

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA EAD BRASILEÑA: DESDE RESPONSABILIDADES INSTITUCIONALES HASTA ALGUNAS PRÁCTICAS DOCENTES

TEACHING SPANISH IN BRAZILIAN EAD: FROM INSTITUTIONAL RESPONSIBILITIES TO SOME TEACHING PRACTICES

Tatiana Lourenço de Carvalho  <https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>

Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
tatianacarvalho@uern.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.14037826>

Recebido em 01 de julho de 2024

Aceito em 17 de setembro de 2024

Resumen: El trabajo en cuestión tiene como objetivo presentar propuestas para la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera (ELE) en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), a partir de algunas constataciones verificadas en Carvalho (2018). Además de la investigación anterior, la realización de este estudio se dio por medio de bases teóricas como Nunan (2002), Salinas, Pérez y Benito (2008), Sánchez (2009), Abadía (2004) etc. De modo general, señalamos directrices considerando, entre otros factores, la importancia de la formación y capacitación docente y de las metodologías de enseñanza de lenguas específicas para entornos virtuales sin quitar las responsabilidades de las instituciones de enseñanza en hacer su parte prestando el soporte necesario para el funcionamiento de la modalidad educacional en cuestión. Finalizamos el artículo facilitando a profesores, investigadores y diferentes profesionales interesados en la enseñanza de español en la EaD informaciones pertinentes para el trabajo docente en esta modalidad, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: Educación a distancia (EaD). Enseñanza de español. Desarrollo de la escritura. Orientaciones a los docentes.

Abstract: The objective of the work in question is to present proposals for the teaching of writing in Spanish as a foreign language (ELE) in the Distance Education (EaD) modality, based on some findings verified in Carvalho (2018). In addition to the previous research, this study was carried out through theoretical bases such as Nunan (2002), Salinas, Pérez and Benito (2008), Sánchez (2009), Abadía (2004) etc. In general, we point out guidelines considering, among other factors, the importance of teacher education and training and specific language teaching methodologies for virtual environments without removing the responsibilities of educational institutions in doing their part by providing the necessary support to the functioning of the educational modality in question. We conclude the article by providing teachers, researchers and different professionals interested in teaching Spanish in EaD with relevant information for teaching work in this modality, especially with regard to the teaching of writing.

Keywords: Distance education (EaD). Spanish teaching. Writing development. Guidance for teachers.

1 Introducción¹

En general, algunos ámbitos de la Educación a Distancia (EaD) brasileña en instituciones públicas de enseñanza se caracterizan por interacciones predominantemente escritas mediante los géneros textuales digitales². Esto incluye géneros textuales emergentes con la llegada y la evolución de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC), especialmente de internet, tales como correos electrónicos, chats, foros, entre otros.

A veces, los propios estudiantes de la EaD no están familiarizados con la escritura académica en estos entornos virtuales y tampoco con la escritura específica por medio de dichos géneros en línea, lo que no significa que ellos no produzcan, de alguna manera, textos en estos entornos. Por lo tanto, los profesores de esta modalidad educativa necesitan estar preparados para aprovechar al máximo los recursos digitales en la enseñanza de la escritura de una lengua extranjera. Esto es especialmente relevante para los estudiantes del contexto de los Ambientes Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (AVEA), como ocurre en las carreras de *Letras-Espanhol* en la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB).

Considerando la importancia del aprendizaje de la lengua escrita para la interacción en situaciones reales de comunicación, principalmente en los contextos virtuales de aprendizaje, decidimos realizar este estudio. Entre otros motivos, también porque hemos observado, tanto en la práctica como docentes en la educación a distancia (EaD) como a través de estudios previos, Carvalho (2018), que la dificultad en el acto de redactar puede verse agravada en entornos universitarios de enseñanza a distancia debido a la distancia física entre profesores y alumnos. En estos contextos, se espera que los estudiantes produzcan textos con características específicas del ambiente académico, además de tener en cuenta las particularidades de la comunicación en estos entornos virtuales.

Teniendo en cuenta esta realidad, merece la pena, en este trabajo, abordar las estrategias que respaldan la enseñanza de una lengua extranjera en la modalidad a distancia. Para esto, coincidimos con Nunan (2002) quién establecía 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 en el producto, que se centra en el resultado final del acto de redactar y el enfoque en el proceso, que se preocupa tanto por los medios a través de los cuales se crea el texto como en el producto final en sí mismo.

Este trabajo aborda la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera, destacando su relevancia en Brasil a pesar de la falta de apoyo en las políticas públicas actuales para una educación plurilingüe, lo que ha generado rechazo entre expertos y estudiantes del área. Esto se debe, entre otros factores, a la reforma educativa en curso y, principalmente, a la aprobación de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que establece el inglés como la única lengua extranjera

¹ El trabajo en cuestión se origina en las reflexiones del último capítulo de la tesis doctoral de la autora, defendida en 2018 en la Universidad de Salamanca, España. En este sentido, no toma en cuenta algunos de los avances tecnológicos más recientes, como el creciente papel de la inteligencia artificial en la escritura académica.

