Hui-Tzu Grace; EDGE, Nicholas. “They Are Happier and Having Better Lives than I Am”: The Impact of Using Facebook on Perceptions of Others' Lives. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 15, n. 2, pp. 117-121, February 2012. Disponível em: <<http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2011.0324>>.

CHU, Melanie; MEULEMANS, Yvone Nalani. The problems and potential of MySpace and Facebook usage in academic libraries. **Internet Reference Services Quarterly**, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J136v13n01_04#preview>.

COLÁS, Pilar; GONZÁLEZ, Teresa; DE PABLOS, Juan. Juventud y redes sociales. Motivaciones y usos preferentes. **Comunicar. Revista Científica de Educomunicación**, n. 40, v. XX, p. 15-23, 2013. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-03>>.

COMSCORE. **Facebook Dispara na Liderança do Mercado de Redes Sociais Após um Ano de Enorme Crescimento**, 17 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.comscore.com/por/Insights/Press_Releases/2012/1/Facebook_Blasts_into_Top_Position_in_Brazilian_Social_Networking_Market>.

COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. In: ANTOUN, Henrique. **Web 2.0. Participação e vigilância na era da comunicação distribuída**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p. 29-48.

DANIEL, J. **Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility**, 2012. Disponível em: <<http://blog4222.blogspot.com.es/2012/09/making-sense-of-moocs-musings-in-maze.html>>.

DE HARO, Juan José. Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. **Didáctica, Innovación y Multimedia**, 13, 2009. Disponível em: <<http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc>>.

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**. “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DIVALL, Margarita V.; KIRWIN, Jennifer L. Using Facebook to facilitate course-related discussion between students and faculty members. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 76, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305941/pdf/ajpe76232.pdf>>.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade** - experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-02.pdf>>.

GABELAS, José Antonio, LAZO, Carmen Marta; ARANDA, Dani. Por qué las TRIC y no las TIC. **COMeIN**. Revista de los Estudios de la Información y de la Comunicación, UOC, n. 9, marzo de 2012. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>>.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: **Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação** "Redes sociais e aprendizagem", NEHTE-UFPE, 2010, p. 1-23. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa-Redonda%20_Luiz%20-Fernando-Gomes.pdf>.

IMRAN. What makes Facebook so Popular? Basic Instinct of Humans to Stay Connected Revisited! **Imran's Training Lab**, 11-01-2013. Disponível em: <<http://www.traininglabofimran.blogspot.com.br/2013/01/what-makes-facebook-so-popular-basic.html>>.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M.; ESTRADA V.; FREEMAN, A.; LUDGATE, H. **NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2013. Disponível em: <<http://www.nmc.org/publications/2013-horizon-report-k12>>.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; CUMMINS, M., ESTRADA, V.; MEIRA, Adeline. **Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017**: Uma análise regional por NMC Horizon Project. Austin, Texas: The New Media Consortium, Estados Unidos, 2012. Disponível em: <<http://conecta2012.firjan.org.br/images/conteudo/conteudo-flipbook.pdf>>.

LAI, K. -W; KHADDAGE, F.; KNEZEK, Gerald. Blending student technology experiences in formal and informal learning. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 29, n. 5, p. 414–425, October 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12030/abstract>>.

LENDL-BEZERRA, Aluizio; COSTA, Paula de Sousa. Redes sociais: um impulso no processo de aprendizagem na produção escrita em língua portuguesa. . In: XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/AluizioBezerra&PaulaCosta-redessociais.pdf>>.

LÉVY, Pierre. **L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace**. La Découverte/Poche, 1997.

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus. Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 8, n. 2, p. 31-45, 2011. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>>.

MADGE, Clare; MEEK, Julia, WELLENS, Jane; HOOLEY, Tristram. Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work', **Learning, Media and Technology**, v. 34, n. 2, p. 141-155, 2009. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880902923606#preview>>.

MANCA, S.; RANIERI, M. Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment, **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 29, n. 1, p. 1-18, 2013. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12007/abstract>>.

MARÍN, Verónica; CABERO, Julio. Del conocimiento del estudiante universitario sobre las herramientas 2.0. **Revista Anales de la Universidad Metropolitana**. v. 10, n. 2, p. 51-74, 2010. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3408817.pdf>>.

MATTAR, João. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MAURI, Maurizio; CIPRESSO, Pietro; BALGERA, Anna; VILLAMIRA, Marco; RIVA, Giuseppe. Why Is Facebook So Successful? Psychophysiological Measures Describe a Core Flow State While Using Facebook. **CyberPsychology, Behavior & Social Networking**, v. 14, issue 12, p- 723, Dec 2011.

MEHTA, Vinita. Why Does Using Facebook Feel So Good? Research reveals that the social network arouses fundamental human strivings. **Psychology Today**, 29-04-2012. Disponível em: <<http://www.psychologytoday.com/blog/head-games/201204/why-does-using-facebook-feel-so-good>>.

MEISHAR-TAL, Hagit; KURTZ, Gila; PIETERSE, Efrat. Facebook Groups as LMS: A Case Study. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 13, n. 4, p. 33-48, October 2012. Disponible en: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1294/2337>>.

MESURADO, Belén. Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. **Interdisciplinaria**, v. 26, n. 1, pp. 121-137, 2009. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/180/18011862006.pdf>>.

NADKARNI, Ashwini; HOFMANN, Stefan G. Why do people use Facebook? **Personality and Individual Differences**, v.52, n. 3, pp. 243-249, February 2012. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007>>.

NMC Horizon Project Short List 2013 K-12 Edition, 2013. Disponible en: <<http://www.nmc.org/publications/2013-horizon-report-k12>>.

NOTLEY, Tanya. Young people, Online Networks, and Social Inclusion. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 14, N. 4, p. 1208-1227, 2009. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x/pdf>>.

NYC Department of Education. **NYC Department of Education Social Media Guidelines**, Spring 2013. Disponible en: <<http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/BCF47CED-604B-4FDD-B752-DC2D81504478/0/DOESocialMediaGuidelines20120430.pdf>>.

OLDENBURG, Ray. **The great good place**. New York: Marlowe & Company, 1989.

OLIVEIRA, Francisco Kelsen de; OLIVEIRA, Orlando Silva de. Edmodo: uma rede social educacional. In: XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponible en: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Francisco%20Kelsen%20de%20Oliveira%20&%20Orlando%20Silva%20de%20Oliveira%20-%20Edmodo-uma%20rede%20social%20educacional.pdf>>.

ORTEGA L., Alejandra. El poder de las Redes Sociales como redes de Aprendizaje. In: JERÓNIMO MONTES, José Antonio (coord.). **Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales**. CIAMTE. Congreso Iberoamericano de aprendizaje mediado por tecnología. Universidad Nacional Autónoma de México/ Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, 2012, p. 692-701. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/pbongiovanni/libro-ciamte2012>>.

PHILLIPS, Linda Fogg; BAIRD, Derek; FOGG, BJ. **Facebook para educadores**, 2011. Disponible en: <<http://www.facebook.com/safety/attachment/Facebook%20for%20Educators.pdf>>.

PIMMER, Christoph.; LINXEN, Sebastian.; GRÖBHIEL, Urs. Facebook as a learning tool? A case study on the appropriation of social network sites from mobile phones in

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano II – Edição Nº 03 – Vol. I – Set. 2014.

ISSN 2318-0099

developing countries. **British Journal of Educational Technology**, 43, p. 726-738, 2012. Disponible en:
<http://www.academia.edu/1904614/Facebook_as_a_learning_tool_A_case_study_on_the_appropriation_of_social_network_sites_from_mobile_phones_in_developing_countries_British_Journal_of_Educational_Technology_>.

REIG, Dolors. Ser social sin ser social: los social media en boca de los niños. **El Caparazón**, 9 may 2013. Disponible en:
<<http://www.dreig.eu/caparazon/2013/05/09/ser-social-sin-ser-social/>>.

ROSA, Inez Rodrigues. Comunicação dos jovens nas redes sociais da Internet. In: XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponible en: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/Inez%20Rodrigues%20Rosa%20-%20Comunicacao%20dos%20jovens%20nas%20redes%20sociais%20da%20internet.pdf>>.

SALAWAY, Gail; CARUSO, Judy Borreson. **The ECAR study of Undergraduate Students and Information Technology, 2008**. Educause Center for Applied Research (ECAR), v. 8, 2008. Disponible en:
<<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ers0808/rs/ers0808w.pdf>>.

SANGRÀ, Albert; WHEELER, Steve. Nuevas formas de aprendizaje informales: ¿O estamos formalizando lo informal? In: Monográfico "La informalización de la educación" RUSC, v. 10, n 1, enero 2013, p. 107-115. Disponible en:
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/download/v10n1-sangra-wheeler/v10n1-dosier-es>>.

SCHROEDER, Jacob; GREENBOWE, Thomas J. The chemistry of Facebook: using social networking to create an online community for the organic chemistry. **Innovate Journal of Online Education**, v. 5, n. 4, 2009.

SCOLARTIC. **La formación especializada, fundamental para la consolidación de las TIC en el Aula**. Fundación Telefónica, nota de prensa, 10/01/2013. Disponible en:
<http://blogdotscolarticdotcom.files.wordpress.com/2013/01/ndp_estudio_tic_aula_scolartic_10102013.pdf>.

SELWYN, Neil. Ten suggestions for improving academic research in education and technology. **Learning, Media and Technology**, v. 37, n. 3, p. 213–219, 2012. Disponible en:
<<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439884.2012.680213>>.

SELWYN, Neil. Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. **Learning, Media and Technology**, v. 34, n. 2, p. 157–174, 2009. Disponible en:
<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439880902923622>>.

VALENZUELA, Sebastián; PARK, Namsu; KEE, Kerk F. Is There Social Capital in a Social Network Site?: Facebook Use and College Students' Life Satisfaction, Trust, and Participation. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 14, n. 4, p. 875–901, July 2009. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2009.01474.x/pdf>>.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1998.

XAVIER, Antonio Carlos; GOMES, Alex Sandro (Orgs.) **Anais do Hipertexto 2012**. 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 13 a 15 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/simposio2012.html>>.

FILMES E PLATAFORMAS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: (NOVAS) TECNOLOGIAS MEDIADORAS DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES

Mônica Ferreira Mayrink*³¹

O momento educacional que vivemos está marcado por mudanças nas formas de aprender e, em função disso, somos levados a pensar em procedimentos didáticos e modalidades de ensino que sejam condizentes com elas. Frente a tais transformações, no contexto do ensino superior faz-se necessário desenvolver projetos que contribuam para a formação dos professores e que os ajudem a posicionar-se diante desse novo cenário de forma crítico-reflexiva. O objetivo deste artigo é discutir a maneira como venho utilizando dois recursos tecnológicos – os filmes e um ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma Moodle) – como mediadores da formação crítico-reflexiva de professores. Inicialmente, tratarei dessa concepção de formação de forma articulada com o uso de tecnologias no ensino. Para tanto, resgatarei a visão de Dewey (1933; 1938/1967) e de Freire (1979) acerca do pensamento reflexivo e consciência crítica, e os estudos de Kenski (2007) e Sancho (2008) a respeito do uso de tecnologias na educação. Na sequência, me apoiarei na perspectiva vygotskyana (1930/1998) de que os sistemas simbólicos fazem a mediação da relação entre o sujeito e o mundo, para argumentar a favor da função mediadora que os filmes e o ambiente virtual de aprendizagem Moodle podem desempenhar na formação crítico-reflexiva de professores. Finalmente, apresentarei exemplos de interações e registros reflexivos feitos por alguns alunos (futuros docentes) em contexto universitário, a fim de mostrar a função mediadora que caracteriza tais recursos e os efeitos alcançados com seu uso.

Palavras-chave: Formação de professores. Reflexão crítica. Tecnologias. Filmes. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

• Introdução

O momento educacional que vivemos está marcado por mudanças nas formas de aprender e, em função disso, somos levados a pensar em procedimentos didáticos e modalidades de ensino que sejam condizentes com elas. Frente a tais transformações, no contexto do ensino superior faz-se necessário desenvolver projetos que contribuam para

³¹ Professora Doutora da Área de Espanhol do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Correio eletrônico: momayrink@usp.br.

a formação dos professores e que os ajudem a posicionar-se diante desse novo cenário de forma reflexiva e crítica.

Em minha experiência na área de formação de professores em contexto universitário, tracei alguns percursos nessa direção e acionei diferentes formas de mediação para levar a cabo os projetos formativos em que me envolvi. Neste texto, discutirei a forma como tenho utilizado dois recursos específicos – os filmes e uma plataforma virtual de aprendizagem – para alcançar o objetivo de trazer o espírito crítico e reflexivo para a prática docente cotidiana. Resgatarei duas situações de formação docente pré-serviço nas quais essas tecnologias foram utilizadas, a fim de mostrar a função mediadora que desempenharam no desenvolvimento da postura reflexiva dos alunos (futuros professores)

Partirei de uma discussão inicial sobre a perspectiva crítico-reflexiva na formação docente e sobre o lugar que ocupam os instrumentos e os signos na mediação dos processos reflexivos vivenciados por professores em formação pré-serviço³². Na sequência, apresentarei exemplos que ilustram a construção do pensamento reflexivo de professores que participaram de diferentes momentos de formação. O primeiro deles refere-se a um curso oferecido a alunos de Letras e Pedagogia de uma universidade particular de São Paulo, cujo objetivo era promover a reflexão sobre a ação docente com o uso de filmes comerciais³³. O segundo resgata a participação de alunos do curso de Letras de uma universidade pública de São Paulo, que utilizaram a plataforma Moodle como extensão das aulas presenciais de língua espanhola, e realizaram reflexões sobre o uso das tecnologias no ensino, bem como sobre a língua estrangeira de estudo.

- **(Novas) tecnologias e formação crítico-reflexiva: uma articulação possível**

Minha prática tem demonstrado que o uso das tecnologias pode contribuir para promover a reflexão crítica, o intercâmbio de experiências e ideias e a consequente construção e re-construção do conhecimento linguístico e pedagógico do futuro professor. Mas, em que tipo de tecnologias pensamos quando mencionamos o termo? Acaso o associamos somente às consideradas “novas tecnologias”?

³² Refiro-me à formação inicial em contexto universitário.

³³ A experiência aqui referida constituiu o foco do estudo que desenvolvi em minha tese de doutorado (Mayrink, 2007), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Kenski (2007), acertadamente, discute o lugar que os livros, assim como os vídeos e a televisão, ocupam como tecnologias amplamente utilizadas no ensino. A autora lembra que esses recursos vêm sendo tradicionalmente usados no contexto educacional com o objetivo de ampliar o espaço da sala de aula, porém, alerta: “o simples uso de tecnologias não altera significativamente os espaços físicos da sala de aula e nem as dinâmicas utilizadas para ensinar e aprender” (p. 87). Em outras palavras, o simples uso das tecnologias *no* ensino não necessariamente significa que elas estão sendo utilizadas *a favor* do ensino.

Essa perspectiva nos remete à reflexão proposta por Sancho (2008) a respeito da dificuldade de se transformar o que hoje conhecemos como TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em TAC (Tecnologias para a Aprendizagem e Conhecimento). A autora, apoiada em Järvelä (2006), defende uma mudança no paradigma educacional a fim de permitir que, efetivamente, as TIC sejam utilizadas como TAC, o que traria inúmeras vantagens:

Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo ‘sobre la marcha’ y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje. (SANCHO, 2008, p.24)

A discussão proposta por Sancho é particularmente relevante ao considerarmos a forma como as tecnologias em geral (e não somente as TIC) vêm sendo incorporadas ao ensino. A falta de uma formação docente específica pode resultar no uso incompatível dos recursos tecnológicos com o potencial que eles têm e com os benefícios que podem trazer para os processos de ensino-aprendizagem, como ilustra a imagem³⁴:

³⁴ “Basta entrar em www.pensamentocrítico.com e clicar em ‘respostas’” (minha tradução).

