

Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD*

Propostas de atividades e procedimentos metodológicos praticados no ensino da escrita em ELE na EaD

Tatiana Lourenço de Carvalho¹

Resumen: El trabajo describe cómo se desarrolla la enseñanza de la escritura en español como lengua extranjera (ELE) en la Educación a Distancia (EaD). Más específicamente, investigamos la configuración de las propuestas de actividades y comentamos los procedimientos metodológicos en los que se basa la enseñanza de la destreza escrita en los géneros del ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje (AVEA). Nos basamos teóricamente en Carvalho (2018), Koch y Elias (2015), Aretio (2007; 2014), Arrerte (2011), Vieira (2005), Abadía (2004) entre otros estudiosos. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso con tratamiento cualitativo-descriptivo de los datos que fueron recogidos en las clases de la asignatura *Língua Espanhola IV* de un grado de *Letras - Língua Espanhola* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). De modo general, los resultados revelaron que la configuración de las propuestas de actividades, en los foros del AVEA, no incentivaba un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva, una vez que parte de los procedimientos metodológicos fueron réplicas de lo que suele suceder en las tareas contenidas en manuales impresos. En los datos observados, por lo tanto, predominó el empleo de actividades con foco en la estructura de la lengua y poca promoción de la interacción para un aprendizaje significativo de la escritura en lengua española.

Palabras clave: Español como lengua extranjera (ELE). Educación a Distancia (EaD). Enseñanza de la escritura.

Resumo: O trabalho descreve como se desenvolve o ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira (ELE) na Educação a Distância (EaD). Mais especificamente, investigamos a configuração das propostas de atividades e comentamos os procedimentos metodológicos nos quais se baseia o ensino da habilidade escrita nos gêneros do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Fundamentamo-nos teoricamente em Carvalho (2018), Koch e Elias (2015), Aretio (2007; 2014), Arrerte (2011), Vieira (2005), Abadía (2004) entre outros estudiosos. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso com tratamento qualitativo-descriptivo dos dados coletados nas aulas da disciplina *Língua Espanhola IV* num curso de *Letras - Língua Espanhola* da *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). De modo geral, os resultados revelaram que a configuração das propostas de atividades, nos foros do AVEA, não incentivava um projeto de ensino de escrita integralmente interativa, uma vez que parte dos procedimentos metodológicos foram réplicas do que geralmente costuma ocorrer nas tarefas contidas em livros impressos. Nos dados observados, portanto, predominou o emprego de atividades com foco na estrutura da língua e pouca promoção da interação para uma aprendizagem significativa da escrita em língua espanhola.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira (ELE). Educação a Distância (EaD). Ensino da escrita.

* Este artículo es un recorte de la tesis desarrollada por la autora en el Programa de Doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca. La investigación tuvo financiación de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en el programa *Ciência sem fronteiras*.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

Introducción

Las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) han transformado el sistema educativo, especialmente en cuanto a la enseñanza de lenguas. Este ha sufrido, por lo tanto, cambios significativos en los últimos años, ya que nunca se escribió y se leyó tanto como actualmente y ha sido en gran parte gracias al auxilio tecnológico conforme ya enseñábamos, hace diez años, en Carvalho (2010).

En ese contexto, las prácticas de lenguaje en internet y las cuestiones generadas en torno a la comunicación mediada por ordenador (CMO) han llevado a diversos investigadores tales como Carvalho (2018), Aretio (2014), Baptista (2013), Moore y Kearsley (2013), Carvalho, Lima y Araújo (2013), Arrerte (2011), Ferreira y Silva (2009), Konrath, Tarouco y Behar (2009), entre otros, a intentar comprender el impacto de esas nuevas formas de comunicación, en especial a través de internet, en la enseñanza de lenguas.

En ese relativamente nuevo panorama de investigaciones académicas, se ha destacado el estudio de la relación entre el impacto de las tecnologías en la enseñanza, especialmente en la Educación a Distancia (EaD), una vez que el ordenador con conexión a internet viene impactando profundamente en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, estamos de acuerdo con Aretio (2007) al decir que, en el contexto tecnológico de la enseñanza, especialmente en la EaD, no se puede tratar esa modalidad sin entender previamente la evolución de la propia sociedad en la cual ella está insertada. Separarla de su contexto es simplemente no entender las propuestas que están siendo tomadas en consideración en la actualidad, ni comprender el porqué de la coexistencia de diferentes modos de conocerla y desarrollarla.

Sin duda, vemos un nuevo escenario educativo configurándose lo que, a nuestro entender, afecta a la enseñanza en el contexto de esta investigación, ya que Brasil es un país con dimensiones continentales en el que la formación reglada no es accesible a todos. En este sentido, la modalidad a distancia podría cumplir la función de democratización y socialización del conocimiento disminuyendo las distancias y permitiendo que más personas tuvieran acceso tanto a la información como a la educación si más inversiones a esa forma de aprendizaje fueran realizadas. Sin embargo, sabemos que la gran desigualdad existente en nuestro país y la falta de interés político en cambiar de forma significativa esa realidad, resalta que las posibilidades de acceso a los aparatos tecnológicos conetados a internet aun no forman parte del cotidiano de todos.

En el caso concreto de la EaD, en los contextos en donde ella se desarrolla, considerando que nuestro enfoque de actuación es la formación de profesores de lengua española, es necesario

tener un especial cuidado al pensar en la enseñanza, principalmente en lo que concierne a las estrategias y a los recursos. La modalidad en cuestión solamente tiene sentido si está planeada conforme las directrices específicas para la actuación docente en los soportes tecnológicos utilizados para este fin, considerando su relación con lo que se pretende enseñar. En otras palabras, atendiendo a las características y a los objetivos de los profesores y de los estudiantes, buscando obtener un buen aprovechamiento de lo disponible en la red, que es lo que puede marcar la diferencia si lo comparamos con el sistema de la enseñanza presencial. Esta disimilitud está visiblemente presente en el proceso de escritura de los alumnos ya que la comunicación entre docentes y discentes, sobre todo, en el AVEA observado, se da predominantemente a través del acto de redactar.

Nuestra preocupación en estudiar como se dan las propuestas de actividades de escritura en la EaD, se justifica porque estamos de acuerdo con algunos estudiosos, como Silva e Lima (2018, p. 88), que llegaron a la conclusión de 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”². Esto es, lo que se elabora como recursos para las clases en la modalidad es primordial para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje a contento, ya que los principales recursos que los estudiantes disponen como material de estudio en la modalidad a distancia es lo que se ofrece en el ambiente en línea de las clases.