² Para comprender la relación entre profesores y alumnos en los AVEA, especialmente en lo que respecta a la comunicación a través de géneros textuales digitales, se recomienda consultar el subcapítulo “2.3.2.1.1 La Universidade Aberta do Brasil en el Instituto Federal do Rio Grande do Norte: el caso de la Licenciatura en Letras Español” en Carvalho (2018). En este apartado se analiza a los agentes educativos de la EaD y los principales géneros textuales digitales para la comunicación escrita en una carrera de Letras-Español de dicha modalidad educativa.

obligatoria en las escuelas. Ante este retroceso, es crucial seguir investigando en Brasil acerca de la enseñanza del español en la educación reglada y en la educación superior, tanto presencial como a distancia.

Considerando tales reflexiones acerca de la enseñanza de español y, de forma más concreta, del acto de redactar en este idioma, en el presente artículo tenemos la intención de presentar propuestas de orientaciones prácticas a docentes de español de la modalidad EaD en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura de forma más específica. Además de Nunan (2002), la realización de este estudio nos llevó a bases teóricas como Salinas, Pérez y Benito (2008) que tratan de la evolución histórica y las perspectivas de la enseñanza de la escritura. También nos basamos en Sánchez (2009), Abadía (2004) y Cassany (1999) para conocer el espacio dado al estudio acerca de la escritura en diferentes métodos y enfoques y, por fin, las tecnologías digitales para el desarrollo de la interacción escrita tuvieron espacio en Coscarelli e Ribeiro (2011).

Estos estudios son algunas muestras de perspectivas de interés para nuestra investigación; sin embargo, ninguno aborda de manera directa el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la escritura en español en la educación a distancia (EaD) brasileña. Por ello, es crucial la difusión del presente artículo, el cual se presenta de forma ampliada en Carvalho (2018). En este trabajo más amplio investigamos cómo se desarrollaba la enseñanza de la escritura en la EaD en una carrera de Letras Español de la UAB. El estudio en cuestión se realizó a través de cuestionarios dirigidos a docentes (formadores, tutores y elaboradores de material) y a estudiantes de una carrera de *Letras - Espanhol*, además de observaciones en la plataforma *Moodle*. A partir del análisis, se elaboraron propuestas para la enseñanza de la escritura en español en la EaD brasileña.

Antes de presentar las orientaciones específicas en este artículo, se ofrecerá un breve recorrido teórico. Primero, se reflexionará sobre la enseñanza de la escritura. Luego, se abordarán las tecnologías digitales y la interacción escrita. Posteriormente, se presentarán diez directrices que incluyen las responsabilidades institucionales para apoyar la valoración docente y las orientaciones para la escritura productiva en las clases de español en la EaD. Finalmente, se expondrán las conclusiones.

2 Breves apuntes teóricos

A continuación, abordamos brevemente el marco teórico del estudio en cuestión. Nuestro enfoque se centra en aquellos estudiosos que, de alguna manera, influyeron en nuestras reflexiones para las orientaciones dirigidas a los profesores de español en la modalidad de educación a distancia. Posteriormente, nos centraremos más específicamente en aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura.

2.1 Enseñanza de la escritura

Es cierto que hubo un cambio en la postura didáctica docente en el contexto de la educación en línea que requiere nuevos paradigmas, nuevos entornos, con nuevos atributos y demanda nuevos enfoques. En este sentido, para que suceda la innovación didáctica hace falta crear propuestas curriculares flexibles con las necesidades de los estudiantes y promover metodologías acordes a la misma. “La propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el profesor – caracterizadas como expositivas, pasivas – a metodologías centradas en el alumno – activas, participativas –” (Salinas; Pérez; Benito, 2000, p. 12). En relación con eso, se puede inferir que, cuando se habla de

metodologías específicas para la enseñanza en la EaD, todavía hacen falta estudios que direccionan de forma más objetiva al profesor. Cuando se trata de la destreza escrita tampoco hubo una gran evolución de los estudios acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en entornos virtuales en contextos brasileños.

Hace falta recordar, además, que no siempre la enseñanza de la escritura ha tenido el carácter social que se requiere hoy en día. En el enfoque tradicional-gramatical, por ejemplo, predominante en el inicio del siglo XIX, el aprendizaje de la producción escrita se daba a través de la adquisición de la gramática de la lengua. De acuerdo con Sánchez (2009), el objeto de enseñanza en este enfoque era las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Las actividades que se desarrollaban en las clases eran, por tanto, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios.

Tras el surgimiento de diferentes enfoques, a parte del tradicional-gramatical, a partir de los años 70 del pasado siglo, surge el enfoque comunicativo. Esta perspectiva de enseñanza ponía de manifiesto la necesidad de una comunicación real y reconocía el valor interactivo de la enseñanza de las diferentes destrezas (oral, escrita, auditiva y lectora). Ese enfoque está centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, no en la acumulación de contenidos. El concepto de competencia comunicativa considera los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático:

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. (...) las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (...) las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Abadía, 2004, pp. 24-25).

En este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real utilizando todas las destrezas lingüísticas con uno o más interlocutor. Estas perspectivas enfatizan la complejidad integral de las competencias lingüísticas, desde su estructura interna hasta su aplicación en diversos contextos sociales y comunicativos.

A su vez, Cassany (1999) hizo la distinción de cuatro enfoques metodológicos específicos para la enseñanza de la escritura, considerando los procesos superiores de la expresión escrita:

(...) un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita (Cassany, 1999, p.1).