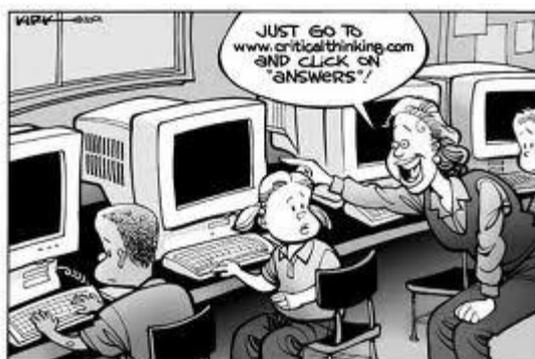


Figura 1: Pensamento crítico e tecnologia
 Fonte: <http://twicsy.com/i/Ld48nb>

Como vemos, a tecnologia muitas vezes é utilizada como um fim em si mesmo e não como um meio para o ensino e a aprendizagem, o que a torna um mero instrumento de reprodução de mídias nem sempre adequadas para os fins aos quais se destinam.

No contexto da formação crítico-reflexiva de professores, são muitos os benefícios que as tecnologias podem aportar. Como mediadoras de processos reflexivos, diferentes tecnologias, sejam elas TIC ou não, podem se converter em TAC. No entanto, antes de apresentar essas possibilidades, cabe esclarecer o que entendo por formação crítico-reflexiva.

Os fundamentos da reflexão crítica podem ser resumidos com base nos conceitos de *consciência crítica* e de *práxis*, propostos por Freire (1979). Segundo o autor, a consciência crítica permite que o homem transforme a realidade (FREIRE, 1979) e ajuda o professor a compreender o contexto em que atua e a tomar decisões em um contexto maior, que supera os limites das paredes da sala de aula. Nessa perspectiva, Liberali (2010, p.32) explica:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduos e sociedade são realidades indissociáveis. (...) ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Relacionado à concepção de reflexão/consciência crítica, está o conceito de *práxis*, entendido por Freire (1979) como a relação entre teoria e prática estabelecida no fazer e no refletir sobre esse fazer. A *práxis* também constitui um importante eixo

condutor das propostas de formação de professores, no entanto, no âmbito da formação pré-serviço, é fundamental determinar de que forma se dá o vínculo entre reflexão e prática, já que, nesse momento, o aluno – futuro professor – não necessariamente exerce uma atividade docente. Um possível caminho a se percorrer é o resgate da percepção que o futuro professor tem da prática docente, a qual pode ter duas origens: a sua experiência como aluno (relacionada à observação de seus professores e aos processos de aprendizagem que vivencia) e a experiência de outros professores que já exercem a profissão. Está claro que o aluno constrói uma compreensão sobre a docência ao longo de toda a sua vida escolar e que essa experiência se reflete, muito frequentemente, em suas ações futuras como professor, seja na reprodução de um modelo com o qual conviveu, seja na busca de uma alternativa para esse modelo. Partindo de Dewey (1938/1967) e de sua noção de contínuo experiencial, entendo que a formação do professor pode ser beneficiada pelo olhar retrospectivo em direção às experiências discentes por ele vividas, pois, ao fazê-lo, pode compreender melhor o que entende por docência e pode se posicionar de forma mais crítica e avaliativa em relação a ela (MAYRINK, 2007)³⁵.

Desse modo, o futuro professor também constrói sua percepção sobre a prática docente a partir da relação que estabelece entre os aspectos teóricos estudados durante sua formação e a prática por ele vivenciada, até então, como aluno. Barros e Brighenti (2004) recuperam o conceito de *simetria invertida* para se referir à importante relação entre teoria e prática estabelecida no desenvolvimento de ações vivenciadas durante a formação de um professor e o que dele se espera como profissional. Conforme as autoras,

(...) o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica (BARROS e BRIGHENTI, 2004, p.136).

Entendendo assim o processo de formação docente, acredito na necessidade de se garantir, nos cursos de Letras (meu contexto de atuação), um espaço de reflexão crítica sobre as mais diversas questões que subjazem a prática docente. Poderíamos aqui

³⁵ Neste trabalho, Mayrink aprofunda a discussão a respeito dos conceitos de *reflexão* e *reflexão crítica*, com base nas discussões de Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996; 2003), Pimenta (2002), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979; 1982), Zeichner (1993), Imbernón (2000) e Perrenoud (2002).

elencar uma série de temas pertinentes para alimentar o exercício reflexivo do futuro professor. O papel exercido pelo professor e pelo aluno no processo de aprendizagem, as questões a serem consideradas na elaboração de material didático, a forma como se constrói o conhecimento, o uso de diferentes recursos pedagógicos e as novas tendências no ensino de línguas estrangeiras (como o ensino a distância ou a intercompreensão linguística) são apenas alguns desses temas.

Particularmente no contexto em que se insere a discussão que proponho neste texto, a articulação entre a perspectiva da simetria invertida e o uso de TAC pode favorecer a formação crítico-reflexiva dos professores³⁶. Penso que isso se faz possível graças ao potencial das tecnologias como mediadoras dos processos de aprendizagem e, especificamente neste caso, como mediadoras do desenvolvimento do pensamento reflexivo dos professores, o qual lhes permitirá questionar, analisar, interpretar e compreender sua própria ação e a de outros, no amplo universo institucional e social em que se inserem. Como se vê, ao perseguir a reflexão crítica, o professor se envolve em um processo mais complexo do que o simples *pensar* sobre a ação, pois ele exige consciência, questionamento, análise e conseqüente tomada de decisões que podem gerar transformações.

- **As tecnologias como signos mediadores**

A necessidade de desenvolver um *pensamento reflexivo* (Dewey, 1933) permeia as mais diversas atividades nas quais nos envolvemos em nosso cotidiano pessoal e profissional. A forma como as tecnologias estão presentes, atualmente, em nosso ambiente de lazer e de trabalho, talvez mereça atenção especial. A tendência ao deslumbramento que as tecnologias chegam a gerar pode resultar na sua apropriação sem que haja uma real consciência de por que e para que deixar que elas façam parte de nossas vidas, como bem ilustram os quadrinhos:

³⁶ O estudo desenvolvido por Mayrink e Albuquerque-Costa (2013) também discute essa relação a partir da experiência vivida em um curso de formação de professores de línguas para o uso de tecnologias.

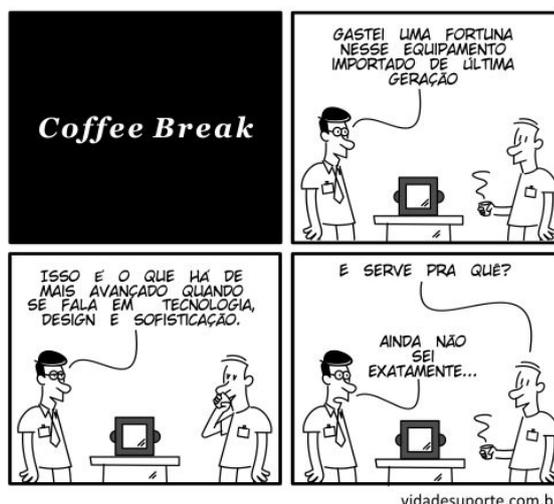


Figura 2: Tecnologias para quê?

Assim, a questão que se coloca é: que função exerce a tecnologia em nossa relação com o mundo? Vygotsky (1930/1998) enfatiza a importância da mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito e o mundo que o cerca. Nessa perspectiva, no contexto da formação de professores, são vários os instrumentos e os signos que podem estabelecer a relação entre os futuros docentes e o mundo escolar. Livros, fotos, filmes, recursos da internet, entre tantas outras tecnologias, podem exercer uma importante função mediadora que contribui, em um sentido amplo, para a construção do conhecimento do professor a respeito do contexto escolar que o cerca.

Tomemos, inicialmente, o exemplo do filme. Visto como um elemento que, potencialmente, promove a reflexão crítica, a troca de experiências e ideias, e a consequente construção e re-construção de conhecimento, o filme pode funcionar como instrumento e também como signo mediador³⁷. Segundo Vygotsky, a distinção entre signo e instrumento (ou ferramenta) reside na forma como eles orientam o comportamento humano:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido ao controle do

³⁷ Para Vygotsky (1930/1998, p.71), a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.

próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1930/1998, p.72-73).

Do ponto de vista da estrutura das operações com signos, Vygotsky sugere que

(...) toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela simples fórmula ($S \rightarrow R$). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53)

O autor esclarece que o signo age sobre o indivíduo, que deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Conseqüentemente, o simples processo estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, constituído por S (estímulo), que gera R (resposta), em decorrência de X (mediação) (VYGOTSKY, 1930/1998, p.53).

Sob esse enfoque, conforme Mayrink (2007), os filmes podem se caracterizar ora como instrumentos ora como signos, dependendo do uso que se faz deles. Muitos dos filmes comerciais que conhecemos e assistimos se apresentam, originalmente, como um objeto de entretenimento. Poderíamos supor que, geralmente, seu efeito no espectador é momentâneo e que satisfaz uma necessidade específica do momento: a diversão. Sendo assim, entendemos que o filme cumpre a função de instrumento, com uma influência meramente situacional no espectador. Pode-se dizer ainda que, mesmo que os filmes se proponham a levar o espectador a algum tipo de reflexão, essa não é, necessariamente, uma reflexão sobre a prática pedagógica (no sentido que se buscaria na formação de professores), mesmo que o filme esteja ambientado na escola, na sala de aula ou que mostre a ação do professor junto a seus alunos. É o caso, por exemplo, da comédia *A creche do papai*, com Eddie Murphy, ou do romance *O espelho tem duas faces*, com Barbra Streisand e Jeff Bridges.

Entretanto, se inseridos no contexto de formação de professores, torna-se possível fazer um novo recorte dos filmes a fim de desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atribuindo-lhes uma nova função - a de signo - pois se passa a fazer um uso consciente deles, orientado para determinado fim: a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O ato de ver o filme vem acompanhado, então, de uma discussão que gera uma reflexão que pretende estender-se para além do entretenimento, do

momento em que o espectador (o futuro professor) assiste ao filme. Trata-se, portanto, de um efeito contínuo (e não situacional e momentâneo) que se quer atingir com o filme, para que os futuros professores façam da reflexão crítica um componente permanente da sua prática diária como docentes. Deste modo, os filmes citados anteriormente poderiam, por exemplo, motivar a reflexão sobre o papel da escola na constituição do indivíduo (*A creche do papai*) ou sobre diferentes orientações metodológicas no ensino (*O espelho tem duas faces*).

Nessa ótica, o filme pode fornecer ao futuro professor a oportunidade de viver uma experiência diferente, centrada no outro (a experiência vicária³⁸), mas com uma repercussão individual que enriquece e expande seu contínuo experiencial³⁹. Porém, não podemos desconsiderar a possibilidade de que, para alguns, o filme continue sendo somente um instrumento (de lazer, por exemplo), dependendo do indivíduo e da forma como se dê a sua aproximação com o filme.

Retomando Vygotsky, pode-se fazer uma relação entre essa perspectiva e a operação que se estabelece no contexto de que vou tratar mais adiante. Neste caso, S - a situação ou estímulo - corresponde ao visionamento e discussão de cada filme assistido pelo aluno em um curso de formação docente (sendo este o contexto mais amplo, o pano de fundo que caracteriza o cenário do processo da mediação); R corresponde à reflexão crítica, reação ou resposta desejada, na forma de auto-reflexões e reflexões compartilhadas; X - a mediação - corresponde aos filmes utilizados como signos mediadores do processo crítico-reflexivo.

Assim, o filme, exercendo seu papel de signo mediador, conduz os alunos “a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”

³⁸ Dewey (1938/1967) e van Manen (1990) discutem a contribuição da experiência vicária para a constituição da própria experiência, pois, segundo eles, ao olhar a experiência do outro, nós mesmos nos tornamos mais experientes. Assim, a reflexão sobre a ação do outro ganha um lugar de destaque não menos importante do que a reflexão sobre a própria ação. É muitas vezes por meio dela que o futuro professor constrói suas primeiras possibilidades de reflexão crítica sobre a prática ou, como diz Freire (1979), começa a desenvolver sua consciência crítica. Esse distanciamento - que caracteriza o olhar para a ação do outro - permite que o futuro professor se sinta mais seguro, uma vez que não está pessoalmente envolvido com aquilo que observa: de alguma maneira, sua face parece preservada.

³⁹ Para Dewey (1938/1967), a experiência pode ser entendida como conhecimento acumulado e, relacionado a essa ideia, está um dos princípios fundamentais da teoria desenvolvida pelo filósofo: o princípio da *continuidade*, segundo o qual uma experiência prepara o caminho para outra, subsequente, dando-lhe continuidade e permitindo o desenvolvimento de uma cadeia - um contínuo experiencial - que, se mantida, se configura como uma sequência de experiências educativas.

(VYGOTSKY, 1930/1998, p.54). Vale lembrar que o autor se refere a esses processos psicológicos como superiores, e suas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado (VYGOTSKY, 1934/1999, p.112). Sendo assim, o filme cria uma nova relação entre a situação (o visionamento) e a resposta, que deixa de ser um mero entretenimento e ganha uma dimensão reflexiva.

Do mesmo modo, outros tipos de tecnologias associadas às TIC podem ter efeitos semelhantes ao converterem-se de instrumentos em signos. Tomemos a rede social *Facebook* como exemplo. Criada para ser usada pelos estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a rede cresceu em proporções antes não imaginadas e continua ganhando cada vez mais adeptos, que ali participam com o intuito de estabelecer e ampliar suas relações sociais. Importa, ali, “fazer amigos”, compartilhar experiências vividas no cotidiano, fotos, textos, mensagens. No entanto, o uso dessa mesma rede tem ganhado espaço na conformação de comunidades de aprendizagem das mais diversas áreas, passando a exercer o papel de signo mediador dessa aprendizagem. Ao atribuir-lhe essa outra função, há, conseqüentemente, uma re-significação de seu objetivo original. Assim como no filme, o *Facebook* pode criar uma nova relação entre a situação (a interação ali realizada) e a resposta alcançada (a construção de um espaço de aprendizagem e reflexão).

Já as plataformas virtuais criadas especialmente para fins de aprendizagem (os conhecidos ambientes virtuais de aprendizagem - AVA), embora tenham sido pensadas para atender a esse propósito específico, nem sempre parecem atingir seu objetivo maior: o de funcionar como signo mediador da aprendizagem. Mayrink e Gargiulo (2013) discutem a importância de ampliar o uso que os professores de línguas fazem dos AVA. Para as autoras, é preciso que eles tomem consciência de que o sucesso no uso de um AVA em uma situação de ensino não se dá pelo simples fato de ele permitir o envio e a recepção de mensagens e o intercâmbio de ideias entre pessoas que não compartilham um mesmo espaço físico de forma síncrona. Isso significa que os AVA, em si mesmos, não são garantia da realização de experiências de ensino-aprendizagem inovadoras e diferentes. Por esse prisma, podemos entender que, para que eles exerçam plenamente sua função de signo mediador da aprendizagem, é necessário buscar mecanismos que propiciem a construção efetiva de um espaço de aprendizagem e

reflexão, e que promovam e garantam a presença social de seus participantes (professores e alunos).

Tendo apresentado o viés teórico em que se apóia este texto, ilustrarei, a seguir, o efeito alcançado ao utilizar esses dois recursos tecnológicos – o filme e um AVA – como signos mediadores da formação crítico-reflexiva de professores⁴⁰.