Estas reflexiones y tantas otras que circulan entre los profesores de lenguas, en general, y de español, de modo más particular, que actúan en la EaD, nos llevó a realizar esta investigación con el objetivo de analizar la enseñanza de la escritura en la modalidad a distancia en una carrera de *Letras - Língua Espanhola* de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Más específicamente, el trabajo en cuestión tiene el propósito de: i) investigar la configuración de las propuestas de actividades de escritura en los géneros digitales presentes en el AVEA y ii) describir los procedimientos metodológicos en los que se basa la enseñanza de la destreza escrita a través de estos géneros. Para esto, a continuación, hacemos una revisión teórica acerca de la enseñanza de lenguas en la EaD y el espacio dado a la destreza escrita, bien como trataremos de las especificidades de la modalidad en Brasil, especialmente, en el contexto de recolección de los datos para esta investigación.

² Traducción nuestra: “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).

La enseñanza comunicativa de lenguas en la EaD y el espacio dado a la escritura

La comunicación escrita se constituye como gran pieza del proceso educativo en modelos basados en la interacción por medio de los AVEA. Sin embargo, en nuestra actuación como profesora, conocemos la dificultad real que supone desarrollar la competencia escrita, tanto en los alumnos de lengua materna como de lengua extranjera, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia. Por esto, esta destreza necesita ser efectivamente estimulada para que se alcance niveles de uso competente.

Durante mucho tiempo, e incluso actualmente, se ve actividades de escritura en que el estudiante es direccionado a redactar reproduciendo modelos de frases previamente presentados en los materiales. En otras palabras, el discente es estimulado a repetir estructuras lingüísticas que les fueron enseñadas. Sin embargo, la enseñanza de la lengua escrita debería fundamentarse en trabajos de producciones textuales comunicativas. En este proceso de la redacción hay que considerar, conforme Soares (1999), qué se tiene a decir, (¿Cuál es la temática?); para qué se quiere decir (¿Cuál la función del texto?); a quién se pretende decir (¿A qué lector se destina?); en qué situación se dice (¿Cuáles son las relaciones entre quién escribe y quién lee?).

Para que haya interacción escrita, se hace necesario seguir algunas convenciones predisuestas socialmente no restrictas a las normas gramaticales. Se destaca la relación de quien escribe con quien lee el mensaje. El escritor crea estrategias para acercarse al lector y así lograr comunicarse. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que afirma Koch y Elias (2015, p.34), acerca de que existe

[...] una concepción según la cual la escritura se considera una producción textual, cuya realización requiere que el productor active el conocimiento y movilice diversas estrategias. Esto significa que el productor, de forma no lineal, “piensa” en lo que va a escribir y sin su lector, después de escribir, lee lo que escribió, revisa o reescribe lo que considera necesario, en un movimiento en línea constante y guiado por el principio interaccional.³

Considerando lo expuesto, merece la pena resaltar la importancia de planear y realizar clases de producción escrita involucrando situaciones que incluyan los géneros textuales, vistos como dinámicos y estables. Es relevante esta discusión para las clases de la EaD, especialmente

³ Traducción nuestra: “uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e sem seu leitor, depois que escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interaccional” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

en los AVEA, puesto que la comunicación entre los docentes y discentes, en estos contextos, se da a través de los géneros textuales digitales.

Reconocemos, por lo tanto, que la práctica y frecuencia en escribir son fundamentales para mejorar el desarrollo de este proceso tan complejo que es acto de redactar, así estamos de acuerdo con Vieira (2005) al afirmar que aprender el lenguaje escrito envuelve actividad continua del aprendiz leyendo y escribiendo para diferentes finalidades. Creemos que favorecer y estimular a través de los géneros digitales, en el caso de la EaD, puede ayudar a (re)activar ese hábito en los estudiantes. En esta modalidad, el alumno se hace presente cuando participa directamente interaccionando colaborativamente en las clases. El hecho de que esté en línea no caracteriza su presencia física en el aula. El estudiante necesita intervenir haciendo que su escritura se pueda leer y que su voz, en los casos que así sea, se haga oír por medio de las herramientas ofrecidas para este fin en la modalidad.

Considerando el contexto específico de enseñanza de lenguas en la EaD, conviene destacar que la educación en línea requiere paradigmas específicos, nuevos entornos, con diferentes atributos y enfoques para entenderlos, diseñarlos e implementarlos. En este sentido, para que suceda esa innovación didáctica, comprendemos que hace falta crear propuestas curriculares flexibles con las necesidades de los estudiantes y promover metodologías acordes a la misma. “La propuesta es evolucionar desde metodologías centradas en el profesor – caracterizadas como expositivas, pasivas – a metodologías centradas en el alumno – activas, participativas –” (SALINAS; PÉREZ; BENITO, 2008, p. 12). En estos casos, el docente asume el papel del mediador del proceso de aprendizaje del discente.

Sin embargo, hay que poner de manifiesto que no siempre la escritura ha tenido el carácter social que se requiere hoy en día en la enseñanza de lenguas. Apesar del siglo XIX haber sido marcado por el inicio de importantes cambios e innovaciones para las clases de idiomas, es solamente en la segunda mitad del siglo XX que surge el método comunicativo, también llamado, convenientemente, por enfoque comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993). Como este enfoque consiste en una forma de asumir la enseñanza de lenguas basada en la comunicación funcional, no en las reglas gramaticales, él está centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, no en la acumulación de contenidos. Así, dicha competencia se basa en las distintas capacidades de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. A ese respecto, por su vez, Abadía (2004, p. 692) afirma que:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones [...]. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...] las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producciones de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

En este modelo de enseñanza se pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real utilizando todas las destrezas lingüísticas con uno o más interlocutores. Así, se infiere que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito específico entre unos interlocutores en una situación concreta. Por consiguiente, es imprescindible que los estudiantes utilicen esos conocimientos para que la lengua sea un medio para alcanzar un fin y no sea el fin en sí mismo.

