

El texto escrito através del foro en clases de ELE en la EaD: potencial didáctico versus subutilización del género

O texto escrito através do foro em aulas de ELE na EaD: potencial didático versus subutilização do gênero

Tatiana Lourenço de Carvalho¹

RESUMEN

El trabajo² describe cómo ocurren las clases de español como lengua extranjera (ELE) en entornos de Educación a Distancia (EaD), más específicamente, respecto a las propuestas de actividades de los foros y referente al desarrollo de la enseñanza del texto escrito a través de ese género en una carrera de *Letras em Língua Espanhola* de la Universidade Aberta do Brasil (UAB). Metodológicamente, se trata de un estudio de caso con tratamiento cualitativo-descriptivo de los datos recogidos en la asignatura *Língua Espanhola IV*. Nos basamos teóricamente en Nunan (2002), Miller (2009), Bazerman (2006), Colombia (2011), Carvalho (2018) entre otros autores. El análisis reveló que la configuración de las propuestas de los foros observados no incentivó un proyecto de enseñanza de escrita integralmente participativo, o sea, que promoviera la interacción para un aprendizaje significativo de la lengua española dentro del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Palabras clave: Español como lengua extranjera (ELE). Actividades escritas. Género foro.

RESUMO

O trabalho descreve como ocorrem as aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE) em ambientes de Educação a Distância (EaD), mais especificamente, respeito às propostas de atividades dos foros e referente ao desenvolvimento do ensino do texto escrito através desse gênero em um curso de Letras em Língua Espanhola da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso com tratamento qualitativo-descriptivo dos dados coletados na disciplina Língua Espanhola IV. Baseamo-nos teoricamente em Nunan (2002), Miller (2009), Bazerman (2006), Colombia (2011), Carvalho (2018) entre outros autores. A análise revelou que a configuração das propostas dos foros observados não incentivou um projeto de ensino de escrita integralmente participativo, ou seja, que promovesse a interação para a aprendizagem significativa da língua espanhola dentro do entorno virtual de ensino e aprendizagem (EVEA).

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira (ELE). Atividades escritas. Género foro.

¹ Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Língua Espanhola pela Universidade de Salamanca (USAL). Pau dos Ferros/RN, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7014-0875>. E-mail: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

² La investigación en cuestión es un recorte de la tesis defendida por la autora en la Universidad de Salamanca (USAL), el 2018. El estudio tuvo financiación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en el programa Ciência sem Fronteiras.



1 INTRODUCCIÓN

Es una realidad en el panorama de investigaciones académicas, el énfasis que se da al estudio acerca del impacto de las tecnologías en las situaciones de clases, especialmente en la Educación a Distancia (EaD), una vez que la masificación del ordenador con conexión a internet ha marcado profundamente esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Dicho hecho acabó corroborando con su crecimiento en el escenario mundial y también en el brasileño. De forma amplia, ante esa expansión tecnológica, buscamos comprender en el presente trabajo, en qué medida el aprendizaje de lenguas se ha visto beneficiado por el soporte de los medios digitales, sobre todo lo que dice respecto a la enseñanza de la escritura en español en la modalidad a distancia.

Cabe resaltar que la comunicación, a través de estos medios tecnológicos digitales, se da predominantemente a través de la escritura. En este sentido, consideramos pertinente reconocer estos espacios interactivos como un ambiente proficuo para la enseñanza y el aprendizaje del texto escrito. Así, la acción didáctica del profesor de lenguas en la modalidad a distancia, cuando se trata de la escritura, no debería restringirse a las clásicas actividades que piden una propuesta de redacción a los estudiantes, sino también debe considerar todo y cualquier espacio en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) cuya interacción se pueda dar a través de la escritura como es lo que sucede a través de géneros de entornos digitales como correo electrónico, foro, chat, etc. Entendemos, por tanto, que la escritura, no debe ser un fin en sí mismo, “sino el medio por el cual se aprende de forma integrada a la funcionalidad de sus acciones de intercambios de mensajes en línea en ese contexto de EaD” (CARVALHO, 2018, p. 254).

Nuestra preocupación en estudiar cómo se dan las propuestas de enseñanza de la escritura en la modalidad a distancia se justifica también porque estamos de acuerdo con algunos estudiosos que concluyeron que “el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en la EaD depende, especialmente, del modo como son organizadas las herramientas didácticas de enseñanza a distancia”³ (SILVA; LIMA, 2018, p. 88, traducción nuestra). Esto es, la forma como se elabora las clases, a partir de los recursos dispuestos en los EVEA, atiende a características específicas de la modalidad y no debe ser una simple transposición de lo que se suele realizar en clases presenciales.

Considerando que el contexto observado en este estudio es de formación de profesores de lengua española a través de la EaD, es necesario tener, todavía, una especial atención al pensar en la

³ “(...) o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na EaD depende, especialmente, do modo como são organizadas as ferramentas didáticas de ensino a distância” (SILVA; LIMA, 2018, p. 88).





enseñanza, principalmente en lo que concierne a las estrategias y a los recursos. La modalidad a distancia solamente tiene sentido si está bien planeada, atendiendo a las características y a los objetivos de los alumnos y buscando obtener un buen aprovechamiento de los materiales disponibles en la red, que es lo que puede marcar la diferencia si lo comparamos con el sistema de la enseñanza presencial. De nada sirve tener acceso a la tecnología si no se prepara a los docentes para su idóneo uso en las clases.

En lo que se refiere a los estudios sobre el tema de la EaD, gran parte están dedicados a investigar acerca del cambio de la postura docente delante del carácter tecnológico, antes de reflexionar sobre la calidad de las experiencias didácticas considerando las especificidades de las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, reflexionando acerca de la expansión de la EaD, que empezó a notarse en el contexto brasileño a principios de este siglo, Salinas, Pérez y Benito (2008) hicieron hincapié en que la educación en línea requería nuevos paradigmas, nuevos entornos con nuevos atributos y que demandaba nuevos enfoques para entenderla, diseñarla e implementarla. Para estos autores, “la propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el profesor – caracterizadas como expositivas, pasivas – a metodologías centradas en el alumno – activas, participativas –” (SALINAS; PÉREZ; BENITO, 2008, p. 12). En este aspecto, estamos de acuerdo con ellos de que hace falta crear propuestas curriculares flexibles con las necesidades de los estudiantes y promover metodologías para que suceda esa innovación didáctica.