- **O filme como signo mediador da reflexão**

A fim de ilustrar a forma como os filmes podem ser utilizados como signos mediadores na formação crítica-reflexiva de professores, apresentarei alguns exemplos de interações que ocorreram ao longo de um curso (presencial) que ministrei em 2004 como docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo⁴¹. O objetivo do curso, intitulado *A escola no cinema: reflexões sobre a prática pedagógica a partir de filmes*, era levar o aluno (futuro docente) a refletir sobre a prática pedagógica (a sua própria e a de outros professores) e, assim, compreender mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem. Todas as aulas foram gravadas em vídeo e áudio e várias atividades acompanharam a discussão sobre os filmes. Os excertos que aqui apresento foram retirados das produções dos alunos e das gravações das aulas.

Destaco, inicialmente, um registro escrito da aluna Sara⁴², retirado de uma atividade na qual deveria estabelecer relações entre um texto teórico (*Professor Reflexivo: construindo uma crítica*, de Selma Garrido Pimenta) e o filme *O espelho tem duas faces*. Ao responder à pergunta “O filme *O espelho tem duas faces* motivou sua reflexão? Por quê? Se sua resposta foi positiva, que reflexões o filme suscitou em você?”, a aluna ressalta a reflexão que desenvolveu em relação à sua própria prática:

⁴⁰ Embora os dados também permitam analisar a função mediadora do professor nas duas situações que passarei a apresentar, este não será o foco da discussão, devido ao objetivo traçado inicialmente para este artigo.

⁴¹ O curso foi oferecido como uma disciplina eletiva do curso de Letras e contou com a participação de treze alunos dos cursos de Letras e de Pedagogia. A disciplina compreendeu três momentos: no primeiro, os filmes e os tópicos a discutir foram sugeridos pela professora; no segundo, os alunos indicaram os tópicos sobre os quais gostariam de refletir e ela selecionou os filmes a serem vistos, e, no terceiro, tanto os filmes quanto os tópicos para reflexão foram propostos pelos alunos. Os filmes trabalhados nesses três momentos foram: *O Espelho Tem Duas Faces*, *Sociedade dos Poetas Mortos* (Momento 1); *Nenhum a Menos*, *Mentes Perigosas*, *O Céu de Outubro* (Momento 2); *Mr. Holland - Adorável Professor*, *A Corrente do Bem*, *A Creche do Papai*, *O Clube do Imperador* e *Os Incompreendidos* (Momento 3).

⁴² Os nomes dos alunos participantes do curso foram substituídos por pseudônimos a fim de preservar sua identidade.

Sim, este filme motivou minha reflexão na medida em que, ao vê-lo, pensei em como foi minha pequena prática em sala até então (aulas particulares) e me enxerguei numa posição tradicional, mais do que gostaria. A partir desta reflexão, **espero que minha postura seja revista, pretendo comportar-me de outra forma em aula, buscando construir uma aprendizagem significativa com o aluno.**

Outra reflexão que o filme me suscitou foi que **eu gostaria de ser uma professora dinâmica, divertida, que me envolvesse com a matéria, com meus alunos e que minha aula fosse significativa para eles.** Porém, creio haver uma medida entre ser divertida, dinâmica e proporcionar momentos de reflexão a meus alunos. Talvez não tenha descoberto esta medida e, por isso, considere minha prática como um todo, apesar de conter alguns elementos que ultrapassem a visão tradicional de ensino (como fitas cassete, de vídeo, textos de revistas, atividades elaboradas por mim, livros paradidáticos). (Registro de Sara; grifos meus)

O excerto ilustra a compreensão de Sara quanto ao caráter de ação deliberativa que a reflexão possui, com reflexos no próprio agente, naquele que reflete (neste caso, ela mesma). Percebe-se que ela procura assumir responsabilidade pela mudança que quer incorporar à sua forma de agir e é curioso como marca, por meio de suas escolhas lexicais, essa sua disponibilidade para mudar. Vale destacar a função que o filme cumpriu, neste caso, como signo mediador da reflexão da aluna, ao despertar nela uma identificação com as personagens e com a sua forma de agir, projetando-as para a sua própria prática. Nesse sentido, considero também relevante a ponderação da aluna Luana a respeito da importância do professor refletir *sobre o outro e para si* (a experiência vicária), condição para que a prática reflexiva possa, de fato, contribuir para a construção do conhecimento do professor:

Não adianta refletir sobre o ato do outro professor e não levar isso como um aprendizado para si mesmo. (Registro de Luana)

Outro exemplo de que o filme, como recurso tecnológico, pode ser utilizado como signo mediador da formação crítico-reflexiva de professores pode ser encontrado na discussão realizada sobre o papel da escola. Essa reflexão, desencadeada pelo filme *Mentes Perigosas*, pode ser observada no excerto abaixo, retirado da gravação de uma das aulas:

Mônica: Qual é o papel da escola aí?

Marcos: É um depósito de gente.

Márcia: Para não deixar eles na rua... não importa qual o problema que eles vão encontrar lá dentro...

Mônica: Mas a escola tinha essa preocupação?

Márcia: Acho que tinha...

Geovana: Vivia no sentido só de abarcar os alunos. Precisavam se manter com alunos, porque sem alunos não vive...

Mônica: (...) E qual era o objetivo da escola? Era passar o conteúdo? Ou passar regras, regras de conduta? Vocês lembram que tem uma cena do filme que mostra isso? Não sei se chamou a atenção de vocês. Acho que cheguei a comentar com vocês na aula passada sobre isso.

Márcia: O diretor que não deixou o aluno entrar na sala, porque ele não bateu na porta e ele vai, e acaba morrendo depois...

Mônica: O que mostra esta postura do diretor aí? Qual é a preocupação dele?

Márcia: Estava preocupado com as regras de educação, não se importava com o que o menino tinha para falar para ele, qual o problema....

Geovana: O aluno estava respeitando somente o diretor, né? Ele deveria ter falado: não, você não pediu licença, então, volta, é assim, assim...você não pode fazer isso por uma questão de educação ou por outra questão qualquer - não somente, simplesmente por respeito só a ele mesmo, né?

Marcos: Hierarquia.

Mônica: Exatamente. Ele queria se reafirmar como autoridade. Agora, qual era a consideração dele com relação àquele aluno como pessoa?(...)

(Transcrição da aula 11)

Este exemplo revela a percepção dos alunos de que a escola, na figura de seu diretor, quer marcar a autoridade que lhe cabe no estabelecimento de regras e na tarefa de garantir que elas sejam cumpridas, esquecendo-se daquela que deveria ser uma de suas prioridades: zelar pela educação e integridade dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o filme *Mentes Perigosas* abriu um espaço para a discussão a respeito do papel que desempenha o diretor nas escolas, o que se revela extremamente positivo, se consideramos que a reflexão do professor, muitas vezes, se limita à sua própria prática, dentro de sua sala de aula. Assim, o filme, compreendido como um signo mediador, parece enriquecer as possibilidades de reflexão envolvendo outros espaços e participantes do processo educacional.

Os dois exemplos aqui comentados ilustram a forma como os filmes permitiram aos professores em formação vincular as situações neles apresentadas à sua própria prática (no caso daqueles que já exerciam algum tipo de atividade docente) e estabelecer relações entre a prática e a teoria. A postura indagadora e crítica dos alunos com relação às diferentes questões que se colocavam em pauta foram, paulatinamente, ganhando mais espaço em suas produções individuais e nas interações entre o grupo. A função mediadora dos filmes certamente foi decisiva nesse processo.

- **Uma plataforma de aprendizagem como signo mediador da reflexão**

Passemos agora a comentar o uso de um recurso possibilitado pelas TIC na formação crítico-reflexiva de professores. Trata-se, neste caso, da plataforma de aprendizagem Moodle, que tem sido amplamente utilizada em instituições de ensino dos mais diversos níveis. A fim de ilustrar a forma como esse AVA pode ser utilizado como signo mediador na formação crítica-reflexiva de professores, apresentarei alguns exemplos dos registros feitos por alunos de uma turma do curso de Graduação em Letras (Espanhol) da Universidade de São Paulo que usaram a plataforma de forma complementar à disciplina presencial *Práticas Orais em Língua Espanhola*⁴³. A proposta de uso da plataforma tinha como objetivo promover uma oportunidade para que os estudantes vivenciassem o uso de um ambiente virtual como um espaço efetivo de reflexão, ensino e aprendizagem⁴⁴, superando a visão limitadora da plataforma como um mero repositório de documentação e textos (tendência ainda amplamente verificada no uso que muitos docentes fazem das plataformas virtuais de aprendizagem).

Os exemplos que passo a apresentar provêm da interação dos alunos em um Fórum no qual deveriam discutir sobre o impacto das tecnologias na sociedade atual e seu uso na Educação, a partir da leitura de um texto⁴⁵ e do visionamento de um vídeo⁴⁶. A discussão desencadeada no fórum revelou as diferentes percepções que os alunos têm sobre o assunto, dentre as quais destaco as seguintes⁴⁷:

De verdad que todavía no estoy acostumbrada con el uso de las nuevas tecnologías en la EDUCACIÓN, tampoco con la receptividad con que las personas aceptan esos cursos “virtuales”, y esta idea no me parece muy buena. Pues sí que estos recursos pueden ser utilizados como un medio de complementar la clase, pero no creo que sea posible estudiar una lengua solo por internet, para el proceso de aprendizaje de una lengua el contacto con las

⁴³ O uso da plataforma nessa disciplina fez parte de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2010.

⁴⁴ A fim de criar espaços de reflexão e prática da língua espanhola, várias atividades foram realizadas na plataforma na modalidade individual e grupal. Os objetivos das atividades eram: a) promover uma reflexão sobre a língua estrangeira e sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de idiomas; b) desenvolver pesquisa bibliográfica; c) propiciar a prática efetiva da língua espanhola, mediante interações em fóruns e realização de atividades desenvolvidas no ambiente com o auxílio de diversas ferramentas, como a wiki e a tarefa, por exemplo.

⁴⁵ Texto disponível em <http://charlat3t1.blogspot.com.br/2012/10/etica-en-la-informatica.html> (consulta em 04/06/2014).

⁴⁶ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=X7bHBYjh8Z8&feature=fvw> (consulta em 04/06/2014).

⁴⁷ Os excertos foram reproduzidos de forma fiel ao original redigido pelos alunos. A formatação (uso de caixa alta, por exemplo) também foi reproduzida conforme o texto original.

personas es imprescindible, así como todas las oportunidades que se encuentra en un aula presencial. Las nuevas tecnologías (internet...) son muy importantes a la hora de complementar el aula, pero no creo que solo eso sea suficiente para que uno aprenda la lengua. (Aluno 1)

Pienso que el uso de nuevas tecnologías en mucho ayudará en la enseñanza y en el aprendizaje del español porque nos ponen a disposición, con un simple pulsar, una cantidad enorme de informaciones. Además el uso de los recursos tecnológicos acaba por nos tornar más cercanos, contribuyendo para que la comunicación entre las personas sea más rápida y dinámica. Sin ellos, por ejemplo, esto forum no sería posible y miren como está siendo provechoso para nosotros. Sin embargo, pienso también que las tecnologías no deben sustituir las clases tradicionales y sí servir como más un instrumento para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. (Aluno 2)

O comentário do Aluno 1 expressa uma descrença no potencial das TIC para o ensino e aprendizagem, salvo em situações em que são utilizadas como apoio complementar às aulas. Fica, ainda, evidente, sua percepção de que o ensino mediado por recursos tecnológicos anula os processos interacionais entre os participantes - professor e alunos - ao afirmar que “para el proceso de aprendizaje de una lengua el contacto con las personas es imprescindible, así como todas las oportunidades que se encuentra en un aula presencial”. No entanto, essa visão, ainda compartilhada por muitos docentes e estudantes, é percebida pelo Aluno 2 de outra maneira, ao considerar que as TIC possibilitam a aproximação e maior comunicação entre as pessoas, o que aponta para uma “desconstrução” de representações negativas sobre o uso das TIC no ensino. A reflexão desenvolvida por esse aluno também revela sua percepção de que as tecnologias podem ser usadas tanto como TIC (ao destacar que as tecnologias colocam à disposição dos estudantes uma enorme quantidade de informações e contribuem para que a comunicação entre as pessoas seja mais rápida e dinâmica) quanto como TAC, ao reconhecer que podem servir como um instrumento adicional para o ensino e aprendizagem de línguas.

Outra evidencia de que a plataforma, neste caso, está mediando o processo crítico-reflexivo dos alunos pode ser observada nesta nova intervenção do Aluno 2:

"Ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre, dice un refrán. Creo que las tecnologías son útiles, pero hay que utilizarlas con moderación. En la Internet, por ejemplo, encontramos todo tipo de información - verdaderas y falsas. Por lo tanto, no solo debemos

distinguir entre unas y otras, sino también tener en cuenta que información no es lo mismo que conocimiento."

Como se pode notar, a experiencia de uso da plataforma vivenciada pelos alunos produziu o efeito desejado de contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento reflexivo. Isso somente foi possível graças à função mediadora exercida pela própria plataforma e pela maneira como foram utilizados os recursos nela disponibilizados (o fórum e a integração de textos multimodais⁴⁸). Deste modo, resgatando a proposta de *simetria invertida* mencionada anteriormente, a plataforma possibilitou aos alunos vivenciar uma experiência de aprendizagem (interna à disciplina que estavam cursando) que poderá gerar reflexos na sua futura atuação como professores (a construção de uma reflexão sobre o uso das TIC no ensino de línguas).

Considerações finais

Os desafios e questionamentos que se apresentam na incorporação de tecnologias no ensino, sejam elas novas ou tradicionais e estejam elas inseridas no grupo das TIC ou não, reforçam a necessidade de uma reflexão permanente sobre o lugar que elas ocupam no contexto educativo e o real potencial que vêm alcançando como signos mediadores dos processos de ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental, também, pensar metodologias e procedimentos didáticos sustentados por objetivos pedagógicos consistentes, que atribuam um sentido para o uso desses recursos e permitam que eles se convertam em legítimas Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC). Para que isso seja possível, é fundamental mobilizar esforços em direção à formação inicial e continuada de professores, mediante a concepção e implantação de projetos direcionados ao desenvolvimento de sua postura crítico-reflexiva.

⁴⁸ Cabe ressaltar que o fórum, particularmente, permitiu o desenvolvimento de processos reflexivos coletivos, graças ao seu alto potencial de interatividade.

Referências

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BARROS, D. M. V. e BRIGHENTI, M. J. L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In RIVERO, C. M. L. e GALLO, S. (orgs.) **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** EDUSC, 2004, p. 125-144.

DEWEY, J. **How we think.** Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

_____. **Experience and Education.** New York: Collier Books, 1938/1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

JÄRVELÄ, S. Personalised Learning? New Insights into Fostering Learning Capacity. In OECD – CERI (Eds.) **Personalising Education.** Paris: OECD/CERI, 2006, p. 31-46.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papirus, 2007.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MAYRINK, M. F. **Luzes... câmera... reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes.** São Paulo, 2007, 300 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC/SP.

MAYRINK, M. F. e ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F. e ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** São Paulo: Editora Humanitas, 2013, p. 39-63.

MAYRINK, M. F. e GARGIULO, H. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, p. 147-163, 2013. Disponível em http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/147-163.pdf

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 17-52.

SANCHO, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la escuela**, 64, p.19-29, 2008. Disponível em http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj_tic/tic_a_tac.pdf (consulta em 06/06/2014).

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner – How professionals think in action**. Cambridge: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. **Curriculum Inquiry**, v.22:2, p.119-139, 1992a.

