UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE DE SEVILLA

Departamento de Filología y Traducción

Doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas

Tesis Doctoral

El desarrollo de la Competencia Digital Docente en la formación inicial de profesores de Lengua Española en Brasil: retos y necesidades formativas

Línea de Investigación:

Estudios Filológicos, Traductológicos y Culturales

Doctoranda: **Vânia Aparecida Lopes Leal**
Director de tesis: **Dr. Francisco J. Lorenzo Bergillos**

Sevilla - 2024

A Dios sea todo el honor y honra.

A mis hijos, que son el motor de mi existencia. Sin ellos mi vida no tendría tantos y tantos colores.

A mi compañero de vida Ernani Danilo Einloft Júnior por ser quien es mi existencia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por lo que ha hecho, por lo que hace y por lo que hará en mi vida.

Es muy placentero para mí finalizar mi tesis, pero es todavía más cuando echo la vista atrás y reconozco que el proceso ha sido duro, pero fenomenal. La realización de este trabajo me permitió un gran progreso personal y profesional y, por eso, quiero dar las gracias a los que hicieron todo lo posible para la realización de este proyecto, que es institucional, pero, ante todo, forma parte de un sueño personal.

Agradezco a la Universidade Federal de Viçosa (UFV) – MG/Brasil y en especial a todo equipo del CAp-Coluni que me dieron todo el apoyo, sin el cual hubiera sido imposible realizar el doctorado. De igual manera, quiero agradecer a la Universidad Pablo de Olavide porque a través de su reglamentación hace que el ingreso al doctorado sea más accesible en términos económicos. Asimismo, a todo el personal administrativo de esa universidad por su atención y colaboración a mí efectuada durante todo el doctorado. Siempre me han ayudado a solucionar cualquier problema por más sencillo que fuera.

A mi director de tesis que, antes de empezar el doctorado, era el autor de algunos textos que había leído y hoy es un ser humano que he tenido el gusto de conocer, convivir y aprender con él. Agradezco al Dr. Francisco Lorenzo, por su confianza en mí, por su orientación precisa y por sus cuidados no sólo con el trabajo académico, pero también durante el período de pandemia de COVID-19 en Sevilla. No hay como recompensarle por sus palabras de apoyo y por mostrarse solícito en cualquier situación. Saber que podría contactarle en el caso de que fuera necesario ha proporcionado, a mí y a toda mi familia, seguridad en tiempos muy duros. Siempre me animó a seguir adelante con sus palabras llenas de optimismo, entusiasmo, convicción y disponibilidad para su orientación idónea y muy provechosa para mí. Sin su experiencia de investigación y orientación no habría estudiado un tema tan pertinente a mi país y, sin su mirada atenta a mi trabajo no hubiera podido realizarlo. Agradezco inmensamente que me ayudara a recorrer nuevos caminos.

A las instituciones participantes de esta investigación a través de sus coordinadores de programas por facilitar el contacto con los participantes y enviarles el cuestionario. Las universidades públicas de este país tienen un gran número estudiantes y diferentes programas de grados y postgrados ofertando excelente formación académica. Poseen tecnologías de punta, producen un sinnúmero de patentes, mucha ciencia, programas de extensión, que además de generar políticas públicas, ofertan cursos y proyectos que facilitan

oportunidades de negocios para pequeños y medianos productores y empresarios, acercando la universidad a la sociedad. Las instituciones son indiscutiblemente fundamentales para la soberanía del país. Gracias por haberme dado la oportunidad de desarrollar mi proyecto y espero que las discusiones en este trabajo contribuyan para la formación inicial del profesorado de lengua española en cuanto a la Competencia Digital Docente.

A los profesores en formación inicial, que voluntariamente contribuyeron con la investigación y sin los cuales jamás realizaría un proyecto de esta dimensión. Ellos han llenado de vida lo que antes eran sólo preguntas. En especial, quiero dar las gracias a los participantes de la entrevista que muy gentilmente y amabilidad me concedieron parte de su tiempo para responder a los cuestionamientos propuestos y otras contribuciones que no había planeado, pero de gran interés. Quiero reiterar que me ha encantado conocer sus historias de vida, sus historias de amor por la lengua española, la pasión por hacerse profesores de esta lengua y el deseo de contribuir con mi investigación con la seguridad que estarían contribuyendo para una mejora en la formación inicial, principalmente en cuanto a los usos didácticos de las tecnologías.