Considerando lo expuesto reconocemos que, dentro de los propósitos de enseñanza de escritura a partir de los géneros digitales, aprovechándose de la comunicación auténtica favorecida en los AVEA, es el enfoque comunicativo el que mejor se presta a la enseñanza de lenguas en la EaD. Esta constatación se da porque reconocemos que los recursos disponibles en estos entornos de enseñanza y aprendizaje pueden ser extremadamente interactivos. En otras palabras, con el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la producción escrita se puede vincular a situaciones reales de comunicación. Del mismo modo, se puede explorar los diferentes géneros textuales que desarrollan situaciones de contextos sociales específicos en estos ambientes virtuales.

La EaD en Brasil: el caso de la carrera de *Letras - Língua Espanhola* del IFRN

Las experiencias brasileñas en la modalidad a distancia, tanto en instituciones públicas como privadas, son muchas y supusieron, a principios del corriente siglo, la movilización de grandes contingentes de recursos. Sin embargo, aunque hayan sucedido avances importantes, como es el caso de la fundación de la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), en 2006, todavía hace falta un conjunto de medidas para que esta modalidad pueda ocupar un espacio más representativo en el medio educacional brasileño.

Los sistemas educativos de la actualidad necesitan adecuar sus currículos y métodos a las exigencias de los nuevos paradigmas y con la EaD no es diferente. Las carreras a distancia,

especialmente aquellas dirigidas a la formación docente, necesitan integrar más momentos de interacción e intercambio de conocimientos entre los participantes pues, cada vez más, se espera del licenciado la capacidad del trabajo en equipo y, por consiguiente, interdisciplinar y multicultural. Además, cursos más personalizados en cuanto al acompañamiento pedagógico y al uso de materiales educativos fundados en un abordaje dialógico, reflexivo y problematizador, parecen necesarios para preparar mejor a los profesionales, aparte de que puedan ayudar a disminuir uno de los principales problemas de la EaD que es la deserción de alumnos.

A partir de las leyes que reglamentan la educación en el país, la Ley nº 9.394 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996) establecía directrices y bases de la educación nacional en Brasil (LDB) y, en su artículo 80, apuntaba algunas orientaciones para la EaD en el país. Sin embargo, será solo nueve años más tarde, con el decreto nº 5.622 de 19 de diciembre de 2005 (BRASIL, 2005), cuando se desarrolló reglamentariamente el artículo 80 de tal ley y se caracterizó mejor la Educación a Distancia. Ya en su artículo primero, la EaD es definida como la:

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

A partir de la creación del decreto de 2005, la modalidad en cuestión pasó a establecerse en un importante período de desarrollo y consolidación, sobre todo en la enseñanza superior. Por esto, un año más tarde, mediante el Decreto 5.800 de 8 de junio de 2006 (BRASIL, 2006), se creó la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), un sistema integrado por universidades públicas para el desarrollo de la EaD, con la finalidad de expandir y llevar, sobre todo al interior del país, la oferta de cursos y programas de educación superior haciendo viables mecanismos alternativos para el fomento, la implantación y la ejecución de carreras de grado y posgrado de forma unificada.

Dentro de este contexto, podemos destacar la carrera de *Letras - Língua Espanhola* de la UAB en el *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* – IFRN, institución de enseñanza técnica y superior que observamos de modo más cercano en este trabajo. La elección de tal contexto se dio porque el IFRN es la única institución del estado del Rio Grande do Norte que ofrece la enseñanza de español en la EaD.

En este sentido, merece la pena resaltar los principales objetivos y especificidades de la EaD en el IFRN que son: la interiorización de una educación de calidad; la posibilidad del acceso a la formación universitaria por personas que viven lejos de los centros urbanos y educativos de la enseñanza superior; la ampliación de la oferta institucional; la diversificación de las modalidades educativas de atención a los estudiantes y el favorecimiento de la inclusión digital (VELASCO *et al.*, 2012).

Comprobamos, entre otras cosas, que tanto la EaD, en general, como la UAB/IFRN con sus cursos de formación a distancia, de forma más particular, aproximan una gran cantidad de alumnos a la enseñanza universitaria. Se cumplen en ellas, por tanto, dos funciones básicas de inclusión: la “social”, por posibilitar de forma más democrática el acceso a la universidad, y la “digital”, puesto que los alumnos, así como los profesores, necesitan desarrollar la *literacidad* digital para que se promueva la educación de forma satisfactoria.

Se adopta, en el IFRN, una plataforma de aprendizaje en línea accesible como referencia para el curso, en el sentido de proporcionar a estudiantes y profesores la experiencia de interactuar por medio de herramientas que hagan viable la creación de espacios de comunicación virtual a través de géneros digitales, como foros de discusión, chats y correos electrónicos, por ejemplo. La interacción por medio de tales géneros debe dinamizar y ampliar las posibilidades de contactos en línea dentro del AVEA.

Por último y no menos importante, es pertinente poner de manifiesto el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia requiere de algunas estrategias didácticas diferenciadas de las habitualmente utilizadas en la educación presencial. Así, la comunicación entre los profesores y los alumnos debe basarse en mecanismos de interacción que buscan garantizar una buena comunicación, dando énfasis al apoyo tutorial docente.

Diseño metodológico y tipología de la investigación

El artículo en cuestión es parte de un estudio que se clasifica como cualitativo-descriptivo, ya que utilizamos el ambiente como fuente directa de los datos. Además, la recolección de los datos en la propia realidad investigada nos permitió clasificar la investigación como un estudio de caso, definido por Costa y Costa (2001, p.62) como “un estudio limitado a una o pocas unidades, que pueden ser una persona, una familia, un producto, una institución, una comunidad o mismo un país. Es una investigación detallista y profunda”⁴.

⁴ Traducción nuestra: “um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição, uma comunidade ou mesmo um país. É uma investigação detalhista e profunda” (COSTA; COSTA, 2001, p. 62).

En el caso específico de nuestra investigación, la recogida de datos abarcó un grupo de clases de español en la EaD.

Entendemos por estudio de caso, en Lingüística Aplicada, el análisis sistemático de una cuestión social envolviendo el lenguaje, sin pretensión de generalización de los resultados para otras situaciones englobando cuestiones sociales semejantes a la investigada (NUNAN, 1992). Aunque nuestra investigación pueda contribuir a la comprensión o la resolución de cuestiones relacionadas a la enseñanza en la EaD, 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.

En el contexto observado, los datos fueron recolectados mediante la autorización de los *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, mediante un *informe favorable* sobre la investigación tras la evaluación del *proyecto de la tesis* y del *documento de consentimiento libre e informado*.