_____. Formação de professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b, p. 77-91.

van MANEN, M. **Researching lived experience**. London, Ontario: The University of Alberta, The Athlouse Press. 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

TESSITURAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE E/LE A DISTANCIA

Massilia Maria Lira Dias⁴⁹

Resumo: A incorporação das inovações tecnológicas no ensino à distância, especialmente o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, com interação em tempo real, alteraram a concepção de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. No Brasil, várias instituições de ensino superior aderiram ao fenômeno da educação à distância, a partir da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Atualmente, vários cursos de licenciatura estão sendo ofertados, sendo que a construção dos projetos pedagógicos destes cursos e suas propostas de integralização curricular variam de instituição para instituição, em virtude dos diferentes modelos de ensino à distância utilizados por estas instituições. No entanto, a formação de um professor de língua estrangeira à distância requer a construção de um projeto pedagógico que reflita essa nova concepção de ensino e aprendizagem e um desenho curricular conforme com as novas abordagens de ensino e de formação inicial de professores que incluam as novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, este estudo procura investigar as propostas curriculares para a formação de professores de espanhol à distância, no âmbito dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, com a finalidade de identificar se estas propostas buscam reproduzir no ensino à distância a mesma estrutura curricular do sistema de ensino presencial, ou se diferenciam destas com propostas curriculares mais modernas e flexíveis. Para tanto serão analisadas quatro propostas de integralização curricular de cursos de licenciatura em língua espanhola à distância. Este estudo visa contribuir com as discussões sobre currículo e formação de professores de espanhol no ensino à distância.

Palavras chave: currículo. Formação inicial de professores de espanhol. Ensino à distância.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos na década de 90 impulsionaram o foco das pesquisas na área de formação de professores e, paulatinamente, grupos de estudos sobre esta temática passaram a ter um importante papel dentro das instituições formadoras, no sentido de formar profissionais com diversas habilidades e competências, mais reflexivos sobre suas ações e práticas no ensino de línguas. Neste sentido é imprescindível, nas palavras de Almeida Filho (1997) que o professor tenha na sua formação, uma *competência linguístico- comunicativa*, associada a uma *competência*

⁴⁹ Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da área de Língua espanhola e Coordenadora do Curso de Letras: Língua Espanhola e suas Literaturas, do Sistema UAB/UFC.

profissional, ou seja a competência para compreender a história do ensino de línguas e seu papel como professor, e uma *competência aplicada*, na qual o professor ao adquirir a competência teórica (saber sobre) torna-se capaz de mudar sua prática profissional com base nos conceitos discutidos (saber fazer ao mesmo tempo). Dessa forma, é recomendável, segundo palavras do autor “que se inclua no currículo pelo menos dois semestres de Linguística Aplicada, tomando-a não somente em seu sentido mais tradicional e limitado de aplicação de teoria linguística.

Há muitos os projetos pedagógicos dos cursos de letras: línguas estrangeiras veem buscando preparar profissionais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, já que há uma convicção de que este tipo de formação estimula a busca de uma postura crítica com relação à sua prática, tornando-os mais conscientes sobre sua atuação e capazes de aprimorá-la em favor dos aprendizes.

Com o advento da formação de professores à distância no Brasil, impulsionada pela criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, muitas instituições de ensino superior passaram a ofertar cursos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras, especialmente, de língua inglesa e espanhola⁵⁰. Dessa forma, abria-se não só um novo espaço para formação de professores de línguas, mas, e principalmente, uma nova vertente de formação acadêmica desafiadora: formar professores de línguas à distância. Muitos de nós, docentes de instituições públicas, começamos a mover-nos em um terreno desconhecido, no qual nossa experiência era ainda muito modesta, embora o ensino à distância, já tivesse em sua quarta geração, marcada pela difusão da informática e da telemática, do uso de sistemas interativos abertos, que permite o acesso a recursos de outras instituições educacionais ou não educacionais na comunicação entre alunos e outros alunos e entre alunos e tutores, abrindo espaço para outro tipo de educação, a educação virtual.

A educação virtual é realizada através de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, mediada pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de uma nova concepção metodológica, mais aberta e flexível na qual o aluno adquire

⁵⁰ No Brasil, o desenvolvimento da educação a distância, nos últimos anos, tem acontecido de forma vertiginosa: O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado em 2005 pelo Ministério da Educação tem impulsionado esse processo entre instituições de ensino superior: Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

autonomia para desenvolver sua atividade formativa e que possui as seguintes características: espaço (de encontro na rede), tempo (de acordo com as necessidades do aluno), modelo (a distância, através das tecnologias da informação e comunicação), forma de comunicação (síncrona e assíncrona), ferramentas (correio eletrônico, chats, fóruns, videoconferência...), inovação (são procurados novos cenários educativos que propiciem a motivação, a participação e a flexibilidade), compatibilidade(o presencial com a multimídia, o hipertexto e a hiperídia) e recurso (bibliotecas e enciclopédias virtuais, wikis, etc).

Nesse meio educativo, espera-se que o aluno realize sua tarefa de aprendizagem de forma independente e que os materiais dos cursos devam conter tanto as concepções de ensino como também as oportunidades de interações que normalmente existem na sala de aula presencial. Além disso, devem também conter toda a variedade de elementos destinados a oferecer a máxima flexibilidade, que se observa em todos os níveis, desde a estrutura do curso, as condições de atenção ao aluno, à metodologia de trabalho, ao uso de meios diferentes para estabelecer a comunicação, o acesso à informação, e o apoio ao estudante. Este material se complementa através de uma tutoria personalizada, síncrona ou assíncrona, centros de estudos locais, regionais ou internacionais (segundo seja o caso), serviços consultivos e o uso dos meios para comunicação através das novas tecnologias da comunicação.

Conforme mencionado anteriormente, muitos docentes de instituições de ensino superior tiveram que enfrentar o desafio de propor projetos pedagógicos consoantes com essa nova modalidade de ensino, que refletissem a concepção da formação à distância e que fossem capazes de promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos licenciandos em línguas estrangeiras.

2. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O cenário da formação de professores de espanhol à distância tem se ampliado muito nos últimos anos, especialmente, pela necessidade de profissionais nessa área para atender a demanda das escolas públicas e privadas de ensino básico, no Brasil. Muitas instituições de ensino superior ofertam cursos de licenciatura única em língua espanhola e apresentam, de acordo com as possibilidades estruturais e pedagógicas da

oferta à distância, diferentes propostas curriculares, que buscam confluir, especialmente, para a formação pautada no conceito de ensinar e aprender, na concepção de um professor orientador, na inserção deste profissional no uso das tecnologias de informação e comunicação e na junção de conhecimentos teóricos e práticos, que se materializam na integralização curricular proposta. Em síntese, o projeto pedagógico e a integralização curricular dos cursos propiciarão a materialização das concepções, finalidades e princípios dos cursos de formação de professores de língua espanhola.

Acreditamos que embora esteja sendo adotada uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, a formação à distância, os currículos propostos para a formação de professores nesse tipo de modalidade ainda refletem a concepção da formação presencial de professores. É importante destacar que a pesquisa proposta, ainda encontra-se em fase de desenvolvimento, pois ao longo da pesquisa, consideramos pertinente investigar como se dá o processo de desenvolvimento das competências do professor de línguas, especialmente, o desenvolvimento da competência oral, posto que na modalidade presencial as interações aluno-professor, aluno-aluno, acontecem em vários momentos da aula, por meio das chamadas disciplinas de “língua”, que são ofertadas ao longo do processo formativo desses profissionais. Julgamos pertinente aprofundar este aspecto essencial na formação de futuros docentes, já que a formação à distância implicará na utilização de ferramentas específicas para o desenvolvimento da competência oral.

O presente trabalho enfocará as integralizações curriculares de quatro cursos de formação de professores, na modalidade à distância, oferecidos por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em duas diferentes regiões do país, assim denominadas: instituições A e B, pertencentes à região nordeste e instituições C e D, pertencentes à região sul⁵¹. A partir da leitura dos projetos pedagógicos destes cursos, que nos permitem analisar como cada instituição concebe a formação do professor de língua

⁵¹ Seleccionamos, para este estudo, os projetos pedagógicos das e suas respectivas integralizações curriculares das seguintes instituições públicas superiores de ensino, que ofertam tanto cursos de formação de professores de língua espanhola na modalidade presencial, como na modalidade à distância: Universidade Federal do Ceará – UFC, doravante denominada instituição (A), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, doravante denominada instituição (B), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, doravante denominada instituição (C) e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, doravante denominada instituição (D).

espanhola, nos centraremos na análise das propostas de integralização curricular e suas diferenças entre as propostas de currículo da formação na modalidade presencial.

Os documentos oficiais que norteiam os currículos dos cursos de licenciatura, mais especificamente, a Resolução CNE/CP/2 de 19/02/2002, prevê em seu artigo 1º:

“Art.1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

Há, portanto, uma integralização mínima de horas a ser cumprida, distribuída em quatro dimensões, dentre as quais a prática se estabelece como um componente curricular que deve ser contemplada ao longo do curso, com o objetivo de envolver esse professor em formação nas questões práticas que afetam o exercício do magistério na educação básica, no sentido de articular os saberes teóricos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas aos saberes práticos da sala de aula e dos quais o futuro profissional necessita tomar consciência.

Ainda, de acordo com a presente Resolução, a formação de professores deve também preparar o profissional para a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem “uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção de conhecimento”.

Considerando, pois, as determinações presentes na Resolução mencionada, as integralizações curriculares dos cursos de licenciatura em língua espanhola, das instituições indicadas, apresentam variações, com base na carga horária mínima determinada, tanto no que se refere à quantidade de horas integralizadas para a modalidade presencial e à distância, como de instituição para instituição, já que cada um dos projetos pedagógicos destas instituições foram construídos de forma autônoma e democrática pela comunidade acadêmica das IES, apresentadas no quadro abaixo:

INSTITUIÇÃO	CARGA HORÁRIA CURSO PRESENCIAL	CARGA HORÁRIA CURSO EaD
A	3.080h	2.824h
B	3.700h	3.704h
C	2.880h	3.104h
D	3.180h	3.170h

A análise da distribuição da carga horária das integralizações curriculares objeto de nosso estudo, nos permitiu identificar que as variações em relação à quantidade de horas indicadas para cada um dos componentes, ocorrem, principalmente, nos componentes dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e no de estágio curricular supervisionado, sendo que naquele observa-se uma maior variação de indicação de carga horária, tanto nos modelos presenciais de cada instituição de ensino, como nos modelos de educação à distância.

Considerando as dimensões de competências do professor indicadas ao início deste trabalho e propostas por Almeida Filho, (2000), a saber, *linguístico-comunicativa* (incluindo as subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética), a *competência aplicada* (abarcando a subcompetência teórica emergindo do diálogo entre a teoria sabida e a prática implícita que se vive), e a *competência formativo-profissional* (para a compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas), passamos a analisar como cada uma destas competências está representada nos currículos em forma de elenco e/ou conjunto de disciplinas, sempre buscando identificar as possíveis diferenças que marcam os currículos de ensino à distância. Segundo este autor, o “velho currículo de

letras é amiúde encontrado com grandes espaços dedicados a estudos literários e linguísticos, quando não filológicos, restando uma porção menor, desequilibrada, para as disciplinas de língua que viabilizem uma formação de alto desempenho no âmbito da linguagem”⁵². Procuraremos, dessa forma, identificar não currículos de formação de professores à distância, relativamente nova em nosso país, as mudanças que sinalizam um “novo currículo” e não apenas a troca de nomes de disciplinas, ou simplesmente, a adição e/ou subtração de horas semanais.

Nos documentos analisados identificamos os seguintes elementos nos currículos do modelo de ensino presencial e à distância⁵³:

INSTITUIÇÕES	COMPETENCIAS					
	LINGUÍSTICO COMUNICATIVA		APLICADA		FORMATIVO PROFISSIONAL	
	Quantitativo de Disciplinas					
	Presencial	EaD	Presencial	EaD	Presencial	EaD
A	14	13	4	4	7	5
B	15	15	2	1	4	3
C	9	11	6	6	4	3
D	12	16	-	2	4	5

Instituição A:

* no currículo da modalidade presencial: (1 disciplina) de Ensino e aprendizagem da Língua Espanhola por meio de Novas Tecnologias

* no currículo de EaD: (1) disciplina de Educação à distância e (1) de Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Mediado por Tecnologias Digitais.

Instituição B:

⁵² Entende-se neste termo um conceito amplo que não somente o de ensinar línguas, mas de outras questões que englobam as relações sociais mediadas pela linguagem, as relações entre os sistemas de serviços na sociedade, as questões relativas ao trabalho de docência e pesquisa universitárias.

⁵³ Consideramos neste cômputo, apenas as disciplinas relacionadas à área de língua estrangeira (espanhol) que estão compreendidas nas três dimensões indicadas, de acordo com a proposta de Almeida Filho (2000), com o objetivo de focar a formação específica na área de língua estrangeira, espanhol. Excluímos, portanto, as disciplinas tradicionalmente consideradas pedagógicas que compreendem um mínimo de 1/8 da carga horária dos currículos e as disciplinas da área de literatura em língua estrangeira (espanhol).

* no currículo da modalidade presencial: (2) disciplinas da área de Língua Portuguesa e (1) da área de Latim e (1) de Mídias Educacionais no Ensino de Língua Espanhola. Incluída (1) disciplina na área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada.

* no currículo da modalidade EaD: (2) disciplinas da área de Língua Portuguesa e (1) da área de Latim e (1) de Mídias Educacionais, (1) de EaD: Informática e (1) de Fundamentos e Práticas Aplicadas à Educação. Incluída (1) disciplina na área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

Instituição C:

* no currículo da modalidade presencial: (1) disciplina de Pesquisa em Letras Estrangeiras. Incluídas 3 disciplinas da área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

* no currículo da modalidade EaD: (1) disciplina de Introdução à EaD. Incluídas 3 disciplinas da área de Tradução no elenco de disciplinas da competência aplicada

Instituição D:

* no currículo da modalidade presencial: (1) disciplina de Latim Básico, (1) de Literatura greco-romana, (1) de Sintaxe do Português, (1) de Fundamentos Gramaticais do Português e (1) de morfologia do Português.

* no currículo da modalidade EaD: (1) disciplina de Instrumentalização para EaD, (1) de Instrumentalização para Acesso à Informação e (1) de Análise e Produção de Material Didático com Multimídia⁵⁴.

3. RESULTADOS DA ANÁLISE

Diante da análise quantitativa apresentada, observamos que há uma tendência em manter-se certo equilíbrio na quantidade de disciplinas que compreendem a

⁵⁴ Convêm aqui destacar que em todas as propostas de integralização curricular da modalidade de ensino presencial das quatro instituições, se propõe a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que não ocorre na modalidade de ensino a distância, já que não se observou nas integralizações dos cursos A e C a oferta de disciplinas para a realização específica deste tipo de atividade.

competência teórico-linguística na área de estudo específica (espanhol), com uma tendência de aumento nos currículos de ensino à distância. Provavelmente, um fator determinante para essa tendência seja a própria modalidade de ensino, e a crença de que este tipo de modalidade possa demandar uma maior necessidade de conteúdos dessa natureza, no intuito de superar a presença física do professor em sala de aula, especialmente, no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. O oposto a este processo ocorre no âmbito da *competência formativa*, na qual observamos um leve declínio em relação à quantidade de disciplinas ofertadas nessa área, nos currículos de ensino à distância. Acreditamos que dadas as dificuldades enfrentadas e as incertezas em relação à execução e o acompanhamento as disciplinas que compreendem esse núcleo de competência em língua estrangeira, quando da elaboração dos projetos pedagógicos para a EaD, ocasionou essa leve redução no quantitativo de disciplinas de formação profissional em língua espanhola. É importante destacar que a maioria dos cursos de licenciatura em espanhol da EaD estão enfrentando, por primeira vez, a oferta de disciplinas de estágio curricular obrigatório, buscando adequar-se aos parâmetros de fomento dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, para a área de estágio e que somente foram assegurados após o funcionamento destes cursos. Já no que concerne à *competência aplicada*, destacamos o equilíbrio na oferta tanto para o ensino presencial como para o ensino à distância, nas instituições A e C. As demais instituições apresentam, uma (instituição B) uma redução significativa na oferta curricular do ensino à distância e a outra (instituição D) passou da não oferta à inserção de duas disciplinas da área de linguística aplicada no currículo de EaD.