Se puede inferir, todavía, que, cuando se habla de metodologías específicas para la enseñanza de lengua española en la EaD en el contexto brasileño, los estudios que tratan, de forma más objetiva, de la actuación del profesor son poco empleados para la capacitación de los docentes de esta modalidad. Así, hay que considerarse que se puede trabajar con metodologías colaborativas, inductivas o la combinación de ambas, aunque, reconociendo que cuando se trata de las especificidades y potencialidades de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son las prácticas colaborativas de educación a las que la modalidad a distancia mejor se adecua.

Considerando que la EaD se realiza, hoy en día, predominantemente por medio de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC), reafirmamos que el lenguaje escrito es el mayor conector entre alumnos y profesores en esta modalidad. Esto viene cambiando con las posibilidades de realización de vídeo llamadas, por ejemplo. Sin embargo, no es en todos los contextos que se ve el acceso a internet de calidad con potencial para atender a toda la población a través de este tipo de interacción síncrona. Sobre todo, en las ciudades del interior de Brasil, las dificultades de acceso son innúmeras. En este sentido, la comunicación escrita de forma asíncrona se constituye





como gran pieza del proceso educativo en modelos basados en la interacción por medio de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), en el país.

Por estas reflexiones y tantas otras que circulan entre los profesores y los estudiantes de la modalidad a distancia, nos deparamos con la necesidad de realizar esta investigación que tiene como objetivo general analizar la enseñanza de la escritura en los entornos virtuales en una carrera de *Letras em Língua Espanhola* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), más específicamente investigando la configuración de las propuestas de actividades presentes en los foros y el desarrollo de la enseñanza de la escritura a través del género en cuestión en el EVEA observado. Para esto, decidimos enseñar, antes, un breve referencial teórico dividido en dos partes: la primera trata de la enseñanza de la escritura en español en el contexto EaD y la segunda de aspectos del potencial didáctico del género foro para la enseñanza de la escritura. Nos basamos teóricamente en Nunan (2002), Miller (2009), Bazerman (2006), Colombia (2011), Carvalho (2018) entre otros.

2 ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN ESPAÑOL EN LA EAD

Teniendo en cuenta la dificultad que es enseñar a redactar de modo proficiente en una lengua extranjera, merece la pena buscar estrategias y actividades que respalden a los profesores en esta tarea. En relación con esto, nos basamos en Nunan (2002), una vez que él estableció una clara diferenciación entre dos modos de entender la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras y señaló dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de la expresión escrita: el enfoque sobre el producto, que se centra en el resultado final del acto de redactar, y el enfoque sobre el proceso, que se preocupa tanto con los medios por los que se creó el texto como en el producto final en sí mismo.

Ciertamente, es el segundo punto de vista señalado por Nunan el que nos interesa para las clases de lenguas con atención a la comunicación por ser el que considera el proceso como algo más importante que el resultado con fines evaluativos en las clases. Este es, por consiguiente, el modelo más apropiado para entender la enseñanza de escritura en las clases de ELE de hoy en día cuyo propósito es hacerse comprender comunicándose en el idioma extranjero estudiado. Más específicamente en la modalidad a distancia, una vez que la producción escrita en dicho contexto se da cotidianamente a cada interacción en línea y no solamente cuando el profesor pide una redacción como tarea o en la evaluación, se puede explotar de forma corriente el aprendizaje de la escritura a partir de las interacciones en las clases. Es decir, en la EaD, el foco en la enseñanza del texto escrito no se puede considerar simplemente en el producto final, sino en las frecuentes interacciones a través



de los géneros textuales digitales presentes en el EVEA.

Además, otro punto que se pone de manifiesto en la enseñanza del texto escrito en dicha modalidad, es el hecho de que no interesa solamente que el alumno erradique las faltas gramaticales, a partir de las prácticas tradicionales de enseñanza y corrección de la escritura, sino también que mejore sus hábitos de composición y los procesos cognitivos que esto implica cuando escriban borradores, desarrollen sus ideas, las revisen, reelaboren los esquemas del texto, intercambien sus producciones escritas con los compañeros de clase, discutan sobre la composición escrita entre otras prácticas, conforme comprobamos en Carvalho (2018).

Por otro lado, la dificultad del acto de redactar se puede ver todavía más comprometida si consideramos la escritura en entornos universitarios en la modalidad a distancia. En estos contextos, se espera de los estudiantes una escritura con rasgos específicos del ambiente académico, aparte de tener que considerar las especificidades de la comunicación que sucede en los EVEA. Muchas veces, los estudiantes no están familiarizados ni con la escritura académica, ni con la escritura en el medio virtual. En este sentido, los profesores, necesitan ser capacitados para sacar mejores beneficios de los recursos digitales en la escritura de los alumnos en la enseñanza superior. Además, saber escribir bien es una condición que puede ayudar al estudiante a emanciparse, a través de la interacción y también promoviendo el aprendizaje autónomo por medio de los géneros textuales digitales.

En el contexto de enseñanza y aprendizaje de la EaD, también se percibe muy claramente la importancia y la necesidad no solo de alfabetizar a los ciudadanos, sino de desarrollar su *literacidad*, que es el uso social y crítico de la lengua en los más diversos contextos cotidianos. A este respecto, considerando las reflexiones expresadas en Colombia (2011), la *literacidad* es un conjunto de competencias para interactuar con la cultura escrita de manera activa y crítica, que incluye desde el trato habitual con la prensa, los libros y, en general, el material escrito circundante, hasta el uso de internet (correos, blogs, chats, bibliotecas virtuales, etc.) y el dominio de herramientas de búsqueda de información.