Mantuvimos el anonimato tanto de los profesores como de los estudiantes. A los primeros llamaremos por *profesor formador* y *profesor tutor*, conforme el trabajo que desempeñen en el AVEA. A los estudiantes les trataremos, de forma aleatoria, como *Alumno 1 (Al.1)*, *Alumno 2 (Al.2)*, *Alumno 3 (Al.3)* y así sucesivamente.

En el caso específico de nuestro estudio, trabajamos con la asignatura *Língua espanhola IV* por ser de nivel intermedio de aprendizaje del idioma. Esperábamos, por lo tanto, encontrar interacciones escritas en español.

Llevamos a cabo las observaciones de las clases teniendo en cuenta el trabajo de los profesores en el ambiente virtual del IFRN con relación a la didáctica hacia el desarrollo de la escritura de los alumnos, a través exclusivamente de las propuestas de actividades escritas en los géneros digitales. En el caso del contexto observado, analizamos los foros, pues la interacción escrita de las clases observadas se dio predominantemente a través de este género. La herramienta utilizada para las observaciones fue el propio ordenador personal de la investigadora conectado a internet para el acceso la plataforma virtual en cuestión.

Análisis de los datos

Enseñaremos, a través de capturas de pantallas, los contextos de las clases que observamos en el AVEA de la EaD del IFRN. Elaboramos cuadros que reproducen las interacciones entre profesores y alumnos y realizamos el análisis. Para fines de este estudio,

nos fijamos en los foros, una vez que no hubo ningún chat en la asignatura observada y tampoco tuvimos acceso a los mensajes privados de los participantes de las clases.

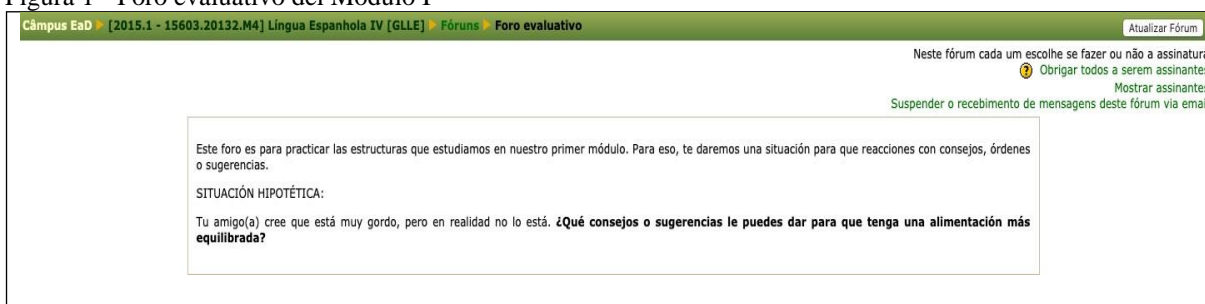
Para la creación de estos cuadros, aunque hayamos analizado todas las interacciones escritas entre profesores y alumnos, por cuestiones logísticas, no presentamos todas las intervenciones en este artículo, pues esto resultaría extremadamente exhaustivo y sin incidencia en el propósito del estudio. Optamos por enseñar solamente parte de las interacciones escritas elegidas de forma aleatorias, pero considerando las publicaciones de los estudiantes más participativos de las clases virtuales en interacción con los demás compañeros y con los profesores. No hemos corregido los textos, por lo tanto, copiamos las publicaciones exactamente como aparecían en el AVEA. Además, hay que comentar que no hubo participación masiva de los estudiantes en todos los módulos igualmente, lo que justifica mayor incidencia de participación escrita en unos módulos más que en otros.

La asignatura *Lengua Española IV*, en cuestión, tiene una carga horaria de 80h. Ella estaba dividida, en el período de recolección de datos, en cinco módulos intitulados: I) “Te aconsejo que hagas las tareas. ¡Haz las tareas!”; II) “Si hicieras todas las tareas, aprobarías en el curso.”; III) “Aunque está lloviendo tengo que salir. Aunque esté lloviendo tengo que salir.”; IV) “Él dice que hagas los deberes.”; y V) “Módulo 5”. En estos módulos y, más específicamente, en las interacciones escritas practicadas dentro de cada uno de ellos entre los profesores (*formador* y *tutor*) y los alumnos, se concentró nuestro análisis.

Merece la pena poner de manifiesto que los módulos de las clases fueron creados por el *profesor formador* y llevan en cuenta el programa de la asignatura. En su página de entrada, en el AVEA, se presenta de forma clara las informaciones básicas para el desarrollo de las clases destacando los objetivos. Se enfatiza que la asignatura en cuestión tiene el propósito de desarrollar la “competencia comunicativa” a fin de que los alumnos puedan llegar a “comprender y a producir textos más complejos”. La explícita tendencia de trabajo con el enfoque comunicativo destaca, en el texto introductorio de la asignatura, todavía, que los alumnos estudiarán la lengua española con énfasis en dos de las cuatro destrezas comunicativas, la lectora y la escrita, “en contextos reales de comunicación”.

Tratamos, ahora, del análisis descriptivo de la actividad presente en el *Foro evaluativo del Módulo I*.

Figura 1 - Foro evaluativo del Módulo I



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

Al observar la propuesta de actividad de este primer foro, vemos que el enunciado de la cuestión, de forma directa, remite al alumno a la realización de un ejercicio que no promueve ningún tipo de interacción que no sea la elaboración de frases para la “corrección” de estructuras gramaticales, tales como frases imperativas (consejos, órdenes o sugerencias) por parte del profesor. No estimula la interacción escrita espontánea entre alumnos y docentes y, tampoco, la interacción entre los propios estudiantes. Una alternativa para esta práctica del imperativo sería conducir un debate entre los estudiantes y no simplemente pedir frases sueltas. De esta manera, los discentes podrían interactuar entre ellos mediados por el docente.

Ahora, para atender a los propósitos de esta investigación, trataremos de las respuestas de los alumnos. Presentamos las intervenciones de los discentes seleccionados junto con las intervenciones de los profesores y de los demás alumnos que hayan escrito alguna respuesta o complemento a la primera entrada publicada.

Es importante resaltar que la exhibición de las informaciones en los foros está configurada por el orden de la publicación (de la última publicada a la más antigua) conforme aparecen en la configuración del propio AVEA. Respetando este orden, describiremos las informaciones analizadas y seleccionadas para este artículo. A continuación, presentamos las intervenciones de los discentes que respondieron a la pregunta del primer *foro evaluativo*.