A todos quienes aceptaron ser parte del tribunal, mis más sinceros agradecimientos.

Algunos amigos son más que hermanos. Gracias a Fabiano Silvestre, Maurício Costa da Silva, Maria Aparecida Zolnier y Antônio Ferreira Júnior por mediar mi encuentro con algunos participantes de la entrevista. Vuestra ayuda ha sido importantísima para mejores resultados de esta investigación.

Gracias a mi compañera de doctorado y una amiga que la vida me trajo Gavi Muñoz Ibarra por las charlas, contribuciones y por animarme siempre.

A Cristiane Cataldi por sus sabios consejos y por estar a mi lado siempre.

A Ana María F. Barcelos por sus sabios consejos, por su amistad, por animarme siempre y por ser quien es en mi vida.

A mi amiga Suzana Zipman por su existencia en mi vida.

Gracias a Fabiano Silvestre Ramos y a Flávia Ferreira por las largas charlas siempre muy divertidas y por las palabras de ánimo siempre. Sois más que hermanos.

A mis hermanas Kenia Guinar y Mônica Milanez por su presencia siempre.

A mi compañero Ernani D. E. J. por la paciencia, larga espera y por animarme siempre.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 12
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN 12
1.1. Descripción del problema 13
1.2. Objetivos 17
1.2.1. Objetivo general 17
1.2.2. Objetivos específicos 18
1.3. Preguntas de investigación 19
1.4. Justificación 20

CAPÍTULO 2 23
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL 23
2.1. La lengua española en las escuelas regulares 23
2.1.1. El inicio del siglo xx: el primer momento de la LE en Brasil 24
2.1.2. La era vargas (1930-1945): el segundo momento de la LE en brasil 28
2.1.2.1. La reforma Francisco Campos 29
2.1.2.2. La reforma Capanema (de 1937 a 1942) 31
2.1.3. La Ley de Directrices y Bases: el tercer momento de la LE en brasil 36
2.1.3.1. La Ley de Directrices y Bases de 1961 36
2.1.3.2. La Ley de Directrices y Bases de 1971 39
2.1.3.3. La Ley de Directrices y Bases de 1996 y sus antecedentes políticos 40
2.1.4. El Sistema Educativo Brasileño 46
2.1.4.1. La estructura del Sistema Educativo Brasileño 47
2.1.5. El período de bonanza de la LE en Brasil 53
2.1.6. La Ley 11.161 de 2005: el cuarto momento de la LE en brasil 59
2.1.6.1. Las dificultades de la implantación de la Ley 11.161 61
2.1.6.2. La importancia otorgada a la LE por el gobierno brasileño 66
2.1.6.2.1. Las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media 66
2.1.6.2.2. El Examen Nacional de Enseñanza Media 70
2.1.6.2.3. El Programa Nacional del Libro Didáctico 71
2.1.7. La Base Nacional Curricular Común de 2017: el quinto momento de la LE en Brasil 72
2.1.7.1. El movimiento nacional #FicaEspanholBrasil 76
2.2. Importancia de la enseñanza formal de la LE 78

CAPÍTULO 3 82
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 82
3.1. Consideraciones sobre la formación inicial de profesores en Brasil 82
3.2. Retos para la formación inicial del profesorado de LE 89
3.2.1. Primer reto: la licenciatura doble 89
3.2.2. Segundo reto: la dicotomía entre la teoría y la práctica 91
3.2.3. Tercer reto: la adquisición de la competencia comunicativa 96
3.2.4. Cuarto reto: la implementación de los lineamientos de la BNCC/2017 99
3.2.4.1. Críticas hacia las nuevas directrices formativas 100
3.2.4.2. La enseñanza por competencias 105
3.2.4.2.1. Definición de competencias 107
3.2.4.3. Las 10 competencias de la BNCC/2017 109
3.2.4.4. La competencia profesional docente según la BNC-FP 111