En este sentido, merece la pena resaltar también la importancia de la “*literacidad digital*”, puesto que el alumno de la EaD necesita tener tal destreza que significa ser alfabetizado y, a la vez, letrado. En otras palabras, sin profundarnos en la discusión acerca de las diferentes definiciones que existen para la expresión, entendemos por “*literacidad digital*”, en este trabajo, el hecho de conocer y saber utilizar la lengua por medio de los diversos recursos ofrecidos en la *web* y, por consiguiente, en la

⁴ Son muchas las definiciones encontradas para designar lo que venga a ser *literacidad digital*. Así, de forma sucinta, algunos autores la caracterizan como las prácticas sociales de lectura y escritura realizadas a través de las herramientas digitales (SOARES, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2011).





modalidad a distancia actual. Es decir, alumnos y profesores de clases virtuales deben apropiarse de la escritura activa en situaciones comunicativas auténticas dentro de este determinado contexto educacional.

En tal coyuntura, el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a ser caracterizado no por el discurso expositivo, de repaso de informaciones “enciclopédicas”, sino por la perspectiva de participación y colaboración, en la que el estudiante contribuye construyendo como coautor activo de su proceso de aprendizaje. A este respecto, el género textual digital foro cumple función determinante en el EVEA como una de las herramientas de enseñanza y aprendizaje más empleada en este contexto. De este género, trataremos en detalles en el apartado que sigue.

3 EL POTENCIAL DIDÁCTICO DEL GÉNERO FORO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Es indiscutible que ningún texto puede ser escrito o hablado sin que haya otro como participante inmediato de esa acción discursiva. En este sentido, algunos estudiosos, tales como Miller (2009), Bazerman (2006), Marcuschi (2005), Devitt (2004) y Bronckart (1999), están de acuerdo en la relevancia del carácter interactivo de los géneros.

Cuando se trata de los géneros discursivos digitales, ese proceso interactivo es todavía más evidente por las posibilidades de simultaneidad de participación en algunas prácticas. En relación con eso, el foro online cumple función determinante basada en la interacción favorecida y estimulada en el género en cuestión. En contextos educativos, el foro posee estas características comunicativas potencializadas una vez que es un género en el que varias personas suelen debatir sobre un determinado tema, generalmente dirigido por un moderador.

Entendemos, por tanto, el género foro en el sentido atribuido por Xavier y Santos (2005), como un espacio abierto en sitio de internet en el cual personas publican asincrónicamente sus opiniones relacionadas a temas diversos y también tienen acceso a las opiniones de otros. Pero antes de seguir avanzando en la discusión acerca del foro en EVEA, estamos de acuerdo con los mismos autores al considerar importante, basándose en la concepción *bakhtiniana* de género⁵, volver a la definición de foro fuera del medio virtual para buscar comprender mejor el género del entorno digital. Originalmente, antes de la informatización de las sociedades contemporáneas el foro:

⁵ Para Bakhtin (1999), las relaciones entre lenguaje y sociedad son indisolubles. En este sentido, según el autor, las diferentes esferas de la actividad humana, entendidas como dominios ideológicos, dialogan entre sí y producen, en cada esfera, formas relativamente estables de enunciados, denominados géneros discursivos.





(...) siempre fue conocido como un género del discurso que consiste en discutir problemáticas específicas en comunidades civil e institucional, a fin de, por la exposición de las opiniones diversas en un amplio debate, encontrar colectivamente mecanismos y estrategias que vengan a solucionar las dificultades que le dieron origen⁶ (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 30, traducción nuestra).

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

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

Tomando por base las características presentadas acerca del foro, vemos que los rasgos que favorecen la comunicación son factores determinantes que lo convierten en uno de los géneros más utilizados en diversas páginas web y, especialmente, en los EVEA de la EaD.

De las características propias que llevan al foro ser considerado uno de los principales géneros textuales en línea están: los rasgos comunicativos marcados por las discusiones asíncronas y por la apropiación del lenguaje por medio de internet (como el uso de frases más cortas y las marcas de la oralidad). Se espera, por tanto, la interacción de los participantes en tiempo posterior. Así, “(en) la situación no sincrónica, las interacciones son guardadas en algún formato y quedan disponibles para los usuarios que las solicita, de forma que puedan comprender la discusión o añadir sus intervenciones a cualquier hora(...)”⁷ (CRYSTAL, 2005, p. 78, traducción nuestra).

En el caso de la EaD, el tiempo de participación en los foros suele ser programado dentro de la planificación de la asignatura o a partir de negociaciones entre profesores y alumnos. Además, en algunos casos, los estudiantes tienen la oportunidad de editar la propia publicación y añadir, quitar o

⁶ (...) sempre foi conhecido como um gênero de discurso que consiste em discutir problemáticas específicas em comunidades civil e institucional, a fim de, pela exposição das opiniões diversas em um amplo debate, encontrar coletivamente mecanismos e estratégias que venham solucionar as dificuldades que lhe deram origem (XAVIER; SANTOS, 2005, p. 30).

⁷ “(n)a situação não sincrónica, as interações são guardadas em algum formato e ficam disponíveis para os usuários que as requisitarem, de forma que possam compreender a discussão ou acrescentar suas intervenções a qualquer hora(...)” (CRYSTAL, 2005, p. 78).





corregir alguna palabra, frase o expresión y también pueden, en los siguientes treinta minutos de haberlo escrito, editar o borrar por completo el mensaje si así lo desean.

El moderador posee un papel fundamental dentro del foro; es el responsable de coordinar el debate generado a partir de los mensajes publicados. De hecho, determina si las publicaciones están de acuerdo o no con la discusión propuesta. Dentro de los EVEA de la EaD, este papel de moderación puede ser desempeñado tanto por el *profesor formador* como por un *tutor* de la asignatura. Sin embargo, el papel docente en el foro se presenta menos centralizador que en la educación tradicional y asume un carácter mucho más de mediador.

Entre las ventajas del género en cuestión para la educación están: facilitar el desarrollo y acompañamiento de los temas en discusión, evitar respuestas redundantes, ofrecer la posibilidad para retomar los temas más pertinentes del debate y hacer que la escritura sea más clara y objetiva, por no exigir, necesariamente, la redacción de textos largos para que se den los propósitos comunicativos típicos de los debates.