Cuadro 1 - Entrada 3 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	<p>Consejos! por Alumno 6 - lunes, 2 marzo 2015, 09:30</p> <p>Le aconsejo que es muy importante que hagas una dieta equilibrada, que coma frutas y verduras todos los días. También que los ejercicios físicos són muy importante. Que no olvides que la salud esta em primer lugar.</p>
---------------	--

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

Al observar la *entrada 3* del *post 1* de intervención en el *foro evaluativo* vemos que la publicación de un alumno se quedó sin respuesta siquiera de los profesores. En este caso, no sabemos y tampoco podemos deducir por qué se dio tal ausencia docente. Teniendo en cuenta

esa situación, reforzamos la importancia de la interacción docente y la necesidad de que el discente no se quede sin respuesta.

Diferente de lo que sucedió en el cuadro 1, en la intervención discente presentada en el cuadro 2, identificamos una retroalimentación por parte del *profesor tutor*; sin embargo, se necesita hacer una reflexión respecto a lo que el docente publicó como respuesta conforme se puede observar en el cuadro a continuación.

Cuadro 2 - Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 12 - domingo, 22 febrero 2015, 16:37</i>
	Primero yo hablaría con mi amigo y diría que ello no está gordo como se imagina, pero se no está contento con su cuerpo yo oriento que sólo ello podría cambiar aquella situacione de insatisfacción y encontrar las maneras posibles y adoptar las muchas fuermas de mantener uno vida y cuerpo saludable. Lo aconsejo que busque tener una buena alementación, comer alimientos sano como frutas, verduras, carbohidratos y proteínas, también sujiro que evite los alimentos fritos, pastas y refrescos, que beba bastante agua y que comienze a hacer alguno tipo de ejercicio físico, incluso con la adopción deses nuevos métodos no conseguires nenguno resultado, recomiendo que procure la ayuda de uno nutricionista.
Post 2	Re.: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Profesor tutor - jueves, 26 febrero 2015, 14:27</i>
	¡Hola, <i>Alumno 13!</i> Te enviaré por mensaje las observaciones de corrección del texto. Atentamente <i>Profesor tutor</i>

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

El *profesor tutor* no realizó ninguna consideración efectiva de corrección dentro del foro del cuadro 2, prefirió enviar sus observaciones por mensaje privado conforme se puede ver en el *Post 2*. En este caso, observamos una doble subutilización del género digital en cuestión. Podría haberse establecido una comunicación interactiva constructiva del conocimiento; sin embargo, la “ausencia” del profesor en proponer los cambios que considerara necesarios en tal texto redactado por el alumno, nos pareció una decisión equivocada. Las correcciones y las observaciones que el docente declaró haber hecho vía mensaje privado, podrían haber sido útiles también para los demás estudiantes participantes del foro.

Cuadro 3 - Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo I

Post 1	¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada? por <i>Alumno 7 - domingo, 22 febrero 2015, 22:12</i>
	Le aconsejo que hagas una dieta equilibrada y nutritiva con frutas, verduras, alimentos ricos en nutrientes, fibras y proteínas, que comas a cada tres horas pequeñas porciones de alimento y practique ejercicios físicos todos los días y que tambien busque la ayuda de una dietista.
Post 2	Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada?

	<p><i>por Alumno 12 - lunes, 23 febrero 2015, 18:22</i></p> <p>¿Qué tal? <i>Alumno 12</i>, enhorabuena por el texto. Empleaste apropiadamente las formas verbales de consejo y sugerencias, pero me gustaria que observara en el texto a persona a quien está direccionado tu discurso para que construyas adecuadamente las estructuras.</p> <p>¿Vale?</p> <p>Saludos</p> <p><i>Profesor tutor</i></p>
Post 3	<p>Re: ¿Qué consejos o sugerencias le puedes dar para que tenga una alimentación más equilibrada?</p> <p><i>por Alumno 13 - martes, 24 febrero 2015, 22:15</i></p> <p>Gracias Profesor.</p>

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo I.

En el cuadro 3, el *profesor tutor* realizó un comentario, directamente en el foro, sobre la respuesta de *Al.12*. En este caso, es importante resaltar el énfasis positivo dado por el docente de la valoración del desempeño del alumno, cuando le dice “enhorabuena” y que el discente empleó adecuadamente las estructuras de consejo y sugerencia conforme se pidió en el texto orientativo para la intervención en el foro.

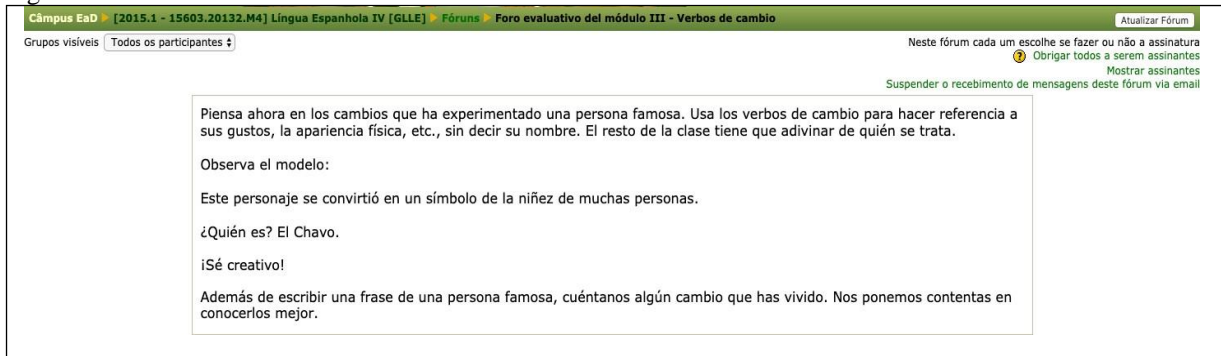
Por otro lado, según se puede ver en la conclusión del comentario realizado por el *profesor tutor*, él también identificó el uso inapropiado de los pronombres referentes al sujeto del texto escrito por *Al.12* y destacó la necesidad de cambios para la utilización adecuada de las estructuras empleadas en la publicación de respuesta del estudiante. No obstante, el docente no especificó, detalladamente, cómo el discente debería ejecutar los ajustes propuestos, si tenía que volver a escribir corrigiendo el texto en el mismo foro o enviarlo por correo electrónico. Tampoco envió ningún enlace u orientación para lectura(s) complementar(ias) o algún vídeo, por ejemplo, que ayudaran al alumno en la corrección, etc.