Estos enfoques subrayan la diversidad de habilidades y competencias necesarias para desarrollar una escritura efectiva y significativa en diversos contextos educativos y profesionales. Todos ellos, conforme el estudioso en cuestión, intervienen en cualquier acto de expresión escrita. Tanto la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, como el proceso de composición del texto y la información o el

contenido y que son imprescindibles para la comunicación. Cualquiera de los cuatro enfoques didácticos incluye, de alguna forma, esas cuatro perspectivas de la expresión. La diferencia está en el énfasis que se quiera dar a cada metodología de enseñanza y cuál es la prioridad de enseñanza conforme las necesidades de los alumnos.

Por fin, tenemos que reconocer que no hay un método único y perfecto para trabajar la enseñanza de una lengua extranjera. La mayoría de los métodos, incluso los más tradicionales, pueden ser debidamente pertinentes, considerando las necesidades específicas de la clase. Así, el profesor de la modalidad a distancia necesita ser lo suficientemente crítico para elaborar sus propias formas de enseñar uniendo aspectos de diferentes enfoques y/o seleccionando lo que sea conveniente para sus clases sin dejar de reconocer que las herramientas digitales mejor se adecuan al aprendizaje en colaboración. De la interacción escrita a través de estas tecnologías digitales, trataremos a continuación.

2.2 Tecnologías digitales e interacción escrita

Considerando que la EaD hoy en día se realiza predominantemente por medio de las tecnologías digitales, reafirmamos que el lenguaje escrito es el mayor conector entre estudiantes y profesores en esta modalidad, sobre todo en las clases asíncronas, aunque reconozcamos que muchas veces, también en los encuentros síncronos por medio de video conferencia, por ejemplo, muchos prefieren seguir comunicándose más a través de la escritura sea por timidez en encender la cámara y el micrófono, sea por dificultades de conexión a la red de internet. En este sentido, la comunicación escrita se constituye como gran pieza del proceso educativo en modelos basados en la interacción por medio de los AVEA.

En un aula presencial, se considera el discente como participante a través de su presencia física. No obstante, esto no garantiza el éxito del proceso de aprendizaje. Además, la frecuencia del estudiante presencialmente en el aula no garantiza que las clases sean interactivas. En oposición, el alumno de la EaD se hace presente cuando participa directamente interaccionando colaborativamente en las clases. El discente en cuestión inevitablemente necesita intervenir haciendo que su escritura se pueda leer y que su voz, en los casos que así sea, se haga oír por medio del AVEA. No basta, pues, con hacer y enviar las tareas dentro de los plazos establecidos; es necesario realizar las lecturas sugeridas, ver los vídeos y leer los diferentes materiales disponibles como recursos de clase, además de interactuar no solo con el profesor y/o tutor, pero con los demás compañeros de clase.

En el contexto de enseñanza y aprendizaje en la EaD se percibe muy claramente la importancia de no solo alfabetizar, sino de desarrollar la *literacidad* de los estudiantes. Esto implica en el uso social y crítico de la lengua en los más diversos contextos. En este sentido, se observa que 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.

Asimismo, estamos de acuerdo con Coscarelli y Ribeiro (2011) cuando afirman que los recursos informáticos han cambiado la forma en que vemos el mundo, destacando su importancia para mejorar el aprendizaje. Hoy en día, se puede acceder a los cursos de educación superior a través de herramientas digitales utilizando el internet que potencializa las herramientas para el estudio, la comunicación, la investigación y el

ocio, sin embargo, toda esta evolución conduce a nuevos conocimientos. Esto fortalece la importancia de la “*literacidad digital*”, para el alumno de la EaD una vez que, antes de todo, él necesita tener tal destreza que consiste en conocer y saber utilizar la lengua por medio de los diversos recursos ofrecidos en la *web* y, por consiguiente, en las clases de la modalidad a distancia.

Es decir, alumnos y profesores de clases virtuales deben apropiarse de la escritura activa en uso real de situaciones comunicativas dentro de este determinado contexto educacional. En tal coyuntura, el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a ser caracterizado no por el discurso expositivo, de repaso de informaciones enciclopédicas, sino por la perspectiva de participación y colaboración, en la que el estudiante contribuye construyendo como un coautor activo de su proceso de aprendizaje. Tras estas palabras de carácter teórico, pasamos a las orientaciones para la enseñanza de la escritura en lengua española en la modalidad de EaD.

3 Diez estrategias para la enseñanza de escritura en español en la EaD: de las responsabilidades institucionales a las prácticas docentes

A partir de este momento, basándonos en Carvalho (2018), proponemos orientaciones para la enseñanza de la escritura en español en la Educación a Distancia. Entendemos que, en estos AVEA, en donde se dan las clases, es esencial adoptar enfoques pedagógicos que valoren el papel del docente y utilicen herramientas digitales específicas. En este sentido, el trabajo en cuestión asume carácter cualitativo y aplicado, pues buscamos transformar conocimientos teóricos en soluciones prácticas para la enseñanza de la escritura en español en la EaD.

Las primeras orientaciones incluyen la construcción de la identidad del docente, la estimulación de la autonomía estudiantil y la adaptación de prácticas para la enseñanza del ELE a través de medios digitales. Estas se complementan con otras siete directrices adicionales para mejorar la efectividad y accesibilidad del aprendizaje en entornos virtuales.