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

Considerando las características comunicativas del foro, presentadas en este apartado, decidimos enfocar nuestra investigación en las interacciones escritas en este género del entorno digital. Así, tras esas elucubraciones, pasamos a los datos del estudio enseñando la metodología y el análisis, a continuación.

4 METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El estudio en cuestión se clasifica como cualitativo-descriptivo, ya que utilizamos el ambiente del EVEA como fuente directa de los datos. La investigación adoptó la forma de un estudio de caso que, conforme Nunan (1992), en Lingüística Aplicada, es el análisis sistemático de una cuestión social envolviendo el lenguaje, sin pretensión de generalización de los resultados para otras situaciones sociales semejantes a la investigada. En este sentido, la generalización quedará más a criterio del lector





cuando interprete los resultados de la investigación ubicada en el ámbito de los estudios aplicados del lenguaje.

Así, en el caso específico de nuestra investigación, la recogida de datos abarcó un grupo de clase de la EaD, más específicamente la asignatura *Língua Espanhola IV* de la carrera de *Letras em Língua Espanhola* del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN) vinculado a la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB)⁸. El estudio trata de investigar cómo ocurren las clases de español como lengua extranjera (ELE) en entornos virtuales, respecto a las propuestas de actividades presentes en los foros y al desarrollo de la enseñanza del texto escrito a través del género en cuestión.

Los datos fueron recolectados mediante la autorización de los sujetos involucrados: profesores y alumnos. Los procedimientos éticos adoptados tuvieron lugar a partir de la aprobación de la realización del estudio por el *Comité de Bioética* de la Universidad de Salamanca, institución en donde se realizó el estudio de tesis doctoral del cual este artículo es un recorte.

Más específicamente en esta investigación, observamos las clases de la asignatura *Língua espanhola IV* por tratarse de un nivel intermedio del idioma, por lo tanto, esperábamos encontrar, para nuestro análisis, interacciones escritas en la lengua española⁹.

De ahora en adelante, enseñaremos los datos, a través de capturas de pantallas y de la creación de cuadros que reproducen, tales como estaban escritas, las publicaciones de los alumnos y los profesores en los foros observados. Para la creación de estos cuadros, por cuestiones logísticas, no consideramos todas las intervenciones, pues esto resultaría extremadamente exhaustivo y sin incidencia en el propósito de esta investigación. Además, los modelos de intervenciones y la corrección de los profesores en interacción con los discentes son actitudes que se repiten de acuerdo con los propósitos de las clases.

En este sentido, las intervenciones fueron elegidas de forma aleatoria y son representativas de todos los módulos de las clases que tuvieron interacciones vía foros. La identificación de los

⁸ Como el artículo se trata de una de las etapas de la investigación doctoral de la autora, los datos presentados aquí fueron recogidos el 2016, dos años antes de la defensa de la tesis. Con todo, aunque reconozcamos que el *corpus* analizado no es tan reciente, percibimos, en nuestra actuación como facilitadora docente en cursos de capacitación de tutores de la EaD, entre el 2018 y el 2019, que la realidad de algunos cursos a distancia sigue presentando contextos de enseñanza similares a lo que observamos en nuestro estudio. Así, consideramos pertinentes y necesarias las reflexiones de este artículo para los estudios acerca de la actuación docente en la modalidad a distancia.

⁹ Con respecto a la producción textual de los propios profesores en los foros, aunque hayamos observado desviaciones de la norma, el estudio de los aspectos estructurales del idioma no es de interés en esta investigación. Sin embargo, corremos el riesgo al comentar que esto puede ser reflejo de la precariedad de la formación del profesorado y del modo apresurado en que, a menudo, se da la selección de los profesionales que trabajan en la modalidad a distancia. La poca valoración de los profesores de la EaD asociada con los obsoletos sueldos (pagados a través de becas), entre otras devaluaciones profesionales, terminan limitando todavía más las posibilidades de calificación docente de esta modalidad.

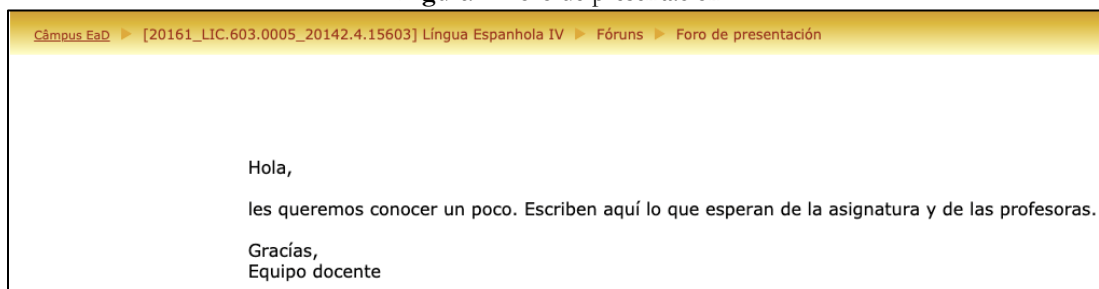




profesores se dará por *profesor formador*¹⁰ y *profesor tutor*¹¹, conforme la función desempeñada por cada uno de ellos en el EVEA, mientras a los estudiantes llamaremos “alumno 1 (Al.1)”, “alumno 2 (Al.2)”, “alumno 3 (Al.3)” y así sucesivamente.

A seguir, presentamos y comentamos esas intervenciones en los foros. Empezamos por la captura de imagen del primero, el *foro de presentación*.

Figura 1: Foro de presentación



Fuente: Plataforma Moodle - IFRN

Merece la pena observar que la propuesta ilustrada en la imagen anterior pedía para que los alumnos se presentaran y escribieran sus expectativas sobre la asignatura y sobre los propios docentes. Era la primera vez que el sujeto del texto orientativo de la tarea del foro se dirigía a los estudiantes en primera persona del plural en este contexto de recolección de datos. Por lo que no se vio un discurso individualizado, como había sucedido en el texto de presentación de la asignatura, en la página de entrada del EVEA. De esta vez, el *profesor formador* se posicionó como parte del “equipo docente”, quizás esto haya sido lo que motivó al *profesor tutor* a una intervención en el foro. A continuación, vemos las entradas de participación en el foro destinado al tema.