Al comentario del profesor, por su vez el discente contesta simplemente “gracias” y, por lo que parece, no volvió a realizar la tarea considerando los puntos débiles señalados en su respuesta. Hacían falta, por lo tanto, orientaciones más específicas y detalladas sobre la propuesta de corrección del texto, como ellas tendrían que ser realizadas, en qué soporte dentro del AVEA. Sin ser exhaustivo, el profesor podría proponer a los alumnos realizar reescrituras de sus producciones textuales.

Otra observación importante que se debe tener en cuenta en las interacciones del foro anterior tiene que ver con el hecho de que tanto en el *post* de corrección publicado por el *profesor tutor*, como en el propio enunciado orientativo del foro se habla de poner en práctica las estructuras estudiadas en el módulo, pero sin especificar los detalles referentes a ellas. Tal falta de minucias orientativas, informaciones extras con enlaces a textos complementarios o simplemente ejemplos ilustrativos de lo que era exactamente la propuesta de actividad, pueden generar muchos problemas de mala comprensión.

Al observar el texto orientativo de la actividad del *Foro evaluativo* del *Módulo III*, en la figura a seguir, vemos, de esta vez, que se promueve claramente la interacción entre los alumnos, puesto que la propuesta de la tarea del foro es un “juego de adivinanza”, en el cual los discentes tendrían que descubrir a quién se referían los compañeros de clase en sus publicaciones sobre los cambios de una persona famosa conforme se puede ver a continuación.

Figura 2 - Foro evaluativo del Módulo III



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

La propuesta de actividad ilustrada en la figura 2 tiene un carácter lúdico y motivador, ya que los discentes, aparte de escribir en español, tenían que buscar informaciones sobre el famoso para poder describirlo con más veracidad. Además, el *profesor formador* ilustró lo que quería, a través de un ejemplo, dando una muestra real de lo que esperaba del alumno al realizar esta tarea. Esto ayuda y estimula, todavía más, a la participación en el género digital en cuestión. Comprobamos tal afirmación, una vez que este fue el foro que tuvo más entradas de publicaciones de los estudiantes de la asignatura en cuestión.

Por otro lado, observamos que el *profesor formador* también pidió, en la propuesta, que los alumnos hablaran sobre sí destacando algún cambio personal, pero esta cuestión no fue satisfecha por todos. Solamente un estudiante atendió a esta orientación, *Al.6*. Por otro lado, este ni siquiera hizo el trabajo de hablar sobre un famoso y contestó solamente la parte referente a sus propios cambios. Como se puede ver en el ejemplo recogido a continuación:

Cuadro 4 - Entrada 2 del Foro evaluativo del Módulo III

Post 1	¿Quién es? <i>por Alumno 6 - lunes, 16 marzo 2015, 14:36</i>
	Soy <i>Alumno 6</i> . Soy de Fortaleza, pero cambié de ciudad y ahora vivo en Natal lleva 5 años. Me gusta estudiar, leer y mirar películas. Un cambio en me vida fue que no gustaba mucho de practicar espotes durante la semana. Pero ahora, es estou seguro que me hace muy bien la practica de actividades ffsicas.

Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo III.

Por supuesto, al *post* presentado en el cuadro anterior, el de *Al.6*, ninguno de sus compañeros hizo comentarios, puesto que cuando este entró en el “juego de la adivinanza”, no

“invitó” a los demás alumnos a interactuar con él. Ni siquiera los profesores hicieron ningún comentario sobre su intervención en el foro. Esto puede comprenderse debido a su publicación tardía. Tal situación de “llegar tarde” para participar en las actividades fue bastante común en las clases observadas. Por esto y tras recibir muchos pedidos de los estudiantes, en diversos momentos del curso, los profesores se veían obligados a dejar los *foros evaluativos* abiertos a la participación por más tiempo que el que habían previamente planeado, posibilitando, de esta forma, las intervenciones de los que no cumplieron el plazo original de realización de las tareas.

A diferencia de lo que sucedió en la primera interacción del *foro evaluativo* del *Módulo III*, el segundo ejemplo ilustrativo de las interacciones realizadas en este contexto, la acción didáctica fue bastante interactiva y efectiva según se puede ver en el cuadro que sigue.

Cuadro 5 - Entrada 1 del Foro evaluativo del Módulo III

Post 1	¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:05
	Cuándo joven fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran manager, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es?
Post 2	Re: ¿Quién es? por <i>Alumna 11</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:15
	!Es el Silvio Santos!
Post 3	Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - miércoles, 11 marzo 2015, 21:20
	Sí, muy bueno.
Post 4	Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:01
	¡Enhorabuena por la participación, chicas!
Post 5	Re: ¿Quién es? por <i>Profesor tutor 2</i> - jueves, 12 marzo 2015, 16:00
	<i>Alumno 13</i> , busca los significados y los usos de cuando y “Cuándo”, observa de los dos el más adecuado a tu texto. Además, observa las reglas de acentuación y hace la corrección en “manager”. ¿Vale? Atentamente <i>Profesor tutor 2</i>
Post 6	Re: ¿Quién es? por <i>Alumno 13</i> - jueves, 12 marzo 2015, 21:02
	Él, cuando joven, fue un vendedor ambulante y se convirtió en un gran empresario, es uno de los mejores presentadores de televisión. Es conocido como "el propietario del bau". ¿Quién es?

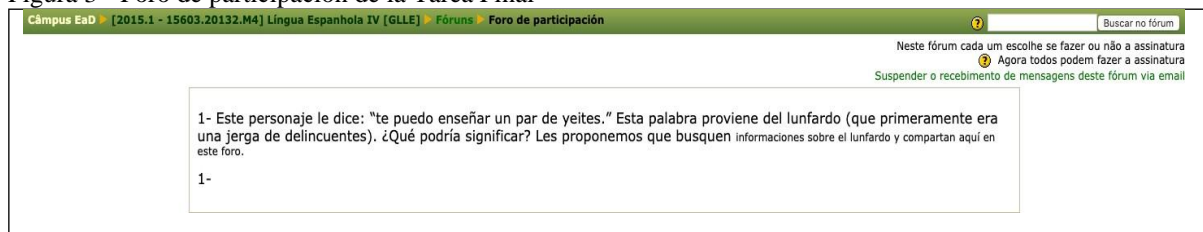
Fuente: Informaciones presentes en el Foro evaluativo del Módulo III.