3.2.4.4.1. Eje del conocimiento 112
3.2.4.4.2. Eje de la práctica 113
3.2.4.4.2.1. La propuesta para el componente de la práctica 114
3.2.4.4.3. Eje del compromiso 115
3.2.4.4.3.1. La BNCC/2017 y la enseñanza de la Lengua Española 117
3.2.4.4.4. Las competencias específicas del área del lenguaje y sus tecnologías 119
3.2.5. Quinto Reto: La formación de profesores desde la práctica reflexiva 121
3.2.5.1 El significado de profesor reflexivo 124
3.2.5.2. La práctica reflexiva en la directriz formativa brasileña 128
3.2.5.3. La importancia de formar profesores reflexivos 133
3.2.5.4. La formación reflexiva, crítica y colaborativa 136
3.2.6. Sexto Reto: formación para el uso de las tecnologías 141
3.3. La Competencia Digital Docente 148
3.3.1. Algunas consideraciones sobre las TDIC 148
3.3.2. El concepto de TDIC 153
3.3.3. Integración de las las TDIC 155
3.3.3.1. El móvil como aliado para la integración de las TDIC 159
3.3.4. Las TDIC y la nueva directriz para la educación brasileña 163
3.3.5. Las TDIC en las 10 competencias de la BNCC/2017 165
3.3.6. Ser digitalmente competente 167
3.3.7. Herramientas para el desarrollo y evaluación de la CDD 169
3.3.7.1. El marco de competencias TIC de la UNESCO 170
3.3.7.2. Technological Pedagogical Content Knowledge 172
3.3.7.3. Los estándares ISTE 173
3.3.7.4. Competencias y estándares TIC en Chile 173
3.3.7.5. Four In Balance de la Fundación Kennisnet 177
3.3.7.6. Las competencias del CIEB 178
3.3.7.7. Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Colombia 180
3.3.7.8. Marco Común de Competencia Digital Docente del INTEF 181
3.3.7.9. El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu 184
3.3.8. Cambios en la práctica del profesor digitalmente competente 187
3.3.9. El rol del profesor en la BNC-FP 189
3.3.9.1. Metodologías activas como possibilidad de prácticas con el uso integrado de las TDIC 190

CAPÍTULO 4 195
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 195
4.1. Naturaleza de la investigación 195
4.2. Paradigma y tipo de investigación 195
4.3. La investigación cualitativa 197
4.4. Población, muestra y contexto 199
4.4.1. Período en que los estudiantes están matriculados 201
4.4.2. Género de los participantes 202
4.4.3. Edad de los participantes 203
4.4.4. Perfil de los participantes de la entrevista 204
4.5. Instrumentos de generación datos 205
4.5.1. El cuestionario 206
4.5.1.1. La validez del cuestionario 214

4.5.2. La entrevista 215
4.5.3. Análisis de documentos 216
4.5.3.1. El currículo 217
4.6. Procedimiento de recolección de la información 219
4.7. Procedimiento del tratamiento y análisis de los datos 220
4.7.1. IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios) 221

CAPÍTULO 5 223
RESULTADOS Y DISCUSIÓN 223
5.1. Estrategias de capacitación para el desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE 225
5.1.1. Las TDIC en el currículo universitario 225
5.1.2. Los currículos y la BNCC/2017 231
5.1.3. La importancia de la asignatura sobre las TDIC 233
5.1.4. Capacitaciones para el uso didáctico de las TDIC 237
5.2. Disponibilidad de recursos: acceso y oferta de las TDIC 239
5.2.1. Las tecnologías a las que los participantes dicen tener acceso en las aulas ... 239
5.3. Las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC en la formación inicial de profesores 246
5.3.1. Las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC 247
5.3.1.1. Uso y frecuencia de uso 248
5.3.1.2. La comunicación 249
5.3.1.3. Prácticas innovadoras, colaborativas y reflexivas en la formación inicial . 251
5.3.1.3.1. Prácticas innovadoras 251
5.3.1.3.2. Práctica reflexiva 255
5.3.1.3.3. Práctica colaborativa 259
5.3.2. Las TDIC utilizados por los formadores y finalidad de los usos.....……..……..263