Cuadro 1: Foro de presentación

Entrada 4 del Foro de presentación de la Presentación	
Post 1	Apresentación por <i>Alumno 21</i> - lunes, 4 abril 2016, 19:29 mi nombre es <i>Alumno 21</i> es un placer participar en esta disciplina, espero seguir evolucionando en este rico universo hispánico
Entrada 3 del Foro de presentación de la Presentación	
Post 1	Presentación por <i>Alumno 12</i> - sábado, 27 febrero 2016, 15:56 !Perdóname! Soy <i>Alumno 12</i> de la sede del San Gonçalo del Amarante.

¹⁰ El *profesor investigador formador* o simplemente *profesor formador* es el responsable de elaborar las clases, impartir el contenido programado, coordinar actividades académicas, incentivar y acompañar a los estudiantes en las actividades académico-científico-culturales, además de orientarlos en las actividades didáctico-pedagógicas relativas a la carrera.

¹¹ El *profesor tutor a distancia*, *profesor tutor* o, simplemente *tutor* debe auxiliar al *profesor formador* en la interacción con los estudiantes, a través de diversos medios, tanto en lo que dice respecto al contenido como en las demás actividades académicas. Su principal función es estar a disposición de los estudiantes para resolver sus dudas.





Entrada 2 del Foro de presentación de la Presentación	
Post 1	Presentación - Tutor. por <i>Profesor tutor</i> - lunes, 15 febrero 2016, 23:43
	Estimados alumnos, Soy Profesor tutor, tutor de la asignatura Lengua Española IV, junto al profesor Profesor formador les acompañaré durante este semestre ayudándoles en lo que sea posible para sanarles dudas sobre nuestra asignatura y para que juntos compartamos preciosos momentos de aprendizaje.
Entrada 1 del Foro de presentación de la Presentación	
Post 1	Presentación por <i>Alumno 20</i> - lunes, 15 febrero 2016, 22:34
	Me llamo Alumno 20 y soy de la sede Natal y espero mejorar cada vez más con esta asignatura.

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones en el Foro de presentación

Es una idea acertada la creación de un *foro de presentación*, como el presentado en el cuadro anterior, también para que los alumnos puedan expresar sus expectativas sobre la asignatura y sobre los docentes de tal contexto de la EaD, como suele suceder, también, en el primer día de las clases presenciales. Sin embargo, desde nuestra observación, esta posibilidad de interacción en el EVEA ha sido poco aprovechada por parte de los discentes. A lo sumo, ellos comentaron que esperaban “seguir evolucionando en este rico universo hispánico”, pero sin especificar claramente sus objetivos dentro del curso, qué dificultades tenían, qué querían aprender, etc. En otras palabras, ningún alumno escribió sobre lo que exactamente necesitaba mejorar o cómo ellos esperaban que los profesores pudieran ayudarles en su proceso de aprendizaje.

Además de las entradas de los estudiantes, el *profesor tutor* también hizo una intervención, *Entrada 2*, en el *foro de presentación*, que nos pareció extremadamente oportuna, ya que los discentes pudieron identificar a ese docente y saber con quién podrían contar durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, podían encontrarse en una situación comunicativa en la que el *profesor tutor* se presenta de forma horizontal, más cercana, en la condición de un partícipe que también hace uso del foro para presentarse como se pedía a los alumnos.

Sentimos la falta de una postura similar a la del *tutor* por parte del *profesor formador*, en el intento de acercarse a los estudiantes. Su “presencia”, a través del *foro de presentación*, interaccionando también de forma horizontal con los discentes, podría representar un papel docente primordial para la EaD. Quizás el profesor en cuestión no haya reaccionado de la misma manera que el *tutor*, por asumir intrínsecamente la postura docente de forma vertical, adoptando jerárquicamente una posición superior, según se pudo comprobar en la escritura de algunos textos orientativos de las actividades del EVEA elaboradas por él que, por no ser objetivo de este artículo, no presentamos aquí.

Conviene, todavía, reflexionar como es importante el compromiso visible de que los docentes estén atentos al aprendizaje de sus alumnos lo que se puede observar, en el caso de la EaD, a





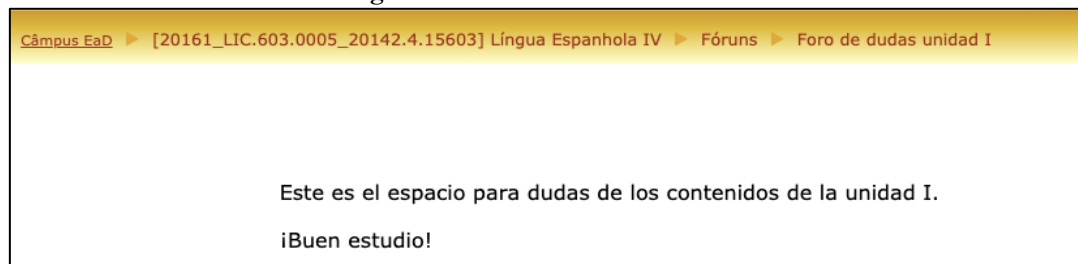
partir de la calidad del material elaborado, por medio de la frecuente retroalimentación sobre los textos de los estudiantes y, sobre todo, a partir de la continua búsqueda por interactuar, “incluso y principalmente con los alumnos menos participativos, entre otros identificadores de presencia, ciertamente hará que los discentes pongan más de su parte para aprender” (CARVALHO, 2018, p. 255).

Destacamos, todavía en el mismo foro, una publicación tardía, con fecha del 4 de abril, de *Al.21* en la *Entrada 4*. No fue posible predecir por qué el discente tardó tanto en realizar tal publicación, pero nos parece, por lo menos, curioso que solo en el último mes de la asignatura él hiciera uso del *foro de presentación*, que debería contar con la participación de los estudiantes al comienzo de la asignatura. Por lo tanto, esta nueva entrada, ya casi al final de la asignatura, pierde completamente el propósito comunicativo para el cual el foro en cuestión fue creado. ¿Habrá publicado tardíamente el alumno simplemente con la intención de manifestar algo de participación y “sumar puntos” en dicha asignatura?