A análise ainda evidenciou que no âmbito da formação de professores na modalidade presencial há em alguns currículos espaços dedicados a estudos filológicos, a estudos da língua vernácula em detrimento da oferta de estudos na área de língua estrangeira espanhol, o que nos revela um passado cultural brasileiro centrado nas (belas) Letras, presente ainda nos currículos que se destinam a uma formação específica em língua estrangeira.

Com base no elenco de disciplinas oferecidas aos alunos, observamos bastante similaridade entre as duas propostas curriculares em questão. No entanto, podemos destacar uma diferença significativa na oferta de disciplinas de língua espanhola que

visam o ensino de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos e o desenvolvimento da competência comunicativa, na proposta curricular da instituição “A” que no conjunto das disciplinas de língua espanhola, oferta no currículo de EaD um grupo de disciplinas com foco na habilidade de compreensão e produção oral e outro com foco na compreensão e produção escrita, diferenciando-se, notadamente, da proposta curricular de ensino presencial na qual as disciplinas de língua visam o ensino destas quatro habilidades em uma mesma disciplina, como nos demais currículos das outras instituições.

Verificamos ainda, nos currículos de EaD a inclusão de algumas de disciplinas voltadas para especificamente para a educação à distância. Tal inclusão busca, na maioria das vezes, instrumentalizar o aluno no uso de ferramentas para este tipo de educação, como indicado no ementário de disciplinas tais como “educação à distância”, “Introdução à Educação à Distância”, “Instrumentalização para a EaD” e “instrumentalização para Acesso à Informação”. Nesse sentido, a inclusão destas disciplinas parece-nos querer indicar que este é o elemento diferenciador nas integralizações curriculares do ensino presencial e do ensino à distância, ou seja, habilitar o aluno para o uso de ferramentas digitais que poderão ser utilizadas nas demais disciplinas do currículo, buscando dessa forma, indicar a prevalência de uma formação para um novo modelo, chamado b-learning que combina a metodologia de ensino e aprendizagem tradicional com outras novas pertencentes à educação virtual, em outras palavras, um modelo misto, combinado ou semi-presencial, com uma proposta metodológica que implica dominar as estratégias presenciais e as realizadas on line, com a finalidade de atender as diferenças individuais e impulsionar o trabalho colaborativo em rede⁵⁵.

No entanto, concordamos com (Rosemberg, 2001) quando comenta que a educação virtual não pressupõe um uso esporádico das ferramentas digitais, mas sim,

⁵⁵ Esse sistema combinado de ensino-aprendizagem misto, para alguns denominado modelo híbrido ou semi-presencial, inspira-se na tutoria, na ruptura da solidão na rede e a interação personalizada entre professor-aluno e entre aluno-aluno. Nesse modelo de aprendizagem fomenta a autonomia do aluno como parte de sua aprendizagem, o desenvolvimento de algumas habilidades para sua vida na sociedade e sua inserção no futuro mundo laboral, como a busca de informação relevante na rede, o desenvolvimento de critérios para avaliar a informação, através de indicadores de qualidade, a reelaboração de nova informação baseada em informações anteriores e em situações reais, o trabalho em grupo dividindo e elaborando informação, a tomada de decisões com base no contraste de informações e a tomada de decisões em grupo, entre outras.

sistemático, com uma dinâmica de comunicação interativa. Desta forma, apenas a inserção de disciplinas que buscam instrumentalizar o aluno no uso de ferramentas e seu uso limitado em algumas disciplinas do currículo inserem o aluno no contexto da educação à distância, mas não necessariamente em uma proposta de educação virtual. Nesse aspecto, consideramos que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem são também contextos para a socialização, nos quais a sensação de pertencimento a um grupo de trabalho e a motivação por aprender são elementos fundamentais para a procura e o intercambio de informações. Nesse sentido, devemos contribuir para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem com materiais adequados e estruturados claramente para as características da educação virtual. Muitos autores apontam uma série de benefícios na educação virtual, como por exemplo, mais acesso à informação, maior controle sobre a aprendizagem melhor feed-back; o fato de que os erros possam ser comentados de forma privativa; possibilitar recursos extras de aprendizagem e uma maior atenção individual; permitir que os estudantes estudem no seu próprio ritmo, etc. No entanto, o principal deles seria a oportunidade de proporcionar a estudantes e professores mais tempo e flexibilidade em termos de prazos y deslocamentos. No entanto, são observados também alguns inconvenientes, como o uso de canais unidirecionais de comunicação com o aluno, e uso de materiais não adequados à proposta de ensino virtual. No entanto, essas limitações podem ser subsanadas com a modificação de atitudes, o treinamento de pessoal qualificado e, principalmente, a combinação da formação à distância (virtual) como outras estratégias metodológicas formativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados até o momento neste estudo, podemos indicar que os resultados apontam, nestes dois contextos de ensino, para uma formação inicial de professores que abrange a competência linguístico-comunicativa que é desenvolvida ao longo dos cursos, a competência teórico-aplicada e a competência profissional, com algumas diferenças quantitativas nas integralizações contrastadas e outras de caráter mais ideológico, concernentes à idealização de uma formação em letras. Nessa perspectiva, a estrutura curricular dos cursos à distância procuram oferecer a formação

necessária para que os futuros professores, esperando capacitá-los na língua espanhola. No entanto, ainda identificamos, através da oferta de disciplinas no âmbito da competência aplicada, poucas oportunidades de articulação dos conhecimentos teóricos aos saberes adquiridos pela sua experiência enquanto alunos e futuros professores de espanhol, com o objetivo de gerar uma postura profissional que possa fazer uso das teorias de ensino e aprendizagem para a tomada de decisões e resoluções de problemas nos contextos educacionais nos quais atuará acessando os conhecimentos teóricos por meio da prática crítico-reflexiva.

Consideramos que as exigências de uma formação à distância, estão além do escopo das disciplinas que compõem a integralização curricular de um curso. A indicação de disciplinas que contemplem conteúdos de “educação à distância” não deve constituir o único diferencial dos currículos dos cursos presenciais. É importante que possamos vislumbrar nas propostas curriculares de formação à distância, disciplinas que contemplem o ensino e aprendizagem da língua espanhola por meio de tecnologias digitais, cada vez mais presentes no contexto da educação básica, mas que também as demais disciplinas do currículo possam ser trabalhadas com pleno uso destas tecnologias. Esperamos que pesquisas de cunho qualitativo venham a contribuir para a discussão de tema e sugerir possíveis encaminhamentos para a consolidação e adequação desse novo paradigma na formação inicial de professores de espanhol como língua estrangeira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993. 75p.

_____. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. (orgs.) Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

- CASTRO, S.R. Teoria e Prática na Reconstrução da Concepção de Linguagem do Professor de Línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte. v.2, n.1. p.83-94, 2002.
- CELANI, M. A.A. A Relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: *Aspectos da Lingüística Aplicada*. FORTKAMP, M.B.M. e TOMITCH, L.M.B. (orgs Florianópolis: Insular, 2002.
- ALVARENGA, M B *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2000.
- CNE. Resolução CNE/CP2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1,p 9.
- FREITAS, M.A. Educação e Ensino de Língua hoje: Implicações para a Formação de seus Respetivos profissionais e Aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (org) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.117-130.
- KLAUS, M.M.K. A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios. 2005. 108f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H e PAIVA, V.L.M.O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. *TELA-Textos em Lingüística Aplicada*. CD-Room. Pelotas: Educat, 2000.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.
- _____. Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.37, p. 60-81, 2001.

DESAFIOS Y REFLEXIONES ACERCA DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL ALUMNO Y LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL APRENDIZAJE

Jorgelina Tallei⁵⁶

A invenção da imprensa é o maior acontecimento da história. É a revolução mãe... é o pensamento humano que larga uma forma e veste outra, é a completa e definitiva mudança de pele dessa serpente diabólica, que, desde Adão, representa a inteligência."

Victor Hugo, Nossa Senhora de Paris, 1831

Resumen:

En este artículo presentamos algunas reflexiones acerca de las tecnologías de la información y la comunicación. Discutimos algunas ventajas y desventajas e intentamos desmitificar algunas ideas relacionadas con la tecnología principalmente en la clase de idiomas. Presentamos algunas discusiones recientes e intentamos mostrar un panorama de las buenas prácticas educativas aplicadas a las llamadas TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación).

Palabras claves: lenguas, tecnología, metodología

Resumo:

Neste artigo apresentamos alguns pontos para pensar as tecnologias da informação e da comunicação. Discutimos além disso algumas vantagens e desvantagens e intentamos desmitificar alguns mitos que se relacionam com a tecnologia, principalmente nas aulas de idiomas. Apresentamos algumas discussões recentes e intentamos apresentar um panorama de algumas boas práticas educativas aplicadas as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação)

Palavras chaves: línguas, tecnologia, metodologia.

⁵⁶ Profesora Asistente de Español como Lengua Adicional de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) (Brasil). Magister en Letras por la Universidad de São Paulo (USP). Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Investigadora del Grupo Recursos Didácticos para las clases de ELE, de la USP. E investigadora del grupo "Análisis y Elaboración de Materiales Didácticos en E/LE" (GEMADELE), de la Universidad Federal de Sergipe. Investiga y analiza temas relacionados a la cultura digital y la enseñanza de idiomas. Correo: Jorgelina.tallei@unila.edu.br

Abstract

In this article we present some reflections about the information and communication technologies. We discuss some advantages and disadvantages and try to demystify some ideas related to the technology primarily in the language classroom. We present some recent discussions and try to show an overview of the good educational practices applied to call ICT's (Information and Communication Technologies).

Key Words: languages, technology, methodology

El mundo virtual

Muchas cosas han cambiado en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, partimos de preguntarnos por ello: ¿cómo se han ido incorporando estos cambios? ¿Cuántos de nosotros tiene red social, email o participa activamente en un foro?

Vivimos en una sociedad todo el tiempo conectada todo el tiempo. Estamos en un mundo virtual. ¿Es posible afirmar entonces que no podemos pensar la formación de profesores sin pensar en una formación “tecnológica”? La relación entre tecnología, profesores y formación no es un tema actual, se discute desde ya algunos años, sin embargo debemos reflexionar de manera constante sobre ¿cómo incorporar la tecnología a nuestra actividad docente?

Comencemos por pensar cómo vemos el aula de clase y para ello nos gustaría comenzar comparando estas dos fotos:





Observemos las imágenes y pensemos qué ha cambiado a lo largo de estos años. Papert (1996) decía que para ejemplificar la lentitud en los cambios en las instituciones educativas se puede establecer la siguiente comparación. Imaginemos que hace un siglo se hubiera congelado a un cirujano y a un profesor y ahora les volviéramos a la vida. El cirujano entraría a la sala de operaciones y no reconocería los objetos y se sentiría incapaz de actuar. ¿Qué pasaría con el profesor? Encontraría una tiza y un pizarrón para empezar a enseñar.

Si comparamos las imágenes podemos ver que el profesor reconocería tal vez todos los objetos de la sala, sin embargo se destaca algo muy importante para la enseñanza de lenguas: la forma de agrupación de los alumnos. Ha cambiado la disposición de los objetos y las formas de agrupación en las aulas. Ello se debe a que ha evolucionado la metodología hacia una enseñanza más participativa donde los alumnos trabajan a partir de tareas lingüísticas que deben resolver entre todos, practicando la lengua adicional⁵⁷ en contextos sociales, en uso significativo de la lengua.

Es a partir de este punto donde comenzamos nuestra reflexión analizando alguno de los documentos que proponen la incorporación de las TIC's en las clases de idiomas. Así, los Parámetros Curriculares (1998) ya destacan la importancia de la tecnología en la formación de los profesores y en las Orientaciones Curriculares (2006) ya se habla de “multiletramentos” término ya analizado en varios artículos y libros de Roxane Rojo⁵⁸, entre otros autores.

En las Orientaciones Curriculares (2006) la propuesta de las didácticas de lenguas se construye alrededor de este concepto visto como puente para construir otros conceptos, tales como *capacidad crítica y ciudadanía*. Cuando pensamos entonces en “alfabetización”, “literacidad”, Rojo (2009, p. 10), la concebimos como “un conjunto muy diverso de prácticas sociales situadas que de una u otra forma envuelven sistemas de signos tales como la escritura u otras modalidades del lenguaje para generar sentidos”⁵⁹. Considero entonces la alfabetización como un proceso continuo que representa diferentes tipos de habilidades y de conocimientos que representan prácticas sociales.

⁵⁷ Utilizamos en este artículo el término “lengua adicional”. Lengua adicional es la traducción literal del término **additional languages**, del inglés y se entiende a todas las lenguas oficiales o no oficiales de un Estado, en eso se incluyen las lenguas minoritarias o regionales. Al utilizar el término de lenguas adicionales y no el de lenguas segundas o extranjeras, intentamos englobar a todas las lenguas y no marcar la condición de lo “extranjero”.

⁵⁸ En palabras de la profesora Roxane Rojo (2013) “Vivemos na era das linguagens líquidas, a era do networking, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.” (2013:8)

⁵⁹ Traducción propia. Cita original: “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que, de uma u outra maneira, “envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Pensemos en el perfil de nuestros alumnos que son los sujetos que llevarán a cabo una práctica social efectiva de la lengua y analicemos a partir de la metáfora utilizada por Prensky (2001): *nativos e inmigrantes digitales*, uno de los temas enunciados por Roxane Rojo en la cita mencionada anteriormente.

Las diferencias que presentan uno y otro pueden observarse de manera general en el siguiente cuadro:

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento paralelo: multitareas. • Procesamiento e interacción rápidos. • Acceso abierto: hipertexto. • Multimodalidad. • Conexión en línea con la comunidad. • Paquetes breves de información. • Aprendizaje con juego y diversión. • Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento secuencial, monotarea. • Procesamiento e interacción lentos. • Itinerario único: paso a paso (lineal). • Prioridad de la lengua escrita. • Trabajo individual, aislamiento. • Textos extensos. • Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

60

De acuerdo con esto es necesario concebir al estudiante no como apenas el sujeto que va a la clase a aprender un idioma sino también como el sujeto que acude a la clase a realizar un uso efectivo de la lengua. Entre las ideas más destacables del cuadro se encuentra la importancia de realizar multitareas cuando trabajamos con nativos digitales mediante la presentación de tareas comunicativas que presenten un desafío cognitivo al estudiante

No tenemos dudas de la que división propuesta por Prensky marcan un antes y un después en los estudios sobre la tecnología. De todos modos, nos gustaría aclarar que no nos mostramos del todo de acuerdo con tal división y preferimos considerar la distinción que formula David White (2011) cuando nos habla de *visitantes o residentes*. Creemos que la misma se ajusta más a la realidad de nuestro contexto de enseñanza y aprendizaje. Los visitantes son aquellos que seleccionan lo mejor de internet, que tienen cajas de herramientas definidas porque saben dónde encontrar la información, no permanecen ni opinan demasiado en la vida virtual, en otras palabras, que no construyen una identidad virtual. Además, desconfían de todo lo que pueda generarse en internet y

⁶⁰ Imagen: <http://luissanchezfenollar.blogspot.com.br/2012/11/nativos-e-inmigrantes-digitales-vs.html>
[Fecha de consulta: 04 de febrero de 2014]

no pierden tiempo usando las redes sociales. Sin embargo, para el residente las redes sociales son un lugar en el que habitar, expresar opiniones, crear lazos, interactuar y crear. El cambio de visión reside en que en la última clasificación no se tiene en cuenta la edad para definir a un grupo u otro, sino que se tienen en cuenta los hábitos que se crean en la red. Preferimos entonces esta clasificación porque no tiene que ver desde nuestra perspectiva con la edad, sino con el uso que hacemos de las tecnologías.