5.3.3. Las TDIC en las prácticas de los profesores en formación 269
5.3.3.1. Para la participación o creación de contenidos 269
5.3.3.2. La retroalimentación selectiva y oportunas 272
5.3.3.3.3. El uso de las TDIC en las actividades académicas 274
5.4. Percepciones de los profesores sobre la importancia de las TDIC en la formación inicial 279
5.4.1. Importancia de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje 280
5.4.2. Importancia del uso didáctico de las TDIC 282
5.4.3. Las prácticas formativas con las TDIC como modelo de eseñanza 284
5.5. Autopercepción de la CDD de los entrevistados 287
5.6. Estrategias de aprendizaje con las TDIC 288
5.6.1. La autonomía en la formación docente 289
5.6.1. La creación de contenidos en la formación inicial 294
5.6.2. Los usos de las TDIC para el aprendizaje 295
5.6.3. Los usos de las TDIC para habilidades lingüísticas 296
5.6.4. Los recursos TDIC para el aprendizaje de la LE 300
5.6.5. La finalidad de las TDIC en el proceso de aprendizaje 304
5.6.6. La autoevaluación en la formación docente 314
5.7. Necesidades formativas en la formación inicial de profesores de LE 317
5.7.1. Necesidades formativas respecto a las tecnologías 318
5.7.2. Posibles soluciones a las necesidades formativas en TDIC 322

5.8. Necesidades formativas generales 329
5.10. Los cambios ocurridos en Pandemia y sus reflexiones en la enseñanza Postpandemia..... 335
5.10.1. Los cambios positivos y negativos en el período de enseñanza remota 336
5.10.2. Razones para incorporar cambios en la enseñanza presencial..... 344
5.10.3. Los usos de las TDIC en la postpandemia 345

CAPÍTULO 6: 348
CONCLUSIONES..... 348
6.1. Retomando las preguntas de investigación 348
6.1.1. ¿Cuáles son las estrategias formativas impartidas por las universidades para garantizar el desarrollo de la CDD de los profesores en formación inicial? . 349
6.1.2. ¿Qué percepciones tienen los profesores en formación sobre la importancia de las TDIC en el proceso de enseñanza de la le, en el uso didáctico de ellas en su futura práctica y por sus profesores? 352
6.1.3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC que contribuyen para el desarrollo de la CDD y cómo se configura el uso de las TDIC? 355
6.1.4. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC a las que los profesores en formación inicial recurren para su aprendizaje autónomo de la LE y que genera o potencializa el desarrollo de la CDD? 360
6.1.5. ¿Cuáles son las necesidades formativas que los participantes de la investigación demandan para alcanzar mejores niveles de CDD? 364
6.1.6. ¿Cómo pueden resolverse las necesidades que dicen demandar a través de programas de formación para el desarrollo de la CDD considerando sus recomendaciones y juicios?..... 366
6.1.7. ¿Cuáles son las necesidades formativas generales qué los profesores demandan y cómo podría resolvérselas según sus juicios y recomendaciones?.....366
6.1.8. ¿Qué cambios ocurrieron en el período de pandemia de Covid-19 en las prácticas de los profesores con el uso de las TDIC?.....367
6.1.8.1. Cambios positivos y negativos ocurridos en el proceso formativo en el período de pandemia de Covid-19 369
6.1.9 ¿Qué prácticas realizadas en el período de pandemia deberían ser incorporadas a la enseñanza presencial?.....370
6.2. CONCLUSIONES GENERALES..... 371
6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO 371
6.4. FUTURAS INVESTIGACIONES 383

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 385

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Programas de Letras Neolatinas 34
Tabla 2: Los momentos históricos de la LE desde 1919 hasta la Ley 11.161 45
Tabla 3: Estructura del Sistema Educativo Brasileño 48
Tabla 4: Las 10 competencias generales de la BNCC/2017 110
Tabla 5: Las siete competencias específicas del área del Lenguaje y sus Tecnologías 120
Tabla 6: Formación Reflexiva/Neoliberal 131
Tabla 7: Perfil de los participantes de la entrevista 204
Tabla 8: Instrumentos de generación de datos y sus objetivos 206
Tabla 9: Caracterizaciones de los diferentes niveles de progresión y sus respectivas áreas 212
Tabla 10: Asignaturas ofertadas por las diferentes instituciones 226
Tabla 11: Recursos utilizados por los formadores y finalidad de los usos 267
Tabla 12: Qué, cómo y para qué utilizan las TDIC 311