Otra observación que cabe hacer sobre el foro en cuestión tiene que ver con la participación poco activa de los docentes. No se observó, en este caso, una mediación con el propósito de invitar a los discentes a escribir sobre sus gustos en las clases o mismo comentar de forma más detallada acerca de sus aficiones incluso fuera del aula. De esta manera, dejando más claro sobre lo que se espera de los estudiantes, los docentes podrían, además, realizar un sondeo previo del nivel de español de los estudiantes en el primer módulo del aula. Entendemos, todavía, que, tras las publicaciones de los primeros alumnos en el *foro de presentación*, sería recomendable y, mínimamente, esperado que los profesores contestaran a cada uno de los que hayan escrito algo, con observaciones sobre los comentarios de los estudiantes, con frases de estímulo y motivación para que los discentes siguieran participando en las diferentes actividades del EVEA de la asignatura en cuestión, etc.

A continuación, enseñamos la captura de pantalla del *foro de dudas* sobre los contenidos de la *Unidad I* seguido del cuadro que ilustra una de las respectivas entradas de participación de los alumnos.

Figura 2: Foro de dudas de la Unidad I



Fuente: Plataforma Moodle - IFRN





Cuadro 2: Foro de dudas de la Unidad I

Entrada 1 del Foro de presentación	
Post 1	Dúvida por <i>Alumno 11</i> - lunes, 22 febrero 2016, 08:53 O slide "SE" não abre completo, apenas o primeiro slide. Creio que não está completo.
Post 2	Re: Dúvida por <i>Profesor formador</i> - lunes, 22 febrero 2016, 21:07 Hola <i>Alumno 11</i> , en mi computadora abre completo. Es cortita la presentación, solo hay 3 diapositivas, ¿vale? Vamos a intentar escribir en español, solo aprendemos con la práctica. Att., <i>Profesor formador</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones en el Foro de dudas de la Unidad I

Como se puede observar en la primera entrada del *Foro de dudas*, el discente *AL11* resolvió una duda respecto a un problema técnico, pues no lograba descargar las diapositivas con el contenido gramatical. Además, llamó nuestra atención la forma acertada con que el docente contestó, en español, a la duda del alumno. Con esta práctica se puede estimular y pedir a que los estudiantes del curso no se olviden de practicar la escritura en la lengua extranjera estudiada. Pudimos observar, además, que, en las otras publicaciones de las entradas de este foro, las dudas expresas por los alumnos tampoco tenían que ver con contenidos abordados en el aula, sino con cuestiones técnicas, de fechas de corrección de ejercicios o de notas. Esto pone de manifiesto la relativa intimidad que los estudiantes tienen con el aprendizaje más técnico y tradicional, donde la nota es un fin en sí mismo.

Cambiar esta concepción de aprendizaje dirigida a obtener una nota para la práctica de un aprendizaje crítico y reflexivo es el desafío de los “nuevos” contextos de enseñanza y aprendizaje. El papel del profesor, por tanto, adquiere especial importancia a partir del momento que este asume el perfil orientativo de formador en esta manera de enseñanza y aprendizaje que es la EaD por medio de los recursos tecnológicos.

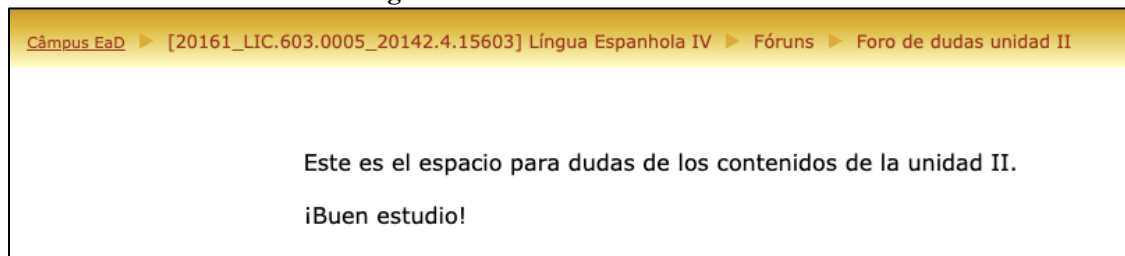
Hay que tener en cuenta, también, que la contribución de procesos educacionales en contextos reales debe ser una praxis de la formación universitaria para la docencia, sobre todo, en la enseñanza de lenguas. Por tanto, de los docentes, se espera un cambio de postura hacia el aprendizaje que evidencie el compromiso social. El cambio de foco de la enseñanza que prioriza resultados antes que valorar el proceso se puede empezar a partir de la forma como se contesta a esa clase de preguntas, dentro de los foros, interesadas únicamente a saber cuál es la nota de determinadas actividades.

A continuación, se puede observar, en la figura 3, el *foro de dudas* de la *Unidad II*, seguido del cuadro con las interacciones sucedidas a partir de la única entrada en este foro.