A continuación nos detenemos a reflexionar sobre el uso que hacemos de las tecnologías en las clases de lenguas.

La tecnología: desafíos

Los lenguajes en la cultura digital se manifiestan de forma híbrida y plural. En tesis de reciente publicación la autora Ana Paula Martinez Duboc ⁶¹(2012), presenta un análisis sobre la comunicación y los lenguajes que resultan interesantes:

	Paradigma Estructuralista	Paradigma Sociocultural	Paradigma Digital
Los sentidos de la comunicación	Trasmisión directa de lo real	Trasmisión directa de un real	Actividad social de producción de sentidos
Las formas de la comunicación	Vía lengua entendida como un sistema lingüístico estable	Vía lengua entendida como un sistema producido socialmente	Vía diferentes lenguajes entre los cuales está la lengua, sobre diferentes modos (verbales y no verbales)

⁶¹ Tesis Doctoral: Tesis Doctoral: Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês, 2012, Disponible: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/es.php>, fecha de consulta: 15 de mayo de 2014

Los usos de la comunicación	Representación de lo real absoluto	Desempeño de funciones sociales	Mediación crítica del sujeto

Para discutir esta cuestión queremos mencionar algunas cuestiones de la teoría sociocultural también conocida como *teoría de la mediación* de Vygotsky⁶². Esta teoría propone que el ser humano es un ser social que interactúa con otros individuos “mediado” por la cultura o mejor, por los padrones establecidos de la cultura vigente. Partimos entonces del principio de considerar la clase de lengua adicional como una práctica social, de acuerdo con Vera Menezes Paiva, en “*Conversas com Línguas*”⁶³, los alumnos participan mediados por el lenguaje inmerso en la cultura digital, interactuando unos con los otros. En palabras de la profesora:

ensinar LE é propiciar oportunidades para o aprendiz obter *input*, usar a língua com um propósito social, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre sua relação com essa nova língua e tudo que ela traz junto em termos de valores e preconceitos.

Estas nuevas formas de aprender traen consigo nuevas formas de enseñar, cambios centrados en los papeles del alumno y del profesor y en la metodología constructivista o de carácter socio cultural, tal como observamos en el cuadro presentado anteriormente.

La Red funciona así como un entorno donde el alumno puede interactuar socialmente colaborando con sus pares en entornos digitales. En otras palabras, puede escribir en un blog, participar en una red social, entrar en un sitio web y buscar información, puede aprender una lengua con personas que se encuentran en otros lugares y que tienen el mismo objetivo, etc. Asimismo es importante destacar *la teoría de la cognición situada*, dicha teoría propuesta por John S. Brown, Allan Collins y Paul Duguid (1989) reconoce que todo aprendizaje se realiza mediante prácticas culturales y sociales. Su propuesta central se basa en otro aspecto que consideramos fundamental: la

⁶² Ver: VYGOTSKY, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. Y: VYGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

⁶³ Disponible: disponible <http://www.veramenezes.com/conversa.doc>: [Fecha de consulta: 18 de abril de 2014]

interacción. Así, estos teóricos piensan que esta práctica es muy importante dentro y fuera de la sala de clase, el aprendizaje colaborativo es fundamental. Se asumen nuevas concepciones del sujeto en interacción social y en comunidad. Se concibe la interacción como un hecho fundamental en la teoría constructivista del aprendizaje porque trabajando de manera cooperativa el estudiante desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.

Centrándose en la relación entre la interacción y el aprendizaje, Ellis (1999) investigó el papel de la interacción en el proceso de aprendizaje de una LA⁶⁴, partiendo de la hipótesis interaccionista, de la teoría sociocultural y de la teoría de modelos tradicionales de procesamiento de la información. Esta hipótesis da cuenta de la denominada: *negociación de significado*⁶⁵. La interacción se puede dar de diferentes maneras: *feedback*, conversaciones, *feedforward*, etc., entendemos de esta manera, el aprendizaje como un proceso social que permite la construcción de nuevos conocimientos.

Esta interacción también se realiza gracias también al material de enseñanza. De este modo, el aprendiz parte del material didáctico disponible y de orientaciones pedagógicas, aprendiendo a construir su propio conocimiento, lo que se vincula también al constructivismo social.

Ante todo esto nos preguntamos: ¿Cuál es el desafío de trabajar con la tecnología? Pregunta pertinente si consideramos que durante algún tiempo varios autores pensaron que la tecnología salvaría a la educación.

Sabemos ya que la tecnología no es la panacea, es apenas una herramienta que tenemos los profesores y que tenemos que aprender a movernos en ella, que aquí está lo queramos o no y que debemos convivir con ella a diario, ya sea por intercambios de correos, ya sea porque usamos el proyector, ya sea porque hacemos uso de una red social.

¿Qué nos presenta, entonces, la tecnología para las clases de idiomas? Veamos algunas ventajas e inconvenientes de trabajar con algunas herramientas tecnológicas:

Algunas ventajas:

⁶⁴ Lengua Adicional

⁶⁵ Itálicos do autor. Negociar significado es un concepto del análisis del discurso y hace referencia al trabajo que los estudiantes realizan en una interacción lingüística para conseguir juntos determinada tarea.

- © Trabajar con diferentes y gran variedad de textos: realizar hipertextos⁶⁶, ejemplo de una propuesta: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_10LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80e06612
- © Trabajar con recursos colaborativos, ejemplo Google Doc: una muestra en las clases de inglés
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estrategia8_ppt_google_docs_trabajo_colaborativo.pdf
- © Trabajar con diccionarios en línea: un ejemplo
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2016054.pdf
- © Podemos encontrar repositorios de objeto de aprendizaje y adaptar varias actividades que nos puedan resultar útiles: <http://escoladigital.org.br/>⁶⁷
- © Trabajar y producir audios: <https://www.youtube.com/watch?v=u147JSFM1Jo> ; ejemplos de producción de alumnos: <http://projetopodcastcefetmg.wordpress.com>
- © Crear nuestro blog: <http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/> o crear blog de alumnos: <http://portfoliodespanol.wordpress.com/>
- © Trabajar con infografías: <http://ideasparalaclassa.com/category/infografias/>
- © Trabajar con *webquest* en las clases puede ser una excelente herramienta para organizar las tareas que se realizan en grupo. Página con ejemplos: <http://www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm>
- © Crear una wiki y trabajar la escritura colaborativa: <http://www.wikispaces.com/>. Ejemplo para trabajar en las clases de ELA⁶⁸: <https://www.youtube.com/watch?v=KM-0sUEIBQQ>
- © Página con varias herramientas y ejemplos para las clases de ELA: <https://www.mecd.gob.es/redele/Jornadas-Internacionales.html>⁶⁹

⁶⁶ Trabajar con hipertexto supone crear estrategias de lectura y escritura que permitan además escoger los caminos que queremos seguir cuando leemos el texto. Recomendamos en este sentido la lectura del artículo: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/CRUZ.PDF> [Fecha de consulta 16 de mayo de 2014]

⁶⁷ Excelente iniciativa para compartir material de acceso libre y gratuito.

⁶⁸ Español Lengua Adicional

- © Trabajar con videos, hay diversos portales educativos que pueden auxiliarnos a la hora de buscar un video para nuestras clases. Como ejemplos:
<http://www.encuentro.gov.ar/>, <http://tal.tv/>
- © Compartimos con el profesor Gonzalo Abio (UFAL) una wiki donde colaboran muchos profesores en la búsqueda de buenas prácticas con el uso de tecnología, incluso colaborando con recursos y propuestas:
<http://idiomastic2013.wikispaces.com/>

¿Y cuáles son las desventajas?

- Ⓜ No disponer de una buena conexión en las instituciones de trabajo
- Ⓜ No todos los alumnos tienen acceso a internet (inclusión/exclusión)⁷⁰
- Ⓜ No todos muestran interés en usar la computadora en la clase o en sus casas, esto varía mucho de acuerdo con el perfil de alumnos.
- Ⓜ Falta de infraestructura, carencia de equipos adecuados tanto en la clase como en los hogares de los alumnos o de los profesores.

Cabe destacar que además se pueden consultar diversos portales. El *Instituto Claro*⁷¹, Educación Telefónica, etc., vienen creando diversos materiales para explicar de forma simple posibles usos de la tecnología en la sala de clase, estos son apenas algunas muestras de libros y buenas prácticas que circulan a diario en internet. Es importante además considerar la obligatoriedad de evaluar los resultados de su uso, proceso que ha de darse por parte de estudiosos, profesores y alumnos.

Volvamos a la pregunta inicial referente a los desafíos. En primer lugar consideramos que nuestro mayor reto consiste en trabajar con una infraestructura adecuada y en consecuencia disminuir las consecuencias de las llamadas brechas

⁶⁹ Aunque la publicación ya lleva algunos años, muchos de esos ejemplos se pueden adaptar a determinados contextos.

⁷⁰ Recomendamos leer la tesis doctoral del Profesor Marcelo Buzato, UNICAMP, podemos encontrarla en el propio sitio de la UNICAMP, o en otros, por ejemplo

<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=23633> [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]

⁷¹ Cartilha do Instituto Claro: https://www.institutoclaro.org.br/banco_arquivos/Cartilha.pdf [Fecha de consulta: 19 de abril de 2014]

digitales⁷². En segundo lugar el trabajo en colaboración: una de las prácticas más importantes en el uso de las tecnologías y el más difícil de llevar a cabo. En tercer lugar la efectiva incorporación de las mismas a la educación y al currículo docente.

Otro aspecto que supone un gran desafío es capacitar a los docentes en el uso de las tecnologías. Ofrecer más cursos en todas las modalidades de enseñanza: la presencial, la semipresencial y a distancia. En la modalidad a distancia principalmente. Fomentar políticas de acceso equitativo y libre a la red, de tal modo que los profesores y alumnos dispongan en la escuela y en sus casas de un acceso de buena calidad a internet.

Y por último, se debe procurar la integración efectiva de propuestas y actividades en los materiales escolares, en concreto, en los manuales de enseñanza de lenguas. Esto significa crear bancos de contenidos, redes de colaboración, etc., que permitan el almacenamiento de actividades y proyectos que propongan una perspectiva crítica del buen uso de las TIC's en la clase. Asimismo defendemos la creación y el uso de softwares libres que posibiliten una educación abierta y participativa. Los softwares libres aún se conocen poco en los ámbitos educativos, a excepción de los centros públicos que los adoptan y pocos son quienes saben cómo compartir luego el material.

Para llevar a cabo muchas de estas propuestas es importante desmitificar algunas ideas en relación al uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas. Algunas de ellas las podemos clasificar del siguiente modo:

- © Las TIC's por sí solas no conseguirán – o por lo menos con poca probabilidad- que los alumnos aprendan la lengua. Este es ya un viejo mito relacionado con el hecho de que las TIC's vayan a sustituir al profesor.
- © Las TIC's no nos ofrecen ninguna solución si la metodología de enseñanza continúa siendo la misma. La metodología es la clave para un buen uso de la tecnología.

⁷² En 2012 la tabla reflejaba los siguientes datos: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado25_20121205.pdf

En reciente publicación de 2014 vemos algunos puntos ya superados:

<http://www.mercado.com.ar/notas/tecnologia/8015484/latam-acorta-la-brecha-digital-con-las-potencias>

[Fecha de consulta 16 de mayo de 2014]

- © Las TIC's motivan por el simple hecho de usarlas. No es cierto: las TIC motivan si planteo objetivos claros y precisos y las utilizo con criterio.
- © Las TIC's permitirán que el alumno preste más atención en las clases. No es cierto: las TIC's apenas son una herramienta que me ayudarán a preparar la clase, por si solas no generan motivación.
- © Las TIC's proporcionan una práctica contextualizada y efectiva de la lengua. Lo harán siempre que los alumnos sepan de manera correcta dónde buscar la información para realizar una práctica social y significativa.

Por último, es importante tomar en cuenta que las TIC's se encuentran a disposición pero no estamos obligados a usarlas todo el tiempo.

Respecto a la enseñanza de la lengua muchos otros factores que no se tratan en este artículo deberán tomarse en consideración. Uno de ellos atañe a las creencias de los directores, profesores y el resto de la comunidad educativa, ya que no es nada sencillo llevar a cabo un proyecto con las TIC's que posibilite la implicación sincera en el proceso y que crean realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las mismas. Otro de los puntos hace referencia a un análisis de las necesidades del contexto educativo y de los alumnos, también tienen que confiar en que pueden aprender otra lengua usando las TIC's. Incidimos de nuevo en la pertinencia de implantar políticas públicas adecuadas para poder plasmar en la realidad de un modo eficiente las propuestas presentadas en este trabajo.

Breve Conclusión

El contexto actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas se “re significa” todos los días y es en este contexto el papel del profesor también debe cambiar y seguir los cambios que se vienen dando en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Y es aquí también donde las tecnologías desempeñan un rol fundamental en la conformación de nuevos espacios y nuevos medios de colaboración e integración. El proceso educativo tiene en cuenta las nuevas formas de aprender e interactuar de la sociedad informacional que afecta tanto a los profesores, a través del dominio de la

didáctica específica de su formación y desarrollo profesional, como a los aprendices que se ven en la obligación de desarrollar nuevas habilidades nuevas habilidades, a partir de las cuales, puedan codificar y decodificar mensajes, formar un pensamiento crítico y potenciar su desarrollo personal y cultural, pudiendo de este convertirse en usuarios preparados para el uso de las nuevas tecnológicas que demanda la sociedad.

Así, no podemos dejar de mencionar la importancia del compromiso institucional con relación a la formación del profesorado y a la gestión y organización de recursos y herramientas necesarias para que se cumplan tales retos educativos en respuesta a los desafíos actuales de las escuelas. Sabemos desde hace tiempo ya que las TIC's no salvarán a la educación mucho menos a la enseñanza de idiomas. Ahora bien, no podemos negar que muchas herramientas tecnológicas nos permiten la creación de nuevos espacios de aprendizaje y la inclusión de nuevas propuestas en las clases. Lo importante es estar siempre preparado porque no será la tecnología la que cambie la manera de relacionarnos con los alumnos, no será la tecnología la que otorgue mayores posibilidades de motivación, lo será siempre el profesor. En este artículo intentamos dar énfasis a la metodología como forma de mudar nuestra visión de relacionarnos con la tecnología. Por ello, somos de la opinión de que es la integración de las tecnologías de la comunicación en la metodología el mayor desafío al que se enfrentan los estudiosos y los profesores en la didáctica de las lenguas adicionales.

Referencias bibliográficas

BROWN, J. S; COLLIN, A.; DUGUID, P.: **Situated Cognition and the Culture of Learning**, 1989, Disponible: http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf [Fecha de consulta 04 de mayo de 2014]

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**, 1999, Amsterdam: Benjamins

MARTINEZ DUBOC, A. P. Tesis Doctoral: **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**, 2012. Disponible: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/es.php>, [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas**

tecnologias, Brasília, MEC, 2006. Disponível:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf [Fecha de consulta 11 de abril de 2014]

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, BRASIL. **Parâmetros Curriculares**, Brasília, MEC, 1998. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> [Fecha de consulta 15 de mayo de 2014]

PAIVA, V. L. M. O. **Conversas com Linguistas**, 2005. Disponível:

<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>: [Fecha de consulta: 18 de abril de 2014]

PAPERT, S. **The connected family: bridging the digital generation gap**. Atlanta, Georgia, Longstreet Press. Foreword by Nicholas Negroponte, 1996.