En la entrada de *Al.13*, en el cuadro 5, se puede ver tanto la interacción con otro estudiante que descubre a qué famoso se refería el primer alumno en su descripción, como con el propio *profesor tutor* que, al hacer la observación felicitando a los estudiantes por la buena participación interactiva, enseguida añadió otra publicación en el foro en la que realizó

observaciones sobre la corrección estructural del texto de *Al.13*. Al observar tales consideraciones del docente, el estudiante efectuó los cambios propuestos, aunque no haya ajustado apropiadamente a todo lo que hacía falta y había sido recomendado.

Ahora, pasamos al análisis del foro del último módulo de contenido, el *Módulo V*. En la última tarea de la asignatura *Lengua Española IV*, el *profesor formador* propuso, a partir del lenguaje utilizado por uno de los personajes de la película “Nueve reinas”, una actividad en el *Foro de participación*, en el enlace *Tarea final*, que consistía en una búsqueda sobre el lunfardo⁵. De ella trataremos con más detalles a continuación, a partir de la visualización de la imagen que sigue.

Figura 3 - Foro de participación de la Tarea Final



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

Al leer el enunciado del *foro de participación*, vemos que, una vez más, la tarea propuesta no explota el potencial creativo e interactivo de escritura en el género virtual en cuestión, puesto que no promueve la participación de los alumnos interactuando entre ellos y tampoco con(entre) los profesores. La tarea consiste en una consulta “enciclopédica”, en la cual los discentes tendrían que exponer el resultado de sus búsquedas sobre el lunfardo. O sea, cada estudiante puso la respuesta en el foro a partir de su investigación, pero la propuesta no instigaba a ningún tipo de reflexión más allá de las informaciones encontradas. Aparte de los datos sobre el lunfardo, la primera pregunta “¿Qué podría ser?”, aunque no esté claro cuál es el sujeto, se supone que se refiere a la palabra “yeites” empleada por uno de los personajes de la película (tampoco se especifica quién) dentro del enunciado de la cuestión.

Vale la pena observar, también, a partir de la lectura del enunciado de la actividad presente en el foro, que los profesores deben estar más atentos, a la hora de elaborar tales propuestas, priorizando una mayor revisión del texto y teniendo especial cuidado con el proceso creativo de elaboración de las cuestiones para evitar ambigüedad por parte de los alumnos. Propuestas con preguntas más objetivas podrían ser una posible solución, pero, claro, sin

⁵ Lunfardo es la jerga que se desarrolló principalmente en Buenos Aires, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de las lenguas de los inmigrantes, principalmente los italianos, recién llegados al Río de la Plata. Es muy empleada en las letras del género musical tango.

subestimar la capacidad lectora de textos largos y complejos por parte de los estudiantes. Es necesario encontrar un término medio considerando el nivel de cada grupo.

Vemos, finalmente, en el cuadro a continuación, las entradas de los *posts* que sucedieron a partir de las publicaciones sobre la *Tarea final* acerca del lunfardo.

Cuadro 6 - Entrada 5 del Foro de participación de la Tarea final

Post 1	El Lunfardo <i>por Alumno 8 - miércoles, 15 abril 2015, 22:46</i>
	Estructura del lunfardo se nutre reemplazando los sustantivos , verbos, adjetivos e interjecciones castellanas por términos cuyo significado se modificaría , de Germania , el Caló , italiano y sus dialectos, Francés, Portugués, Inglés , lenguas indígenas y incluyendo palabras hispanas a la que se atribuyó un significado que no tiene nada que ver con el original. Un auxiliar del lunfardo elemento es la pronunciación de las palabras , invirtiendo el orden de las sílabas : el tango es Gotan, mujer es Jermu, la remuneración es garpar , pedazo es zopeda y así sucesivamente.
Post 2	nota da prova <i>por Alumno 8 - sábado, 2 mayo 2015, 00:00</i>
	Gente, quando será que agente vai saber se ficou ou não em prova final? a prova já é dia 09.
Post 3	Re: nota da prova <i>por Profesor formador - domingo, 3 mayo 2015, 18:07</i>
	Olá, Alumno 8! Como te falei em mensagem privada, ainda estamos aguardando as provas de alguns polos e não publiquei as notas das 10 provas que recebi porque acho injusto com os outros alunos que não tenho a prova. Dessa forma, se o atraso for significativo, a ponto de prejudicarem a todos com prazo para estudo, tentarei junto a coordenação adiar essa avaliação final. Peço compreensão de todos! Não temos culpa por esse atraso e estamos trabalhando para corrigir e postar as notas o mais rápido possível, só receber que faremos. Att. Profesor Formador
Post 4	Re: nota da prova <i>por Alumno 2 - lunes, 4 mayo 2015, 11:02</i>
	Ola professor, o que houve com a nota da minha prova, que tá com nota 0.
Post 5	Re: nota da prova <i>por Profesor formador - martes, 5 mayo 2015, 14:49</i>
	Olá, Alumno 2! A nota da prova foi publicada hoje. Dê uma olhadinha! Att. Profesor formador

Fuente: Informaciones presentes en el Foro de participación de la Tarea final.

Al observar las intervenciones de los alumnos en el *foro de participación* en la *Tarea final* de la asignatura *Lengua Española IV*, a partir del lunfardo, más específicamente sobre una palabra de este tipo de jerga argentina utilizada en la película “Nueve reinas”, se puede ver que la propuesta de tarea constaba de una actividad en la cual los estudiantes, al leer sobre el tema, tenían que reproducir las informaciones encontradas, en algunos casos, simplemente seleccionando, copiando y pegando el texto. En este sentido, es importante, para evitar la práctica del plagio, solicitar la identificación de los autores y/o de la fuente original de consulta,

una vez que pocos fueron los que informaron las referencias de los textos originales que inspiraron sus respuestas.

Por otro lado, en las respuestas de los que identificaron los autores de los textos consultados, se pudo percibir, en algunos casos, que los discentes simplemente copiaron lo que encontraron, no hicieron siquiera una síntesis de las informaciones y, si lo han hecho, no quedó claro dónde comenzaba y dónde terminaba el texto escrito por el alumno y el texto consultado. Algunas publicaciones de los discentes, incluso, fueron muy semejantes entre ellas, lo que justifica esa observación de que algunos se limitaron a reproducir lo que encontraron sobre el tema en la web sin reflexionar sobre.