Figura 3: Foro de dudas de la Unidad II



Fuente: Plataforma Moodle - IFRN

Cuadro 3: Entrada 1 del Foro de dudas de la Unidad II

Post 1	<p>Duda del vídeo Orientaciones por <i>Alumno 12</i> - domingo, 6 marzo 2016, 11:52</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre paseo y acera? La traducción en portugués me ha parecido el mismo: “calçada para pedestre”. ¡Gracias!</p>
Post 2	<p>Re: Duda del vídeo_Orientaciones por <i>Profesor formador</i> - miércoles, 9 marzo 2016, 08:48</p> <p>Buen día <i>Alumno 12</i>, Perdóname no responderte antes, es que estaba enfermo. Hay diferencia entre las dos palabras. Paseo: es toda vía pública donde pasea los peatones. Sinónimos: bulevar, vía, camino, etc. Acera: es una vía pública donde transita los peatones y que hace parte de la casa. Sinónimos: orilla, vereda, etc. ¿Te he hecho comprender? Espero que sí. Saludos,</p>
Post 3	<p>Re: Duda del vídeo_Orientaciones por <i>Alumno 12</i> - viernes, 11 marzo 2016, 16:56</p> <p>¡Buenas tardes! Yo que le pido perdón por tardar tanto en contestar; más, sí, entendí y me di cuenta de la diferencia entre las palabras. ¡Muchas gracias! 😊</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de publicaciones en el Foro de dudas de la Unidad II

Se puede observar en la única entrada del *foro de dudas* de la *Unidad II* una pregunta de *Al.12* sobre vocabulario a la cual el *profesor formador* contestó después de tres días. Como su respuesta se dio con algo de retraso, el docente justificó, apropiadamente, su acción tardía declarando estar enfermo. En general, en contextos de asignaturas que duran en media dos meses y dependiendo de cómo se organicen las clases, si con módulos semanales o de dos semanas, por ejemplo, se recomienda no tardar más que dos días en contestar a los estudiantes. Por supuesto, desconsiderando eventuales casos de retraso provocados por acciones que huyen al control docente como fue la situación del profesor que se enfermó. En el foro observado, aunque fuera del plazo dedicado a la interacción en la *Unidad II*, *Al.12* no dejó de agradecer la justificación del docente y afirmó haber entendido el contenido explicado.

Son importantes el establecimiento y la manutención de la interacción cortés, entre los participantes del aula virtual, para evitar malentendidos y la sensación de frialdad. Así, se puede



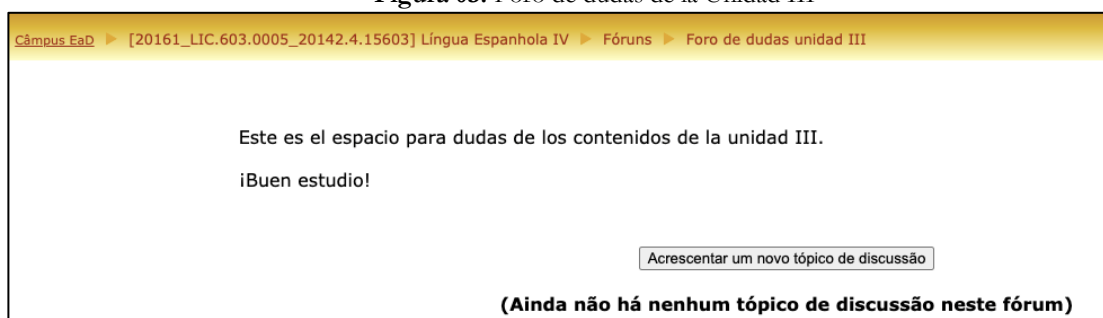


mantener el estímulo a la participación de los estudiantes ya que a través de la escritura no es posible medir el tono de voz y tampoco ver la expresión facial. En el caso del foro en cuestión, por lo tanto, se observa que la interacción y la acción didáctica se reprodujo de forma exitosa respetando las características comunicativas del género una vez que permitió la libertad comunicativa estimulada por una interacción más libre, demarcada por los diferentes ritmos y distintos estilos de participación, así como bien señalan Moran (2000) y Araújo (2005) acerca de las características de este género.

Otra observación digna de comentario tiene que ver con el hecho de que la explicación del *profesor formador* haya sucedido a partir de definiciones de un diccionario, como se puede observar en su respuesta sobre la duda de vocabulario del alumno en el foro. El docente acertó en la utilización de este recurso típico de las clases de lenguas cuando optó por usarlo. Sin embargo, su acción careció de identificación de la fuente bibliográfica de su consulta, incluso para servir de modelo a los discentes a la hora de contestar ciertas actividades basadas en la consulta de otros materiales. Además, indicar el origen de las informaciones orientadas a los alumnos resulta fundamental para mantener la fiabilidad del contenido enseñado. Así, también ayuda a los discentes, a partir del modelo docente, a evitar problemas de plagio en sus escritos futuros dentro y fuera del aula virtual.

Pasamos ahora a observar el *foro de dudas* de la siguiente unidad didáctica.

Figura 03: Foro de dudas de la Unidad III



Fuente: Plataforma *Moodle* - IFRN

Como se puede observar en la imagen anterior, no hubo ninguna entrada en el *foro de dudas* de la *Unidad III*. Ni siquiera el *profesor formador* o el *tutor* intervinieron con alguna propuesta de discusión o estimulando a la participación de los alumnos.

Como se trata de un foro destinado a subsanar las dudas de los estudiantes sobre los contenidos es, de cierta forma, natural que los profesores no hayan publicado ningún cuestionamiento. Sin embargo, en la EaD, especialmente de la UAB - IFRN, como apenas hay contacto presencial para percibir de qué forma los discentes están aprendiendo los contenidos de las clases, es importante la permanente mediación docente en el sentido de establecer el contacto a través





de las “invitaciones” a que los estudiantes participen en los foros dentro de los EVEA. Considerando y sabiendo del alto número de estudiantes que desisten de las clases en la EaD, por diferentes motivos que no cabe mencionar aquí, es extramente necesario este tipo de estímulo por parte docente, a fin de minimizar, de alguna forma, los posibles abandonos del curso.

Otro motivo que refuerza nuestra consideración de que es necesaria la manutención de la intención comunicativa de forma más frecuente y permanente en los *foros de dudas* se da debido a que la ausencia de preguntas por parte de los alumnos puede representar, por lo menos, dos cosas: o que los estudiantes están completamente al día con el contenido o que las dificultades son tantas que resulta difícil resolverlas expresamente por escrito. Si se trata de esta última opción, en el caso de que el profesor no busque interaccionar con los discentes, no se enterará de la dificultad real existente hasta cuando se realice un examen.