PRENSKY, M. *Inmigrantes digitales*, In **The Horizon**, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Fecha de consulta 14 de mayo de 2014]

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WHITE, D. **Visitantes y Residentes: una nueva tipología para la participación en línea**. First Monday, Volumen 16, Número 9 hasta 5 septiembre, 2011. In:

<http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>. Texto traducido al español, disponible:

<http://recursosticparaelaula.files.wordpress.com/2013/02/residentes-y-visitantes-digitales.pdf> [Fecha de consulta 17 de mayo de 2014]

FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE EN EAD: LOS DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ORALIDAD

Cícero Anastácio Araújo de Miranda⁷³

RESUMEN: La formación de profesores de español en la modalidad de enseñanza a distancia es hoy una realidad en el contexto educacional brasileño, por el perfil social y geográfico brasileño. Con las dimensiones territoriales de un país continental, es imposible tener disponible instituciones que ofrezcan enseñanza presencial para todos que la necesiten. Así, en los últimos años, son ofrecidos cursos de licenciatura en diversas áreas, incluyendo la de Español. Los cursos son ofrecidos por la Universidad Abierta de Brasil juntamente con otras Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior. Otro factor para el ofrecimiento de dicha formación, es la implementación de la ley 11.161 por el gobierno brasileño, que establece la oferta de la lengua española de manera obligatoria en la red pública de escuelas y que crea una demanda de profesores. Este trabajo tiene por objetivo analizar los retos en la formación de profesores en la modalidad de enseñanza a distancia. Comprender las principales dificultades de los alumnos del semestre I, de uno de los polos atendidos por el curso de Licenciatura a Distancia en la Lengua Española, del Instituto Virtual de la Universidad Federal de Ceará, en el desarrollo de su destreza oral. Para ello, buscamos fundamentación en teorías de evaluación de la producción oral y de adquisición de la lengua extranjera. El principal eje teórico es el que considera que aprender una lengua no sólo es aprenderla, sino también todo lo que le rodea. Esto implica el desarrollo de aspectos comunicativos, que incluyen conocimientos discursivos y socioculturales Hymes (2009), Gargallo (2010) Y Bordería (2005). Como metodología, usamos cuestionarios en los que interrogamos a los alumnos cuáles eran sus principales dificultades en la producción oral, analizamos las herramientas disponibles en el método para el aprendizaje y la producción oral de los estudiantes y de qué manera estas interfaces contribuían para su desarrollo. Como resultados, encontramos tres dificultades ubicadas por los alumnos para su aprendizaje: el alejamiento entre ellos y el profesor (contradicción por tratarse de un curso en la modalidad a distancia); la falta de contacto con prácticas orales más inmersivas y su propia inexperiencia con el español. Otrosí, el análisis de las herramientas disponibles a los alumnos para las prácticas orales, nos llevó a concluir que eran todas vueltas para una producción oral socialmente relevante y real, lo que también está de acuerdo con los parámetros teóricos elegidos en la investigación. Por fin, indicamos dos grandes retos para el aprendizaje oral de los alumnos: el aumento de actividades de interacción oral, posibilitando mayor experiencia en la lengua española y superar las dificultades de los alumnos, por su falta de madurez con la lengua.

1. Introducción

Brasil es un país de dimensiones territoriales semejantes a un continente. Dentro de esta realidad, hay injusticias sociales antiguas que necesitan ser corregidas, entre ellas está la oferta de manera igual a todos los lugares de una educación de calidad, lo que incluye la oferta deficitaria de la formación en nivel superior. Está claro que, con las dimensiones que conocemos del país, sería casi imposible que hubiera una institución, un campus universitario, en cada ciudad o región que ofreciera cursos de educación superior. Buscando, pues, corregir dichas injusticias, el gobierno federal está

⁷³ Professor Assistente de Língua e Literatura em Língua Espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do Grupo de Pesquisas GEPPELE/ CNPq.

ofreciendo desde hace algunos años, cursos en la modalidad a distancia en varias áreas del conocimiento. Los cursos son ofrecidos a través de la Universidad Abierta de Brasil (UAB) en conjunto con Universidades e Institutos de Educación Superior.

A parte de la necesidad de ofrecer formación superior de modo igualitario, con la ley 11.161, Brasil ha convertido en obligatoria la oferta del español como lengua extranjera en la red pública de enseñanza. Dicha ley trajo serias dificultades para el sistema. Una de ellas es el número de profesores disponibles en el mercado para entrar en las salas y garantizar la oferta prevista en la ley, lo refuerza la necesidad de ampliación de la oferta de cursos de formación de profesores de lengua española.

Este trabajo tiene el objetivo de analizar los retos en la formación de profesores en la modalidad de enseñanza a distancia, específicamente a lo que al desarrollo de la competencia oral respecta. Para ello, se centra en comprender las principales dificultades de los alumnos del semestre I, del curso de Licenciatura a Distancia en la Lengua Española, del Instituto Virtual de la Universidad Federal de Ceará, de uno de los polos atendidos por el curso, en el desarrollo de su destreza oral. Para la consecución de dicho objetivo, buscamos fundamentación en teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua española, que proponen un abordaje comunicativo en la sala de clase, de modo a desarrollar en los alumnos la destreza para la interacción en el mundo real.

2. Contexto

En este tópico, discutiremos lo que se encuentra en el reglamento nacional sobre la Educación a Distancia y la organización curricular del Curso de Letras Española de UFC, específicamente a lo que se refiere a las disciplinas de Lengua Española, para, después, ya en los tópicos siguientes, desarrollar el estudio objetivado en este artículo.

El decreto presidencial nº 5622/05, de diciembre de 2005, establece las directrices y bases de la educación a distancia en Brasil. Allí se define la educación a distancia (de ahora por delante EAD) en los siguientes términos:

[...] caracteriza-se a educação à 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).

Se puede observar, en la propuesta, que hay dos grandes ejes puestos en la concepción de la EAD: el intermedio de las tecnologías de la información y comunicación y la distancia entre los actores del proceso, que podrán tomar contacto en situaciones sincrónicas o diacrónicas. Así, el gobierno establece que la EAD será efectuada por medio del desarrollo de herramientas tecnológicas de interfaz para la información y comunicación entre los alumnos y profesores.

En el caso de UFC y de sus cursos a distancia, ha sido desarrollado el sistema SOLAR (Sistema *on line* de Aprendizagem), que sirve como plataforma virtual para la formación de los alumnos. Allí, los futuros docentes tienen acceso a los contenidos de las diversas asignaturas, a las herramientas de comunicación con sectores que van desde el sector técnico (responsable por la composición informática del ambiente), hasta la coordinación del curso, pasando por sus compañeros de estudios y, claro, sus profesores. A parte de todo eso, los alumnos pueden aun hacer su inscripción en las diversas asignaturas ofrecidas, enviar sus trabajos escolares, ver las correcciones de sus profesores y acompañar su desempeño didáctico.

Es, así, a partir de la plataforma citada, que se da el proceso de formación inicial de los profesores. Sin embargo, la ley que reglamenta la EAD prevé que el 20% de las actividades de esta modalidad de enseñanza deberán ser presenciales, entre ellas, está la aplicación de testes y evaluaciones de los cursos:

[...] as atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1o, § 1o, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados (BRASIL, 2005).

De esta manera, las actividades que dicen respecto a la parte más práctica y de evaluación de los alumnos debe ser hecha, garantizando así la idoneidad del proceso, de manera presencial.

Con relación a los cursos de Letras Español, de UFC, que nos interesa aquí, las disciplinas cuentan con encuentros presenciales que ocurren al inicio y al final de las actividades de la asignatura. En algunas disciplinas con carga horaria más larga (con 96 horas, por ejemplo, hay también un encuentro intermediario.

Para el desarrollo de las habilidades orales, la coordinación del curso ha establecido en el currículo asignaturas específicas para ello. Así, hay el grupo de

asignaturas “Lengua española – comprensión y producción oral” y “Lengua española – comprensión y producción escrita”. Aunque no haya actividades escritas dissociadas de las orales y vice-versa, se busca, en cada una de ellas, dar un enfoque más largo a cada una de las destrezas, de modo a ampliar el tiempo de contacto con la lengua por los alumnos.

Las clases de las asignaturas de oralidad son divididas, por su vez, en tópicos, para facilitar el manejo, por los alumnos, de las herramientas del sistema y su aprendizaje. Son ellos: *Conversando*, *Gramática*, *Conexiones*, *Pronunciación*, *Ciberactividades* e *Cultura.net*. Cada apartado aborda informaciones específicas. *Conversando* trae los elementos más comunicativos de la clase; *Gramática* los elementos gramaticales trabajados en las actividades de la clase; *Conexiones* trae informaciones complementarias ligadas al asunto trabajado, como léxico, por ejemplo; *Pronunciación* trabaja más a menudo los elementos de fonética y fonología, como la articulación de algunos sonidos y las variedades de los mismos; *Ciberactividades* trae las actividades que los alumnos deberán realizar como portafolios, chats, fóruns, resúmenes, etc.; y *Cultura.net* trata de trabajar los elementos de cultura vueltos para los temas trabajados en cada clase.

Como se percibe, el curso intenta dar un dinamismo a la plataforma que hace el papel de ambiente de aprendizaje, que en términos de EAD equivaldría al espacio de la sala de clase.

Cabe destacar, en este punto, otro aspecto relevante para la EAD en Brasil: Lo que encontramos en los Referenciales de Calidad para la Educación Superior a Distancia, de la Secretaria de la Educación a Distancia del Ministerio de la Educación. El documento dice lo siguiente sobre la adecuación de los cursos con la realidad en que están inseridos:

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 07).

De esta manera, los cursos deberán estudiar una forma para, dentro de los parámetros de la ley, establecer la estructura de sus cursos y la forma como se organizarán las actividades de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de los profesores.

En el caso de UFC, los alumnos son acompañados más de cerca por un(a) tutor(a) que les da el soporte con el contenido; los ayuda en las dudas; promueve las interacciones en los chats y fóruns; intermedia y organiza las interacciones orales; corrige las actividades, portafolios y evaluaciones de los alumnos; todo eso bajo la coordinación del profesor responsable por la disciplina, un docente del cuadro permanente de la universidad que la elabora y dirige los trabajos de los tutores.

Aun refiriéndonos a la configuración de la EAD y de qué modo eso impacta en la cualidad de la formación, importa referirnos nuevamente al decreto citado anteriormente, que legisla sobre la EAD en Brasil, nos parece importante llamar la atención para otro eje fundamental sobre el cual se establece esta modalidad de: “com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).” Eso porque la cuestión de la diacronía es la realidad para la mayor parte del tiempo a lo que a la interacción en EAD respeta. Efectivamente, la flexibilidad de horarios es uno de los rasgos más característicos de esa modalidad de enseñanza. En esa realidad, los alumnos entran en el ambiente en los horarios que tienen disponibles, acceden al contenido de las clases y realizan las actividades dentro de un período previsto de días, pero de acuerdo con su disponibilidad de horarios.

Ahora bien, si la diacronía es positiva por lo que ya se describió en el párrafo anterior, ella puede ser indicada como uno de los puntos frágiles, dentro de la realidad de enseñanza de idiomas y de en el caso de la formación de profesores de lenguas, que es nuestra mayor preocupación en este estudio. Eso porque, sobre la ausencia y por la mayor o menor cantidad de actividades sincrónicamente desarrolladas en los cursos de formación, se abre el primer grande reto de esta modalidad de enseñanza: la interacción oral (profesor/alumno, alumno/alumno) en tiempo real, necesaria al desarrollo de la habilidad de comunicación a través del habla y de la escucha.

Antes, sin embargo, de que pasemos a la discusión de ese y de otros retos, reflexión eje de nuestro trabajo aquí, pasaremos, a continuación, a un repaso de la base

teórica que nos norteó los trabajos y, enseguida, buscaremos describir la investigación emprendida, para que, más adelante, podamos, ahí sí, comprender los desafíos (objetivos del trabajo) y hacer algunas consideraciones finales.

3. Fundamentación Teórica

Para inicio, deberemos dejar claro el concepto de diacronía que usamos en nuestra investigación. Entenderemos diacronía como la producción (oral o escrita) llevada a cabo en un tiempo no concomitante, es decir, en la que los interlocutores no operan al mismo tiempo (MARCUSCHI, 2004). Así, comprendemos que las actividades de interacción de los alumnos en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) son, en su gran mayoría, hechas de manera asíncrona. Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, la interacción en tiempo real es, desde nuestro punto de vista, fundamental para el desarrollo de las habilidades de comunicación oral del futuro profesor de lenguas, lo que, como mostraremos más adelante, se convierte en uno de los retos que deben ser vencidos para que se logre una formación de calidad de profesores de Español Lengua Extranjera (E/LE).

Nuestra preocupación en la interacción con y entre los actores del proceso de formación de profesores, se basa, por un lado, en las afirmaciones de Bakhtin (2011), su teoría del interaccionismo del lenguaje humano, que gana fuerza en la propuesta comunicativa de enseñanza y aprendizaje de lenguas (que en última instancia influye en la formación de los profesores que actuarán en dichos procesos), que defiende que el aprendizaje de idiomas se base en el uso, en la interacción, de modo a tomar por base y poner en el centro del proceso, actividades lo más cercanas posibles de la realidad de uso del idioma. Respecto a eso, comentando lo que dice Bakhtin (2011), Geraldini (1991) afirma:

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem como os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, *o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui*⁷⁴ (...) *As interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são,

⁷⁴ Destaques nossos.

em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1991, p. 6).

Como se percibe, la idea de lengua asume otra dimensión, con las consideraciones de las propuestas, como las que defiende Bakhtin (2011). El estudio de una lengua no puede, según el autor, centrarse en sí mismo, debe ultrapasar los límites de la lengua y alcanzar su propósito de ser: la comunicación, la interacción entre sus usuarios. Y, como consecuencia de dichos postulados, se considera que aprender una lengua no sólo es aprenderla, sino también todo lo que le rodea. Esto implica el desarrollo de aspectos comunicativos y socioculturales.

Esa visión encuentra eco en lo que propone el abordaje comunicativo, como afirman Hymes (2009) y Gargallo (2010), al defender que la competencia comunicativa se componga de sub-competencias, entre ellas, la sociolingüística que es, segundo los autores, una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural. Eso implica un conjunto de saberes – saber hacer y saber estar – que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que é propio del universo cultural de la comunidad donde nos encontramos.

Asimismo, como consecuencia de dicho norte teórico, creemos que preparar un estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, significa que él pueda hacerlo en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y dónde hacerlo. Para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse algunos objetivos como resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales, entonces es fundamental que este estudiante pueda participar de interacciones reales o simuladas, , o sea, sincrónicamente realizadas, no importa si por intermedio de herramientas tecnológicas.

Por todo lo discutido hasta este punto, los cursos de formación de profesores de E/LE no pueden prescindir de actividades en su currículo que posibiliten dichas interacciones sincrónicas. Sincronía entendida aquí como la producción en un tiempo concomitante, o sea, los interlocutores operan al mismo tiempo, distinguiéndose de la noción de simultaneidad, pues ésta dice respecto al tiempo de producción. En este caso, se trata de la posibilidad de observación de la producción en su acto inmediato de producir, es decir, tenemos un relación síncrona y simultánea (MARCUSCHI, 2004).

En el caso de la EAD el ambiente virtual utilizado deberá disponer de herramientas de interacción real: como la web conferencia, una herramienta a la que alumnos pueden acceder e interactuar con sus pares o con su profesor/ tutor. Allí se puede hablar, escuchar y escribir. Pero para que esa y otras herramientas disponibles puedan funcionar a modo satisfactorio, ya ahí se encuentra otro de los desafíos encontrados por los cursos y sobre los que hablaremos más adelante.

4. Contexto y Desarrollo de la Investigación

Nuestro trabajo tuvo origen en una experiencia como tutor presencial en el curso de Letras Español de la UFC. Paso importante para un entendimiento pleno del proceso de enseñanza-aprendizaje en EAD, pues al desarrollarlo, se actúa en la punta de dicho proceso, es decir, junto a los alumnos. Así, las informaciones aquí utilizadas y descritas, fueron producidas desde nuestro trabajo como tutor en la disciplina Lengua Española I-A Comprensión y Producción Oral, de primer semestre del curso de Letras Español de la UFC, con el grupo del polo de apoyo presencial de la UAB en la ciudad de Orós, Ceará, nordeste de Brasil.