3.1 La pertinencia de la construcción de la identidad del docente de la EaD

Antes de abordar específicamente las prácticas docentes, creemos conveniente comentar acerca de la importancia de valorar a estos profesores. Es sabido que los gobiernos, en general, invierten poco en la formación de los docentes, lo que contribuye, junto con otras formas de desvalorización profesional, a que reciban salarios inferiores a los que deberían. En el caso de la EaD en Brasil, específicamente en la mayoría de las universidades públicas conveniadas con la UAB, los bajos ingresos ni siquiera se consideran una remuneración regular, ya que los docentes son pagados mediante becas. Aunque estas fueron reajustadas en un 40% en julio de 2023, tras más de diez años sin aumentos, siguen siendo una baja remuneración.

Durante algún tiempo, a algunos docentes externos de la IES se les negó incluso el reconocimiento como profesores, lo que “justificaba” la reducción significativa de su remuneración. Estos docentes solo podían actuar como tutores y recibían becas menores que los profesores del cuadro oficial, quienes también participaban en la EaD, aunque con funciones distintas y sin recibir un salario mucho mayor. Hoy en día, debido a la alta deserción, se han ampliado las plazas para docentes externos, aunque primero se intenta cubrirlas con profesores concursados. Esta situación es común en universidades

públicas de Ceará y Rio Grande do Norte, donde la investigadora ha actuado como tutora y profesora en EaD.

Bajo estas condiciones, se contribuye poco al fortalecimiento de la identidad de estos docentes, quienes suelen permanecer en la modalidad por un breve período y consideran su trabajo en este contexto como un complemento, incluso en términos de remuneración, a sus otras actividades laborales en diferentes contextos educativos.

Hace falta, por lo tanto, la construcción de una identidad del perfil docente en lo referente a la formación del profesional, de entre ellos el de *Letras: Língua Espanhola*, para actuar en la EaD debido a la falta de iniciativas de los órganos públicos competentes en referencia a la importancia de la formación y actualización del profesor. Capacitación, actualización constante y sueldos dignos son lo mínimo que se debe garantizar a los docentes que trabajan en contextos de constante evolución tecnológica.

Reconociendo la falta de formación específica para el trabajo docente en entornos virtuales y considerando que la formación académica actual apenas ofrece una asignatura sobre nuevas tecnologías, pero no necesariamente enfocada en la EaD, una solución urgente sería la creación de ambientes virtuales para la formación y capacitación docente en las universidades. En estos espacios, dentro de las licenciaturas, los docentes y do profesores en formación podrían intercambiar experiencias a través de géneros digitales, foros y chats, no solo entre colegas de la misma institución, sino también con profesores de diferentes universidades de Brasil, si fuera el caso. Estos intercambios permitirían a los profesores de español, como los de la EaD, a compartir dudas y experiencias, construyendo su identidad docente de manera colaborativa y auténtica en la práctica.

3.2 La estimulación de la autonomía estudiantil mediante la construcción colaborativa de textos

El desarrollo de la escritura en aprendizaje colaborativo tendría que ser una práctica estimulada por el profesor de la EaD, sobre todo, porque permite que los alumnos se presenten y participen negociando propuestas y elecciones de escritura. Además, pueden intercambiar retroalimentación entre ellos y el docente, confrontando opiniones divergentes o convergentes, buscando soluciones a los puntos de discordancia o problemas, solicitando aclaraciones para resolver dudas o malentendidos, presentando argumentos para defender sus puntos de vista o compartir información aprendida en sus estudios, y tomando decisiones en conjunto, entre otras actividades.

Asimismo, cuando se da en parejas o en equipos, la escritura colaborativa puede permitir unir, en el interior del proceso de escritura, a alumnos con capacidades académicas diferentes y también puede posibilitar la observación y el acompañamiento de la forma en la que los estudiantes resuelven los problemas que van surgiendo. Esto lleva a la redacción de un texto que jamás sería construido igualmente de forma individual, a la vez que cada alumno puede aportar sus contribuciones particulares, no solo sobre las estructuras aprendidas de la lengua en cuestión, sino también de conocimiento de mundo en un texto redactado colectivamente.

Además, los estudiantes, a través de su experiencia personal con el texto, de la colaboración con sus pares y con la orientación del docente, pueden reconocer el valor de la escritura en su proceso de aprendizaje, no solo del idioma, sino también de los diversos conceptos abordados en clase. Conforme afirma Carlino (2017, p.31), “escribir puede ser un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento”. Esta conciencia retórica permite a los estudiantes desarrollar su

pensamiento y fortalecer sus ideas, potenciando habilidades estratégicas que facilitan el aprendizaje de una amplia variedad de contenidos, más allá del acto de redactar en sí.

Se puede afirmar, aun, que cuando se escribe en grupo o en parejas, se genera un aprendizaje adicional gracias a la diversidad social, cultural e histórica de los participantes. Esto también refuerza aspectos emocionales como las relaciones, la participación y la solidaridad, elementos clave para la EaD y la interacción en la escritura colaborativa en una lengua extranjera. En un sentido más amplio, los AVEA, por ejemplo, pueden ofrecer diversas herramientas que actúan como recursos de mediación, permitiendo que tanto alumnos como profesores sean autores y se comprometan en actividades colaborativas de producción escrita en el ámbito académico.