Otro aspecto digno de observación es que las respuestas de los alumnos también se limitaron a tratar solo de definir lo que era el lunfardo; ninguno definió la palabra *yeite*, tal y como se pedía al final de la tarea. Quizás esto haya sucedido debido al problema de ambigüedad generado por la forma en la que fue estructurada la propuesta de actividad. En este sentido, el *profesor tutor* realizó algunas intervenciones pidiendo a los estudiantes que completaran sus respuestas observando atentamente lo que se pedía en la cuestión.

También se pudo verificar en este *Foro evaluativo* que, los alumnos aprovecharon la situación de la actividad didáctica para resolver dudas o preguntar directamente por la nota rehusando el tema originario por el cual el foro fue creado. En estos casos, los discentes, generalmente, se olvidaban de que estaban en el AVEA para aprender una lengua extranjera y escribieron en su lengua materna. El tutor, a su vez, siguió el ritmo de los alumnos contestándoles en portugués. Tal realidad nos hace reflexionar, que no diferente de lo que suele suceder en las aulas presenciales, se espera una estimulación por parte docente a que la interacción en una clase comunicativa de lengua se de en el idioma estudiado. Sin embargo, hay casos, como el ilustrado en el cuadro anterior, que el profesor se deja influenciar ya que el asunto que motivó el debate huyó completamente al de la propuesta de actividad.

En líneas generales, conforme se pudo observar en el recorte de los datos presentados en esta sección del artículo, concluimos que el tratamiento dado a la escritura en español, tanto en la mayoría de las propuestas de actividades de los foros, como en gran parte de las intervenciones docentes, carece de una concepción de enseñanza de lengua más direccionada al enfoque comunicativo, o sea, más centrada en la función interactiva. Los paradigmas gramaticales no tendrían que ser el foco, sobre todo si consideramos el contexto de interacción a través de géneros digitales del AVEA, como es el caso del foro.

Conclusiones

Realizamos el trabajo en cuestión con el objetivo de observar cómo se daban las clases en la modalidad de EaD, respecto a las propuestas de actividades de escritura presentes en los géneros digitales y a la enseñanza de la escritura en el AVEA. Más específicamente, el contexto investigado se trató de las clases virtuales la asignatura *Lengua Española IV* de la carrera de *Letras - Língua Espanhola* del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte* (IFRN). El estudio en cuestión nos hizo llegar a las siguientes conclusiones:

Sobre la organización de las clases, aunque la asignatura observada tenga, de acuerdo con el *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) y su descripción introductoria en el ambiente virtual, el carácter explícito de promover el desarrollo de las competencias lectora y escrita de acuerdo con el enfoque comunicativo, la división de las clases priorizaba en sus temas, así como en gran parte de las actividades de los foros, aspectos relacionados con la estructura de la lengua considerando los contenidos gramaticales para el aprendizaje de reglas de forma descontextualizada sin explotar el potencial comunicativo del género digital.

Respecto a la enseñanza dentro del AVEA, más específicamente en las interacciones en los foros, en líneas generales, pocas fueron las propuestas de actividades que promovían la interacción escrita entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las tareas solicitaba la realización de alguna actividad de ámbito más estructural o de consulta “enciclopédica”, sin promover ninguna clase de interacción. En los contextos observados, no se dio el predominio del estímulo y el direccionamiento a la interacción escrita como parte del proceso de aprendizaje. Por el contrario, se observó que la mayoría de las veces, tanto por parte de los alumnos como por parte de los profesores, hubo la ausencia del debate, incongruencia con la característica típica de las interacciones en línea, sobre todo a través de los foros.

La configuración de las propuestas de actividades, en los foros observados no incentivó un proyecto de enseñanza de escritura integralmente interactiva. Esto se dio, pues los procedimientos metodológicos que guiaron la enseñanza de tal destreza fueron réplicas de lo que se suele dar en las tareas de algunos manuales impresos más tradicionalistas y de algunas gramáticas, predominando el empleo de actividades y corrección por parte de los profesores con foco en la estructura y poca promoción de la interacción para un aprendizaje comunicativo.

A partir de los resultados alcanzados y presentados en este artículo, se concluye que es necesario trazar directrices que respalden teórica y metodológicamente al docente en la enseñanza de la escritura comunicativa en lengua española conforme las especificidades de la modalidad EaD en el país. Hay que considerar, entre otros factores, la formación docente, las metodologías de enseñanza de lenguas específicas para entornos virtuales, la retomada de

políticas públicas educacionales que atiendan a las necesidades del contexto estudiado entre otras. Tras presentar una síntesis de los análisis, esperamos, por fin, haber lanzado alguna contribución a las reflexiones respecto a la práctica pedagógica del profesor de una lengua extranjera en la modalidad a distancia en este vasto y siempre novedoso contexto de enseñanza virtual.

Referencias

- ABADÍA, P. M. Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 689-714.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ARETIO, L. G. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
- ARETIO, L. G. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Síntesis, 2014.
- ARRARTE, G. **Las tecnologías de la información en la enseñanza del español**. Madrid: Arco Libros, 2011.
- BAPTISTA, L. M. T. R. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. M. S. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 143-162.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro 2005. **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 9 jun. 2006.
- CARVALHO, T. L. **O gênero digital e-mail no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência no ensino de espanhol como língua estrangeira**. Fortaleza: UECE, 2010, 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- CARVALHO, T. C. **La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas**. Salamanca: USAL, 2018, 322 f. Tese (Doutorado em Español: investigación avanzada em Lengua y Literatura) - Facultad de Filología, Departamento de Filología Hispánica da Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

CARVALHO, T. L., LIMA, S. C. e ARAÚJO, J. C. Uso do e-mail no ensino de língua estrangeira na educação (semi)presencial. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 159-207.

COSTA, M. A.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

FERREIRA, R. D. B. D. S.; SILVA, I. M. M. “Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os desafios? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 8, 2009.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KONRATH, M. L. P.; TAROUCO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Renote**, v. 7, n. 1, 2009.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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., B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZAMUR, E. (Org.). **A magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

VELASCO, M. T. P. *et al.* **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras Espanhol na modalidade a distância**. Publicación del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Natal, 2012.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

Sobre a autora

Tatiana Lourenço de Carvalho ([Orcid iD](#))

Doutora em Español pela Universidad de Salamanca (USAL); mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); graduada em Letras - Português/Espanhol e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Recebido em março de 2020.

Aprovado em junho de 2020.