Las actividades de la asignatura, como ya hemos comentado anteriormente, son centradas en la producción oral. Así, abundan en el material actividades de escucha y ejercicios para suscitar la conversación. Entre las actividades están: portafolios, chats, fórums y las llamadas actividades de e-voz. Estas últimas tratan de poner en práctica actividades de interacción oral. Las actividades de e-voz previstas en la disciplina pueden ser síncronas y asíncronas. En algunas, los alumnos deben practicar entre sí, desempeñar roles y, tras la actividad realizada, grabarla y enviarla a su tutora distancia para corrección. Del mismo modo, hay actividades en las que el alumno deberá entrar en el ambiente de la web conferencia e interactuar en vivo con sus compañeros de clase y con su tutor.

En este punto es necesario hacer un paréntesis para que aclaremos el punto de vista investigativo adoptado en nuestro trabajo. Es importante decir que nuestro objetivo aquí no será realizar una evaluación del material didáctico disponible para los alumnos, lo que sería un otro estudio. Analizaremos aquí no más que los desafíos en la formación de profesores de E/LE en la modalidad EAD, conforme el título del trabajo deja claro. Obviamente para hacerlo es inevitable describir como se da el proceso en el

contexto estudiado y, por ello, describir, de algún modo, el material utilizado. Dicho eso, podemos pasar a relatar de qué manera fue realizada la investigación.

El primer paso fue establecer qué nos gustaría entender del proceso. Nos pareció importante analizar el aprendizaje oral de los alumnos, ya que nos parecía el gran desafío a ser superado en la EAD, dada la distancia física entre los estudiantes y sus profesores. Establecido el objeto, pudimos definir de qué manera lo lograríamos, así pasamos a la definición del método de la investigación. De este modo, nuestro estudio es una investigación analítico-discursiva, de naturaleza cualitativa y etnográfica. Entenderemos por investigación cualitativa lo ofrecido por Dezin y Lincoln (2005):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DEZIN & LINCOLN, p.3)

De la misma manera, recogimos a las bases etnográficas de investigación propuestas por Johnson (1992), segundo el cual podemos considerar relevantes para la investigación de la adquisición de lengua extranjera dos tipos de etnografía: la educacional y de la comunicación. Siendo que la primera es definida como “o estudo de qualquer processo educacional relacionado ou não com a escola (p. 25)”.

Establecidas la naturaleza de la investigación, escogimos dos instrumentos: el análisis del proceso a través de su observación, llevada a cabo *in locus*, a través de nuestra propia experiencia con el grupo y el uso de cuestionarios en que se indagaban las principales dificultades de los alumnos, por medio de preguntas abiertas. Explicada la metodología, podemos ya pasar al relato de nuestra experiencia y a su análisis.

La primera de ellas es con relación a las actividades de interacción asíncronas. Una de las características de la EAD parece ser la que más necesita ser comprendida por los alumnos para su éxito: la distancia. La principal queja de los estudiantes, al preguntarles sus dificultades fue: la distancia entre el profesor y los alumnos. Dado el contexto de la investigación, será necesario un nuevo paréntesis, para ubicar el polo sobre el cual estamos tratando.

La ciudad de Orós está localizada en el centro sur del Estado de Ceará, en el nordeste de Brasil. Es una zona del interior que se encuentra cerca de una ciudad histórica, Icó, pero se desarrolló alrededor de una represa, de grandes proporciones, que da nombre a la ciudad, construida en la década de 60. La EAD es pues, una nueva modalidad de enseñanza para los alumnos, que son acompañados por un profesor que se queda en la capital, Fortaleza, distante más de 300 kilómetros. En los primeros semestres, los alumnos tienen asignaturas en las que ellos son orientados sobre el funcionamiento del curso, su metodología, el perfil que deben asumir, buscando la responsabilidad por su propio aprendizaje y, así, desarrollando su autonomía.

Hecho el paréntesis, podemos volver a la queja de los alumnos: la distancia entre ellos y sus docentes. Segundo los estudiantes, para aprender a hablar en la lengua, necesitarían tener más contacto con el profesor.

Parece, al mirar de pronto, una contradicción que un alumno de un curso de la EAD se queje de la distancia, cuando sabe, al entrar en el curso, que esa es una de las características del mismo. Sin embargo, la sensación de distanciamiento es explicable por la configuración del curso. Es lo que intentaremos aclarar a continuación.

Lo que ocurre es que, como ya hemos dicho anteriormente, hay dos actividades de interacción: las síncronas e las asíncronas. En las asíncronas, el alumno, aparte de tener que leer el material y realizar actividades solo, interactúa con sus pares y envía en audio para la corrección del tutor, que por su vez hace observaciones sobre la producción de los alumnos y les envía un archivo con los comentarios y con su nota de la actividad.

En este momento, percibimos la necesidad de que el estudiante desenvuelva en sí mismo una autonomía mayor, necesaria para la EAD. Con dicha postura autónoma, el aprendiz accedería al referido archivo y leería las observaciones del profesor, buscando corregir los posibles errores. Lo que pasa, muchas veces, es que el futuro docente espera que el profesor-tutor le llame la atención y esté cobrando sistemáticamente una postura más activa de su parte. Tal dependencia es una herencia del modelo histórico de enseñanza-aprendizaje centrada en la figura del profesor que debe estar seguidamente cobrando de sus alumnos su aprendizaje. Como eso acaba por no existir en la EAD, el alumno, que tuvo toda su formación básica en la escuela

presencial, extraña al profesor y el contacto más a menudo con el docente, traduciendo esto con la distancia.

Ahora bien, hay que dejar claro, que otro problema enfrentado es la efectiva ausencia del profesor que, se si no está interactuando con los alumnos a través de las herramientas disponibles (mensajes, chateo y foro), realmente se ausenta del ambiente virtual y confunde autonomía con soledad. El alumno debe desarrollar su autonomía, pero no puede quedarse solo en el proceso, sin la ayuda, apoyo y supervisión del profesor. El estudiante no debe estar sólo, esté claro, sino trabajar autónomamente bajo la orientación de un profesor que sigue una metodología, como descrito a seguir, en el fragmento de los Referenciales de Calidad para la Educación Superior a Distancia, ya citados anteriormente:

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo (BRASIL, 2007, p. 11).

Pero, si por un lado, el alumno hace parte de un grupo y debe reconocerse así, por otro él deberá ser capaz de organizar su tiempo, realizar las tareas, estar atento al cumplimiento de las fechas establecidas, etc. Así, prevén los mismos referenciales que los materiales didácticos deberán “ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento (BRASIL, 2007)”.

Además de la necesidad de los tutelados con ser llamados constantemente la atención para acceder a las correcciones, hay la constante urgencia en advertirlos con relación a las fechas de foros, chats y de entrega de actividades. Es importante decir, que la agenda de la disciplina tiene todas las fechas de todas las actividades. Pero, la herencia de una manquedad de la autonomía advenida por los modelos de educación paternalista de los profesores como señores de poder, converge aquí también.

De este modo, a partir de lo visto, creemos que un gran reto de la EAD, no sólo en la formación de futuros profesores de E/LE, es la construcción de la autonomía de los futuros docentes.

Ya con relación a las actividades síncronas, las dificultades se refieren a elementos que están fuera de la competencia teórica, técnica o conceptual de la institución de enseñanza. Como hemos dicho, al cerrar la sección anterior, aparte de los retos metodológicos y conceptuales, hay otro: la tecnología en sí misma.

En las actividades síncronas, los alumnos entran en la plataforma de aprendizaje creada para los varios procesos de interacción del alumno con su curso. Una vez conectados, ellos deben acceder a la herramienta ya descrita aquí la web conferencia. La disciplina a que nos referimos aquí, propone varias veces actividades en las que el estudiante debe participar de conversas síncronas entre él, un compañero de clase, bajo la observación e interacción también de su tutor a distancia.

Lo que pasa es que, tales herramientas de la red necesitan para su efectivo uso, una banda de transmisión de datos lo suficientemente ancha, para soportar que por lo menos tres personas estén conectadas al mismo tiempo y la usen.

Encontramos ahí el segundo grande reto: la tecnología de transmisión de datos de Brasil. En investigaciones recientes⁷⁵, el país apareció como uno de los que posee una de las menores velocidades de la red en el mundo. La falta la estructuración de esta red en el interior del país compromete de modo decisivo el proyecto de expansión de la EAD, como alternativa para el déficit de oferta de la educación superior en Brasil. Un proyecto del gobierno del Estado de Ceará, promete desde hace ocho años, implantar en todo el estado un “cinturón digital”, con una banda ancha de transmisión de datos que se integrará a polos como los de la UAB y las llamadas islas digitales (centros de acceso de internet gubernamentales). Pero, el proyecto aún está en fase de implementación y enfrenta, aun en 2014, problemas financieros y logísticos para ser terminado.

Así, la realidad que vemos en las ciudades pequeñas de Brasil es de una red débil y que frecuentemente cae, con problemas técnicos. Tales condiciones afectan de manera capital la interacción entre tutor y tutelados. Pese a las dificultades técnicas, las propuestas prevén actividades interactivas que suscitan la producción oral, en las bases

⁷⁵ Sobre eso acceder a: <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/a-velocidade-media-da-internet-banda-larga-no-brasil-comparada-a-outros-paises/>> o a <<http://www.correiodoestado.com.br/brasilmundo/banda-larga-e-maior-desafio-da-infraestrutura-no-pais-diz-dilma/226847/>>, que tratan de la infraestructura de Brasil en la red de computadores>. Acceso en: 02.maio 2014.

comunicativas de concepción de la lengua, tales como las propuestas por Bakhtin (2011) y Hymes (2009), pero, que se chocan con las dificultades técnicas descriptas.

De un modo o de otro, con caídas de red aquí y con dificultades técnicas allí, aparte de la dificultad de acceso de los alumnos a computadoras (una gran parcela no tiene dinero para compra una y usan las que son dispuestas en los polos de apoyo presencial), el tutor acaba por encontrar formas, con paciencia, para realizar las actividades propuestas, como usar alternativamente software más lleves, tales como el Skype, que permiten la interacción oral y funcionan en una red de banda más estrecha.

Otra queja de los alumnos en los cuestionarios fue la falta de contacto con prácticas orales más inmersivas y su propia inexperiencia con el español. Pero, aparte de las disciplinas específicas de oralidad (cinco, con una carga horaria de 96 h/clase cada una, a lo largo del curso) son realizados talleres de prácticas orales. ¿Cómo explicar entonces la queja de los alumnos? Levantamos dos hipótesis para eso, pero ambas son, porque hipótesis, conjeturas.

La primera, es que los alumnos entrevistados eran de primer semestre. Tal vez un análisis comparativo con otros semestres pueda revelar si esta visión cambia en los alumnos de semestres avanzados, por ahora, no tenemos esos datos. Pero, la incapacidad de expresarse, muchas veces, usando estructuras más avanzadas de la lengua, puede favorecer una cierta frustración al alumno, de modo que le haga pensar que no consigue aprender lo mucho rápido que le gustaría.

La segunda, pasa por la concepción de enseñanza-aprendizaje de la que ya hemos hablado y que interfiere en las concepciones de los estudiantes sobre dichos procesos. La necesidad de tener un profesor físicamente cerca de sí, parece aumentar la insatisfacción de los alumnos que extrañan dicha presencia. Pero, como ya hemos dicho, esto depende del rompimiento de paradigmas y de la construcción de su autonomía y la confirmación de ambas hipótesis de estudios que las comprueben.

Expuestos los principales puntos trabajados, podemos pasar a las consideraciones finales.

5. Consideraciones Finales

Tras hacer las observaciones y análisis anteriores nos parece justo apuntar tres grandes retos para el aprendizaje oral de los alumnos, futuros docentes de ELE, en la EAD:

01. Superar las dificultades de los estudiantes, por su falta de madurez con el sistema de EAD, a través de la construcción de su autonomía.

La superación de este reto pasa por la concepción de los materiales, que no nos cupo analizar aquí, pero que buscan, podemos afirmar, la construcción de dicha autonomía, una vez que proponen actividades que exigen planificación, trabajo en grupo, organización y madurez.

Autonomía que será construida, así, a través de actividades que hagan con que el profesor en formación perciba la necesidad de mejorar su nivel de libertad frente al profesor que le orienta. Actividades que lograrán hacer con que el alumno ultrapase los paradigmas de una escuela concebida en la figura del profesor detentor del saber, dirigiéndose hacia una escuela estimuladora de la construcción del saber.

02. El aumento de actividades de interacción oral, posibilitando mayor experiencia en la lengua española

Este desafío es puesto aquí como consecuencia del primero. Aunque la disciplina en cuestión, como ya hemos dicho, buscó propiciar un gran número de actividades de interacción oral, nos parece que siempre hay la posibilidad de aumentar este número, en búsqueda no sólo de una cantidad mayor, pero de mejores y más posibilidades de interacción, haciendo con que el estudiante inmerja más en la lengua.

03. Superar los límites de la capacidad de la red en el interior del país que no posee una banda lo suficientemente ancha para soportar algunas herramientas

Como ya dicho antes también, este desafío dice respecto a aspectos no técnicos o conceptuales, sino de orden práctica y pertenecen a un nivel gubernamental. Por eso, depende de políticas públicas de estímulo para el desarrollo de la oferta de una

red con transmisión de datos más ancha, que posibilite el uso de herramientas de interacción de las múltiples formas.

Antes de terminar, deberemos hacer una constatación importante. Los grupos de estudiantes que hacen parte del curso de que estamos hablando, componen una vanguardia en la formación de profesores de español en la modalidad de EAD. El curso de Letras Español de UFC, fue el primer en esta modalidad. Como todo proceso de implementación, pasará por varias evaluaciones a lo largo de su trayecto, buscando la mejoría de sí mismo y logrando un éxito mayor.

Lo importante, nos parece, es que los retos son generados por algo fundamentalmente positivo: la corrección de injusticias históricas de Brasil, a través de la oferta de enseñanza en nivel superior de calidad, para poblaciones alejadas de los grandes centros urbanos nacionales. Buscando la superación de una demanda real de profesores de E/LE, creada por otro acto positivo hacia la modernidad, de integración entre los pueblos de Sudamérica, con la enseñanza obligatoria del español en las escuelas públicas. Una enseñanza que aporta no sólo aspectos lingüísticos, sino también aspectos culturales indisociables a la lengua.

Así, la superación de los retos descritos por nuestro trabajo indica un camino que se dirige hacia el futuro de la EAD, con la implementación de actividades aún más integradas con las teorías lingüísticas, con el papel social de los cursos y con la construcción de saberes que van más allá de la frontera de la universidad.

6. Referencias bibliográficas

ARAÚJO, J. C. & DIEB, M. (orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL. *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2007.

- BRASIL. *Decreto Presidencial nº 5.622, de 19 de Novembro de 2005*. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2005.
- COURA SOBRINHO, J. & SILVA, S. R. E. *Considerações básicas sobre pesquisa em sala de aula*. In: Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 51-58, jan/jun, 1998.
- DEZIN, N. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, 3ed.
- DUARTE, R.. *Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, março/ 2002.
- GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRIFFIN, Kim. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- HYMES, D. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid: Edelsa, 2009.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York, London: Longman, 1992, p. 132-163.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção ao sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANCHEZ LOBATO, J. *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica*. In: **Carabela 45. Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera**. Madrid: SGLE, 1999.
- PINTO, D. de S. *A pesquisa etnográfica e sua importância para os estudos de aquisição de língua estrangeira*. In: Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 125-134, jan/jun, 1998.