Un ejemplo claro de propuesta de actividad para la EaD que puede representar dicha actitud de escritura colaborativa sería la corrección por parejas, muy común en la revisión de artículos científicos, pero también puede ser utilizada en la modalidad educativa en cuestión debido a la facilidad de uso del aparato tecnológico que favorece ese tipo de actividad de corrección. Algo que se podría hacer sería negociar con los alumnos para que su nota dependiera también de la revisión por parte de sus compañeros, por ejemplo. Así, podrían establecer esta práctica de corrección dentro de la actividad colaborativa.

3.3 La adaptación de estudios y prácticas para la enseñanza de la escritura en ELE a través medios digitales

Muchos docentes que actúan en la modalidad a distancia no reciben ninguna formación específica para la enseñanza de la destreza escrita dentro de la modalidad en cuestión, como es el caso de los profesores de español, lengua que es foco de este estudio. Tal falta de orientación específica e incluso de lectura bibliográfica especializada acerca de las cuestiones relacionadas con la enseñanza de las diferentes destrezas lingüísticas en la EaD es resultado probado, conforme se puede ver en Carvalho (2018), en algunos contextos brasileños, de la falta de oferta de formación.

Sobre lo que se refiere a la práctica docente acompañando las características intrínsecas de las diferentes asignaturas y contenidos, hay muy pocos materiales específicos para la enseñanza de la escritura en español en la EaD, en Brasil. Para mitigar la falta de formación docente especializada en las nuevas prácticas de lenguaje en internet, sugerimos que los profesores adapten estudios y teorías a las particularidades de la enseñanza virtual, teniendo en cuenta las necesidades didácticas específicas para la enseñanza de la escritura. Obviamente, esto se debe hacer en función de los objetivos de sus clases, mientras no se publiquen y difundan estudios orientativos más amplios sobre el tema.

Además, vemos como algo extremadamente necesario en la formación de profesores, la creación de asignaturas específicas en los currículos de las carreras de licenciatura en el sentido de orientarlos, en el caso concreto de esta investigación, en la enseñanza de la escritura en lengua española considerando el uso de los recursos tecnológicos en el contexto de clases en la EaD. Esto es una realidad necesaria, puesto que los estudiantes de los diferentes entornos de aprendizaje se comunican, cotidianamente y cada vez más, por escrito a través de los medios electrónicos.

Otro aspecto importante para la formación docente específica es la urgente creación de una comisión especializada (compuesta por estudiosos y profesores expertos en la modalidad a distancia) encargada de elaborar manuales y guías de orientación para los docentes. Estas directrices deben enfocarse en el uso de metodologías de enseñanza

y estrategias didácticas adecuadas para los AVEA, lo que fortalecerá la representatividad de los docentes en la EaD, transformando y adaptando las teorías didácticas existentes a esta modalidad.

3.4 La atención a tres momentos de escritura (preescritura, escritura, postescritura) en las clases

Es importante que las actividades de escritura en las clases (en los materiales y en los recursos diversos del AVEA) sean elaboradas de forma orientativa considerando, también, las tres etapas para la lectura, pero adaptadas a la escritura. En la primera etapa, la preescritura, los alumnos tendrían que pensar en las palabras clave y en los temas de las frases para la construcción del significado y de la idea central que se pretende transmitir en el texto. Este sería el momento destinado a la escritura esquemática que es conocida, entre otros términos, como “lluvia de ideas”. Esta etapa de la redacción envuelve la planificación (organización de la información). Se da a partir del conocimiento inicial del tema, la observación, la investigación, los diálogos, los apuntes, etc.

En la escritura propiamente dicha, la labor del profesor, a la hora de orientar a los alumnos, tendría que ser a partir de la expansión semántica de las palabras clave que originaron los esquemas de la preescritura en los temas de frases. En este momento, el texto en construcción se desarrolla por medio de las estrategias de expresión, expansión y complementación del sentido, según el objetivo de la escritura, ofreciendo información de modo detallado y/o aclarando lo dicho en las frases que contienen la idea principal. En otras palabras, la elaboración de la redacción se constituye a partir de la transformación de las ideas iniciales, durante la fase de planificación.

En el momento de la postescritura, se debe orientar al alumno para que tenga en cuenta que el análisis y la crítica sobre el propio escrito, a partir de la relectura, son fundamentales. Es el momento en el que debe realizarse la reescritura de lo que, según su percepción, necesite cambios y ajustes. La revisión debe desarrollarse a partir de la evaluación, primero por parte del propio estudiante, autor del texto, y después del profesor.

Dar la oportunidad a que los alumnos interactúen con el docente durante el proceso de elaboración del texto, también es importante en el sentido de que el profesor puede posicionarse no solo como el que atribuye un juicio de valor o una nota, sino también como un lector más experimentado con el que se puede intercambiar experiencias y, además, que se comprometa a una revisión textual crítica. En el contexto del AVEA, esto se puede dar a través de los mensajes privados, por ejemplo, cuando se tratan de textos individuales, o en los foros creados exclusivamente para el acceso de determinadas parejas o grupos de estudiantes en los textos colaborativos.