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Competencia profesional según la BNC-FP 111
Figura 2: El Método R5 138
Figura 3: Equipos más utilizados por los estudiantes para acceder a Internet 161
Figura 4: Motivos de los estudiantes para utilizar el Internet 162
Figura 5: Motivos de los estudiantes para no utilizar el Internet 162
Figura 6: Marco de Competencia TIC de la UNESCO 171
Figura 7: Modelo TPACK 173
Figura 8: Estándares ISTE, EE. UU. 175
Figura 9: Dimensiones para el desarrollo de la CDD propuestas por Enlaces, Chile .. 176
Figura 10: Modelo Four in Balance de la Fundação Kennisnet, Holanda 178
Figura 11: Matriz de competencias propuesta por el CIEB, Brasil 179
Figura 12: Competencias del marco propuesto por el MEN, Colombia 181
Figura 13: El Marco Común de CDD propuesto por el INTEF, España 183
Figura 14: Marco de competencias DigCompEdu de la Comisión Europea 186
Figura 15: Universidades e instituciones federales participantes 200
Figura 16: Porcentaje de participantes de las instituciones 200

Figura 17: Período en que están matriculados los estudiantes 201
Figura 18: Género de los participantes 202
Figura 19: Franja etaria de los participantes 203
Figura 20: Competencias y relaciones competenciales en el DigCompEdu. 208
Figura 21: Niveles de referencia del DigCompEdu 210
Figura 22: Palabras clave de la progresión de la capacitación del DigCompEdu 213
Figura 23: Importancia de una asignatura específica para el uso de las TDIC 234
Figura 24: Cursos específicos para el uso didáctico de las TDIC 238
Figura 25: Tecnologías presentes en las aulas 240
Figura 26: Frecuencia de usos de las TDIC en clase 248
Figura 27: Uso de tecnologías para la comunicación 250
Figura 28: Innovación de prácticas docentes 252
Figura 29: Reflexión y evaluación de las TDIC 256
Figura 30: Interacción, colaboración y publicación entre profesores 260
Figura 31: Actividades incentivadas durante el programa 270
Figura 32: Incentivo del uso de las tecnologías para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir necesidades individuales 273
Figura 33: Incentivo del uso de las TDIC en las presentaciones grupales 274
Figura 34: Importancia de las TDIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas 281
Figura 35: Importancia de saber utilizar las TDIC didácticamente 283
Figura 36: Las prácticas de los formadores como modelo 285
Figura 37: Aprendizaje autónomo de las TDIC 290
Figura 38: Conocimiento sobre la creación de diferentes contenidos digitales 294
Figura 39: Sabe utilizar diferentes recursos para aprender la LE 295
Figura 40: Uso de las TDIC para expresarse mejor oralmente en LE 297
Figura 41: Uso de las TDIC para aprender gramática, vocabulario y lectura en la LE. 297
Figura 42: Uso de las TDIC para aprender sobre la cultura de países hispanohablantes. 298
Figura 43: Uso de las TDIC para mejorar la comprensión auditiva de la LE 299
Figura 44: Uso de las TDIC para expresarse mejor por escrito en la LE 299
Figura 45: Las tecnologías que los profesores en formación utilizan para el aprendizaje de la LE 301
Figura 46: Mi formación para el uso de las TDIC para fines didácticos es adecuada. 318

Figura 47: Me siento capacitado para utilizar las TDIC como profesor 319
Figura 48: Me gustaría recibir más formación para el uso de las TDIC 320
Figura 49: Posibles soluciones a juicio de los profesores en formación 322
Figura 50: Hubo cambios en la práctica del profesor durante pandemia 336
Figura 51: Cambios positivos y negativos con el uso de las TDIC durante la pandemia 338

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario ……407
ANEXO 2: Guion de la Entrevista ……..411

Capítulo 1
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo investigativo[1] está dividido en seis capítulos que se refieren a los siguientes aspectos: el capítulo 1, denominado *Introducción a la investigación*, se relaciona con el problema de investigación, su descripción, los objetivos, las preguntas de investigación y su justificación. En el capítulo 2, titulado *La historia de la enseñanza de lengua española en Brasil, como lengua extranjera,* se traza un panorama sobre su enseñanza desde 1919 hasta la actualidad, narrando acerca del lugar que ocupa la lengua española en el contexto educativo brasileño y explicando las razones por las cuales esta lengua gana y pierde estatus en diferentes épocas. En el capítulo 3, *Marco teórico conceptual*, se presenta un análisis de la literatura más relevante que sustenta la investigación. El capítulo 4, *Metodología de la investigación*, contiene el paradigma, el método y el tipo de investigación que se utilizó para llevar a cabo el estudio. El capítulo 5, *Resultados y discusión*, se refiere al análisis y la discusión de la información obtenida como respuesta a la pregunta principal y a las subpreguntas que orientaron el estudio. Por último, en el capítulo 6 titulado *Conclusiones,* se responde a cada una de las preguntas separadamente y se realizan las conclusiones. En este capítulo también se introducen algunas limitaciones del estudio y se referencian algunas posibilidades de investigaciones futuras.

