

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

Cícero Anastácio Araújo de Miranda⁷³

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

2. Contexto

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

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

[...] caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a *utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação*, com estudantes e professores desenvolvendo *atividades educativas em lugares ou tempos diversos* (BRASIL, 2005).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Fundamentación Teórica

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

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

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

⁷⁴ Destaques nossos.

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

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

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

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

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

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

4. Contexto y Desarrollo de la Investigación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Consideraciones Finales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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