3.5 La realización de correcciones de los textos considerando aspectos como tema, estilo y estructura

El uso de la lengua se efectúa en la forma de enunciados que pueden ser orales o escritos caracterizando formas típicas de utilización de un idioma. Estas formas típicas son lo que Bakhtin (2003) llamó “tipo relativamente estable de enunciados” y la noción de géneros del discurso proviene de ahí. Esta es su definición fundamental de género. Por lo tanto, el enunciado es, en la perspectiva *bakhtiniana*, la unidad de comunicación que genera la situación interlocutora entre el locutor y el interlocutor, ambos con papel activo, en torno del enunciado.

Las condiciones específicas y las finalidades de cada una de las esferas de la actividad humana en su “contenido temático”, “estilo” y “construcción composicional” son reflejadas por el enunciado. Tales dimensiones son tanto, características del enunciado, como características de los géneros, en cuanto a tipos relativamente estables de enunciados; por lo tanto, no pueden quedarse de fuera de la enseñanza de lenguas una vez que partimos de la idea de que la lengua es la interacción que se “materializa” a través de los géneros.

Las características de cada una de estas dimensiones, de modo general, deben llevarse en consideración a la hora de enseñar a los alumnos a redactar. El “contenido temático”, el tema y/o los temas que se forman, se construyen y circulan en el enunciado, podría ser lo primero en ser observado en la corrección considerando la importancia del debate previo a la construcción del texto. Teniendo en cuenta las tres etapas de redacción presentadas en el apartado anterior, la elaboración del tema formaría parte de la primera, la dedicada a la “preescritura”.

Ya en la etapa de la “escritura”, se debe considerar la presencia del alumno-escritor en su texto reforzando la importancia de que ellos sean escritores-autores y no simplemente escribidores. Así, en esta etapa, se prestaría especial atención al “estilo” que corresponde al rasgo del enunciado que puede ser asociado a la identidad del locutor y de su grupo social.

Finalmente, la “construcción composicional” es la disposición formal y lingüística del enunciado y del género; esta es la materialización en la estructura, en el aspecto más formal del texto. La construcción estructural de la producción textual, preocupada con la forma, puede ser motivo de atención del profesor en la corrección de la etapa final de redacción del estudiante, en la que llamamos, en el apartado anterior, de “postescritura”.

3.6 El conocimiento de los géneros textuales digitales para enseñar a través y sobre ellos

No es algo reciente la necesidad de conocimiento de los profesores de lenguas de hacer propio el uso de los géneros textuales para impartir sus clases en virtud del carácter comunicativo y de la función social que los géneros representan para la comunicación real, sobre todo, en el contexto específico de esta investigación, en los medios informáticos de la modalidad EaD.

Considerando, también, que, hoy en día la gente está en permanente comunicación en línea, cabe dar una atención especial, en las clases de lenguas, a estas relativamente nuevas formas de comunicarse. Por esto, es importante destacar la crítica a la enseñanza en línea que todavía se da de forma descontextualizada y artificial, o sea, la que subutiliza la función social de los géneros en favor del arcaísmo restricto a la forma de lo enseñado. Las propuestas de actividades de escritura, especialmente en los días actuales, deben acercarse a la realidad de la comunicación. Hay que aprovecharse del potencial interactivo de cada género digital para la enseñanza de idiomas y no infra utilizarlos con las propuestas de las clases tradicionales cuyo objetivo es repasar contenidos gramaticales.

Una buena forma de propiciar tal práctica de enseñanza de lenguas a partir de los géneros digitales sería, en lugar de reproducir una clásica tarea de conjugación de verbos dentro de un foro, por ejemplo, proponer un debate crítico entre los participantes de la clase de español sobre un tema de aspecto socio cultural de algún país hispanohablante u otro tema que despierte el interés real en los alumnos aprendientes de este idioma.

3.7 El incentivo al aprendizaje significativo a través de la interacción escrita auténtica en el AVEA

Considerando la importancia del trabajo de escritura, a través de la comunicación auténtica, como una prioridad en las prácticas docentes de profesores de lenguas, merece la pena pensar en una labor docente preocupada en crear estrategias de enseñanza a partir de los textos redactados por los alumnos en los AVEA. Aunque algunas veces no necesariamente las interacciones comunicativas en estos entornos se establezcan con tal foco de aprendizaje, merece la pena, a partir de los diferentes propósitos comunicativos de los mensajes digitales, aprovechar para enseñar algo a partir del diálogo didáctico establecido.

El docente de la EaD debe proporcionar la participación interactiva de los discentes de forma espontánea, promoviendo una comunicación escrita auténtica en la lengua extranjera estudiada en el entorno del AVEA. Por supuesto, esas interacciones se dan, naturalmente, de forma auténtica una vez que la mayoría de la comunicación en estos entornos suelen suceder a través de los géneros virtuales escritos (tales como el correo electrónico, el chat y el foro).

Para ello, los profesores deben tener en cuenta que hay que estimular tal práctica interactiva a fin de que los estudiantes aprendan sobre la escritura a través de su propia práctica de redactar. En otras palabras, la comunicación en línea debe ser establecida a fin de que los discentes aprendan construyendo de modo significativo el aprendizaje mediante las interacciones virtuales en la lengua meta del aprendizaje.