En esta sección se describen algunos aspectos que dieron origen a la investigación. En la primera sección se presenta la descripción del problema planteado que se materializó en algunas preguntas que guiaron esta investigación. A partir de las preguntas se delinean el objetivo general, los objetivos secundarios de esta investigación y los motivos por los cuales esta investigación es importante, esto es, su justificación.

---

[1] Todas las traducciones hechas de la lengua inglesa o de la lengua portuguesa a la lengua española a lo largo del texto son de mi entera responsabilidad.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La formación inicial de profesores en general es un reto a nivel global y en Brasil no es diferente, siendo la formación inicial de profesores de lengua española de especial complejidad y con desafíos específicos por vencer. Desde diciembre de 2019, las Directrices Curriculares Nacionales reglamentadas por las resoluciones CNE/CP nº 2 de 2017 y CNE/CP nº 4 de 2018 instituyeron la Base Nacional Comúm para a Formação Inicial de Profesores de Educação Básica (de ahora en adelante BNC-FP) mediante la resolución CNE/CP n°2 de 2019 que tiene como referencia la implantación de la Base Nacional Comúm Curricular da Educação Básica (de ahora en adelante BNCC/2017)[2], trayendo nuevos y grandes desafíos para la formación inicial de profesores.

Aunque por un lado las nuevas directrices marcan un avance en las políticas educativas para cambiar todo el sistema educativo —quizá tardío comparando con otros países de América Latina—, por otro lado, han sido legítimamente rechazadas por los profesores y estudiantes, por considerarlas, entre tantos aspectos, una política neoliberal (por su contenido) e imperativa, una vez que no hubo amplia discusión sobre ella y ya había una resolución anterior a espera de ser aprobada. En especial, la nuevas directrices formativas marcan un retroceso en cuanto a la enseñanza reglada de la lengua española (de ahora en adelante LE)[3] en Brasil. La BNCC/2017 establece la Lengua Inglesa como obligatoria en todo el sistema educativo y elimina la obligatoriedad de la enseñanza de la LE en las escuelas regulares, afectando a millares de jóvenes estudiantes que se interesan por estudiar esta lengua y a los profesores que actúan en los diferentes niveles educativos, generando descontentamiento que culminó con un movimiento nacional conocido como #FicaEspanholBrasil. De igual manera, la Ley forjó un desafío enorme para los programas

[2] Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

La BNCC-EB está dividida en BNCC-Educación Infantil, BNCC-Enseñanza Fundamental y BNCC-Enseñanza Media que constituyen las tres etapas de la Educación Básica brasileña. De ahora en adelante, por cuestiones didácticas, utilizaré la sigla BNCC/2017 para referirme a la ley para la Enseñanza Básica y BNC-FP al documento específico que dicta las normas para la formación del profesorado (Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de diciembre de 2019).

[3] Se optó por usar las siglas LE (Lengua Española) para referirse a ELE (Español como Lengua Extranjera) para facilitar la lectura. Esto es, en todo el texto, la sigla “LE” se refiere a ELE en el contexto brasileño. Además, los cursos de letras del país se refieren a letras lengua portuguesa/lengua española.

de formación y para la producción de conocimiento que se desarrolla en diferentes instituciones públicas y privadas en todo el país.

A partir de la Ley nº 13.415 de 2017 (BNCC/2017), el principio rector para la organización de los currículos de la enseñanza básica y de la formación del profesorado pasan a ser organizados por competencias y habilidades, lo que supone un cambio vertiginoso en todo el sistema educativo brasileño y un reto más para la formación del profesorado para los próximos años. De las diez competencias para la educación básica explícitas en la BNCC/2017, la competencia 5 trata exclusivamente de la Competencia Digital[4] y, tres de ellas (la competencia 1, 2 y 4) se refieren al uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (de ahora en adelante TDIC) y su importancia en el cotidiano de los jóvenes en sus más diferentes formas de lenguaje, siendo que el uso de ellas favorece el desarrollo de las demás competencias.