Por fin, cabe un comentario acerca de la *Unidad IV*, la última de la asignatura observada. La unidad en cuestión huyó el modelo de la estructura de las demás unidades, no ofreciendo ningún foro relacionado con el contenido expuesto en ella para la interacción escrita. Tampoco hubo foro evaluativo o algún foro para resolver las dudas referentes a los contenidos de tal módulo. Esto, desde nuestra perspectiva de estudio, refleja la poca, para no decir la inexistente, interacción entre profesores y alumnos a fin de que los primeros pudieran acompañar, de hecho, el aprendizaje de los segundos en la última unidad de las clases.

En suma, como reflexiones conclusivas de este apartado, merece la pena reforzar lo cuanto es importante subsanar las dudas de los estudiantes, buscando la interacción a través de lo escrito en los foros, de forma a que todos los participantes del EVEA puedan acceder a las informaciones generadas. Esta es una práctica que debe ser estimulada cotidianamente en la modalidad a distancia, puesto que otras formas de interacción en línea, en el contexto observado, eran menos practicadas que las que se daban a través de los foros.

Por fin, estamos de acuerdo con Carlino (2017, p. 31) al afirmar que “escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento”. En otras palabras, producir un texto escrito con esta consciencia retórica lleva al alumno a desarrollarse y a dar consistencia al propio pensamiento. Es a través de la escritura como los discentes de la modalidad a distancia pueden potencializar, incluso, otras habilidades estratégicas para aprender sobre diferentes contenidos, no solo los directamente relacionados con el propio acto de redactar. Escribir ayuda a aprender acerca de todo lo que se quiera.





CONCLUSIONES

Realizamos el trabajo en cuestión con el objetivo de observar cómo se daban las clases de español como lengua extranjera (ELE) en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), más específicamente, i) observando la interacción escrita en los foros y ii) la enseñanza de la escritura a partir de este género en una asignatura de la carrera de *Letras em Língua Espanhola de la Universidade Aberta do Brasil (UAB)*.

En líneas generales, pocas fueron las propuestas de actividades que, por medio del género foro, promovían la interacción escrita entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en cuestión. Gran parte de los foros de la asignatura observada fueron abiertos para que los estudiantes, simplemente, sacaran sus dudas. Las interacciones escritas se limitaron, en su mayoría, a subsanar preguntas puntuales de algunos alumnos, pero los que participaban con cierta regularidad representaban una minoría. Esto, sin embargo, no nos sorprendió una vez que siquiera hubo elaboración de propuestas de actividades que promovieran discusión en los foros con contenidos relacionados a las unidades temáticas de las clases de español. Cuando el debate sucedió, esto se dio por otros motivos y no porque las preguntas generadas para abrir un foro proporcionaron, necesariamente, espacio de discusión en la lengua meta de aprendizaje. Cuando mucho, los profesores respondieron a cuestiones puntuales de los alumnos acerca de aspectos más burocráticos de la asignatura.

Además, en el contexto observado, no se dio el predominio del estímulo y el direccionamiento a la interacción como parte del proceso de aprendizaje. Por el contrario, se observó que algunas veces, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores, hubo la ausencia del debate, incongruencia con la característica típica del foro. O sea, aparte de que las actividades en sí no hayan sido elaboradas para direccionar a los estudiantes a la interacción escrita en los foros de las unidades didácticas, tampoco los profesores se pusieron a escribir a través del género en cuestión para llamar a los alumnos, direccionándoles a este tipo de participación.

Tradicionalmente es en los foros de dudas en donde se produce la mayor frecuencia de comunicación escrita entre docentes y discentes de forma espontánea, en gran parte de las instituciones de EaD de Brasil. Sin embargo, debido a la necesidad y cierta urgencia de comunicación, las interacciones en el contexto observado, algunas veces, fueron subutilizadas en su capacidad de promover el desarrollo de las discusiones en lengua española. Algunas preguntas de los estudiantes se





dieron utilizando su lengua materna reforzando esa subutilización, pese el potencial del género para la práctica de la escritura en el idioma extranjero en cuestión.

Concluimos, por fin, que la configuración de las propuestas de actividades de escritura en lengua española en los foros del contexto observado, fueron casi inexistentes y no incentivaron a un proyecto de enseñanza escrita integralmente interactivo, pese el potencial didáctico del género foro. A partir de las reflexiones presentadas en este artículo, ultimamos, todavía, que es necesario trazar directrices que respalden teórica y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme las especificidades del contexto de la EaD. Además, la retomada de políticas públicas educacionales que atiendan a las especificidades de la modalidad, de forma más general, es una necesidad urgente, sobre todo, en el contexto de aislamiento social que vivimos hoy en día en virtud de la pandemia provocada por el coronavirus (Covid-19).

REFERENCIAS

ARAÚJO, J. C. *Chat educacional: o discurso pedagógico na internet*. In: COSTA, N. B (org.). **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005. p. 97-111.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Editora Vozes, Petrópolis, 2017.

CARVALHO, T. C. **La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas**. 2018. 322 f. Tesis (Doctorado en Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

COLOMBIA. **Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media**. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de calidad de educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de fomento y competencias. Bogotá, 2011.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.





- DEVITT, A. J. **A theory of genre**. Carbondale: Southern Illinois University press, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. dos S. (org.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.
- MILLER, C. Gênero como ação social. *In*: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (org.) **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel *et al.* Recife: Edição Universitária da UFPE, 2009. p. 21- 44.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. Listening in language learning. *In*: RICHARDS, J.; WILLY. R. (org.). **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge: University Press. 2002. p. 238-241.
- SALINAS, J.; PÉREZ, A.; BENITO, B. **Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red**. Madrid: Editorial Síntesis, 2008.
- SILVA, J.; LIMA, F. R. **Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EaD**: questões didáticas no ensino superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 31-51.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. E-Fórum na internet: um gênero digital. *In*: ARAÚJO, J. C.; BIASE-RODRIGUES, B. (org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

Artigo recebido em: 06/04/2020

Artigo aprovado em: 26/06/2020

Artigo publicado em: 21/08/2020

COMO CITAR

CARVALHO, T. L. El texto escrito a través del foro en clases de ELE en la EaD: potencial didáctico *versus* subutilización del género. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02015, 2020.