3.8 La enseñanza de la escritura a partir de la corrección basada en el análisis de errores

Los errores del estudiante de una lengua extranjera forman parte de su interlengua³ e intentar comprenderlos viene siendo interés de la *Lingüística Contrastiva* que sirve de base a modelos teóricos como el “Análisis de Errores”, el propio “Análisis Contrastivo” y el “Análisis de Interlengua”. Investigar estos errores con el objetivo de adopción de procedimientos de enseñanza que contribuyan a agilizar el proceso de aprendizaje de la lengua meta viene siendo el objetivo de estudiosos del área como Gargallo (2004, p. 406) que trata de las tipologías de las principales causas de los errores de un hablante no nativo que pueden dar cierta orientación a los docentes a la hora de elaborar actividades de escritura, a proponer cuestiones y a corregir a sus alumnos.

La primera tipología mencionada por la autora es la “distracción” que puede estar relacionada con el cansancio, el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad. La segunda tiene que ver con la “interferencia” concretada en la adopción de formas o estructuras de la L1 o de otras L2 o lenguas extranjeras que el estudiante conozca. La tercera causa de errores es la *traducción* que se trata de un caso de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas trasladadas de la L1 a la lengua meta. El cuarto motivo de estos errores es la “hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta” que se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende se basa en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. El quinto motivo tiene que ver con los “inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos” y se refiere a aquellos errores que vienen motivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los

³ Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico de transición del estudiante de la lengua materna para una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estados sucesivos de adquisición por los que él pasa en su proceso de aprendizaje.

procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje. Por último, la sexta tipología mencionada por la estudiosa tiene que ver con las “estrategias de comunicación” que se refieren a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se le plantea un problema de comunicación.

Ante lo expuesto, se concluye que hay que tener en cuenta que los resultados de los análisis de errores tienen como propósito implantar y mejorar los procedimientos de enseñanza, de tal manera que estos estén en consonancia con las estrategias de aprendizaje de los alumnos y contribuyan a facilitar y agilizar tal proceso (Gargallo, 2004). Así se ruega a los profesores de lenguas que atiendan a dicho análisis de error, sobre todo, acerca de los desvíos relacionados con la norma estructural y semántica de la lengua que forma parte del proceso de aprendizaje de un idioma y que no debe ser siempre tomado como algo negativo. De lo contrario, debe ser entendido como un proceso natural del aprendizaje y de él se puede sacar una potencial forma de enseñar y aprender.

Así, consideramos como una buena estrategia de corrección, a partir del análisis de error, la elaboración de tareas en las que se reproduzcan los propios desaciertos de los estudiantes para así sacar ventaja y aprender de ellos, sea pidiéndoles que corrijan y reescriban determinadas frases, sea solicitando la reescritura de todo un texto, por supuesto tras la explicación de lo que se puede corregir considerando los niveles de aprendizaje. Tal práctica de corrección también podría darse a través de textos elaborados por los propios profesores, pero que reprodujeran los principales errores cometidos y repetidos por los discentes. La elaboración de actividades más dirigidas a la corrección de determinados desvíos, fosilizados o no, que sean recurrentes en el grupo, también puede ser una buena estrategia.

3.9 La formación no solo de escritores, sino también de “auto-revisores”

Otro punto digno de observación, en las propuestas de acciones prácticas para la enseñanza de la escritura en español en la EaD brasileña, tiene que ver con el hecho de que muchos profesores se quejan de sus alumnos que no revisan habitualmente sus textos; entonces, ¿por qué no enseñar primero a revisar sus propios escritos de forma crítica? ¿Qué tal si se dedicara parte de las asignaturas, con foco en la redacción, a formar no solo escritores, sino sobre todo revisores de textos? En este sentido, merece la pena considerar que los estudiantes, muchas veces, escriben sin aprovechar la oportunidad de volver a conectar con el propio texto como una posibilidad más de profundizarse en el tema escrito, sobre todo porque escribir y reescribir, para ellos, suele ser con foco exclusivo en la estructura y no en el contenido.

Considerando la importancia de la revisión en la escritura de los estudiantes, podemos sugerir, por lo menos, cuatro orientaciones específicas, que llamaremos movimientos retóricos, para que los profesores puedan direccionar a sus alumnos a la observación del propio texto para realizar una auto-revisión:

Movimiento 1: Apartarse del texto y volver a leerlo horas después o, si es posible, dependiendo de la actividad, al día siguiente. Distanciarse de la redacción ayuda a identificar errores o desvíos de la norma escrita que en el momento de la escritura son difíciles detectarlos.

Movimiento 2: Intentar identificar posibles malentendidos para evitar las críticas. Los malentendidos pueden ser generados, por ejemplo, a partir de frases ambiguas, lo que se puede evitar por medio de la lectura que el alumno vuelve a hacer horas o días después.

Movimiento 3: Realizar la revisión estilística evitando palabras repetidas, por ejemplo. Este tipo de repaso preocupado con la estética es extremadamente importante, una vez que facilita la comprensión del texto y hace que la lectura sea fluida y placentera.

Movimiento 4: Preocuparse con las condiciones de publicación considerando el lector y el canal de circulación del género, por ejemplo. En esta última orientación, se ve claramente la función del texto, en cuanto género, pues él solo existe si se considera la acción del interlocutor.

Como los alumnos no están acostumbrados a hacer cambios profundos en sus textos a la hora de revisar, quizás por apego al producto, considerado por ellos final, y también tal vez porque no son orientados a hacerlo, de forma clara, consideramos importante la corrección y acompañamiento de lo escrito de forma procesual, una vez que las etapas de la revisión del texto no suele ser una práctica social evidente, o sea, no dejan huellas que forman parte de un proceso de construcción.

3.10 La concientización de la funcionalidad práctica de la escritura no solo para la evaluación sino también haciendo hincapié a fines propiamente comunicativos

Saber que están escribiendo para que, de alguna forma, sean evaluados, lleva a la mayoría de los estudiantes a quedarse en la superficialidad del contenido del texto en detrimento de la forma, incluso en el ámbito universitario. Considerando la importancia del “Movimiento 4”, una de las orientaciones dadas en el apartado anterior, sería necesario que los profesores no solo se ocuparan de enseñar a planificar, a escribir y a revisar lo escrito, sino a anticipar el punto de vista del destinatario con el foco en la comunicación. Una vez que esta solo se da a través de algún género textual que, como constructo social, existe por medio de una intencionalidad, o sea, del propósito comunicativo establecido por el autor y la situación y afirmada cuando genera una acción cognitiva social en un receptor, no existe forma de no tener en cuenta estos elementos en la producción de un texto.

Siendo evidente que el texto es un evento interactivo y considerando los papeles fundamentales de los que se comunican a través de producciones textuales, es imprescindible que el docente, en el caso específico del contexto específico de este estudio, se aproveche de la potencialidad de los recursos para la enseñanza de producción textual en la EaD propiciando formas de comunicación auténticas y considerando el propósito comunicativo de las diferentes actividades pensadas para las clases.

Llevar, a los estudiantes, propuestas que les motiven de forma particular y significativa, apropiándose de su universo de intereses, es una tarea relativamente sencilla, pero que requiere un acercamiento inicial a los discentes para que se facilite estas informaciones. La disposición de encuestas, en el inicio del curso, podría ayudar a identificar los gustos de los estudiantes en este sentido, además si es orientada para que se conteste en español, también ayudaría a identificar su nivel de escritura en este idioma.

Conclusiones

Dado que es necesario establecer directrices que respalden a los docentes de lenguas extranjeras, especialmente de español, en la EaD, es crucial considerar las metodologías específicas para los entornos virtuales en esta modalidad. En este contexto, el objetivo de este trabajo es proporcionar orientaciones prácticas para los

docentes de español en dicha modalidad educacional, con un enfoque particular en la enseñanza de la escritura en los AVEA, conforme a lo señalado por Carvalho (2018). En primer lugar, subrayamos la importancia de construir y fortalecer la identidad del docente en esta modalidad, considerándolo un aspecto esencial que debe anteceder a las demás directrices.

Por lo tanto, hemos dividido las orientaciones en diez acciones que pueden implementarse en los entornos de enseñanza del español en modalidad a distancia, sin pretender agotar todas las posibilidades. Son ellas: i) la pertinencia de la construcción de la identidad del docente de la EaD; ii) la estimulación de la autonomía de los alumnos a través de la construcción de textos en aprendizaje colaborativo; iii) la realización de adaptación de estudios y prácticas para la enseñanza de la escritura en español a través de los medios digitales; iv) la atención a tres momentos de escritura (preescritura, escritura, postescritura) en las clases; v) la realización de correcciones de los textos considerando aspectos como el tema, el estilo y la estructura; vi) el conocimiento apropiado de los géneros textuales digitales para enseñar a través y sobre ellos; vii) el incentivo al aprendizaje significativo a través de la interacción escrita auténtica en el AVA; viii) la enseñanza de la escritura a partir de la corrección basada en el Análisis de Errores; ix) la formación no solo de escritores, sino también de “auto-revisores” de textos y x) la concientización de la funcionalidad práctica de la escritura no solo para la evaluación sino también haciendo hincapié a fines propiamente comunicativos.

Tras presentar una síntesis de las orientaciones sobre acciones prácticas para las clases de español en la EaD, es fundamental destacar que, aunque la autoformación y la capacitación continua de los docentes son cruciales, una parte significativa de esta responsabilidad debe recaer en las instituciones educativas. Estas deben proporcionar condiciones laborales adecuadas, facilitar la actualización constante de las habilidades de sus docentes y ajustar los salarios y becas conforme a la demanda laboral, que es considerable, especialmente en el contexto del uso de tecnologías digitales en las clases a distancia.

Finalmente, con este artículo, esperamos haber realizado una contribución a las reflexiones sobre la práctica docente en la modalidad de enseñanza a distancia, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la escritura en español. Aspiramos a que este estudio sirva de inspiración para futuras investigaciones centradas en propuestas didácticas más específicas y efectivas, destinadas a apoyar a los docentes en general, y a aquellos que enseñan español en particular, en este desafiante y siempre cambiante entorno de enseñanza mediada por las tecnologías digitales.

Referencias

ABADÍA, P. M. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 2004, p. 689-714.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

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

CARVALHO, T. L. *La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas*. Tesis (Doctorado en Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura), Facultad de Filología, Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca. Salamanca (USAL), 2018.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.

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

GARGALLO, I. S. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; GARGALLO, I. S. (coords.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 391-410.

NUNAN, D. Listening in language learning. In: RICHARDS, J.; WILLY. R. (coords.). (2002): *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.

SÁNCHEZ, D. La expresión escrita en la clase de ELE. In: *Suplementos marco ELE*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Pequim: Consejería de Educación: Instituto Cervantes, 2009, p. 1-41.