Según la BNCC/2017, las 10 competencias generales son la base de la formación del individuo y contribuyen para el desarrollo humano y la transformación de la sociedad. Abordan las diferentes áreas del conocimiento y aclaran los aprendizajes esenciales que todo estudiante tiene derecho a aprender. De esta manera, además de reconocer la importancia de la Competencia Digital Docente (de ahora en adelante CDD), las nuevas directrices exigen que los programas de licenciatura formen a los profesores en las competencias necesarias para utilizar las TDIC. Así que, enseñar con los usos de las TDIC pasa a ser obligatorio y es un derecho del alumno ser digitalmente competente. En este contexto, el currículo debe contemplar estas habilidades dispuestas en la ley, promoviendo un aprendizaje más significativo para los estudiantes.

La CDD es una de las competencias primordiales para el profesor del siglo xxi y un reto mundial en la educación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) es una competencia que todo profesor debe desenvolver, pues es una estrategia para mejorar la educación. Según el "Marco europeo de competencia digital de los educadores" o *DigCompEdu* (Redecker, 2020, p. 23) es una de las competencias transversales que todo profesor debe poseer, pues

[4] Competencia 5: Comprender, utilizar y crear sistemas digitales de información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en diversas prácticas sociales prácticas (incluidas las escolares) para comunicar, acceder y difundir información, producir conocimiento, resolver problemas y ejercer el liderazgo y la autoría en su vida personal y colectiva (BNCC, 2017, p. 9).

es él que va a inculcar en el estudiante esta habilidad, incorporando actividades de aprendizaje, tareas y evaluaciones que les lleven a desarrollar su competencia digital de manera ética, segura y responsable. Dichos usos también deben contemplar la comunicación y colaboración digital, creación de contenidos, adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas e innovadoras, solución de problemas y otros tantos aspectos relacionados a los usos de las TDIC. Para la BNC-FP es imperativo formar profesores "digitalmente competentes" para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea, promocionando un aprendizaje más interactivo y significativo a los estudiantes. En consecuencia, requiere que los profesores cambien sus prácticas (enseñanza crítica reflexiva, colaborativa y centrada en el estudiante y a través de las metodologías activas, con el uso de las TDIC de forma segura), las fortalezcan con las tecnologías con vistas a una mejora en el aprendizaje (y también el desarrollo socioemocional, creativo, crítico, ético, autónomo, etc.) de los estudiantes e innoven en la educación en general. En términos generales, ser digitalmente competente se refiere a la competencia que los educadores necesitan para utilizar las TDIC de forma integrada y didáctica en sus prácticas de forma segura, crítica, ética, colaborativa, reflexiva e innovadora.

Almeida y Valente (2016) hicieron una revisión de los programas gubernamentales de EE. UU., Inglaterra, Portugal, Australia, Chile, Uruguay y Singapur para la integración de las TDIC en el sistema educativo y detectaron que son políticas semejantes a las brasileñas, las cuales invierten sobre todo en tecnología, infraestructura, contenidos y recursos para contribuir a la mejora de la educación. En todos los países se evidenció la necesidad de formar al profesor para el uso didáctico de las TDIC, esto es, para alcanzar la CDD o para ser competente en el uso de las TDIC.

Así que, además de ser una de las competencias profesionales obligatorias, investigar el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la formación inicial de profesores de LE se hace de vital importancia incluso porque el tiempo necesario para pasar de "digitalmente inconsistente e incompetente" a la competencia y la innovación, por lo general, dura de 3 a 5 años para los docentes (Cabero y Martínez, 2019, p. 22). Esto implica una transformación en la formación inicial, periodo en el cual se pueden aplicar cambios en las prácticas de los futuros profesores. Además del tiempo, este proceso requiere reflexionar sobre sus usos, pues los docentes se muestran decepcionados cuando

no consiguen corresponder inmediatamente a las expectativas (Kennisnet Foundation, 2015).

Numerosas investigaciones se han realizado sobre la formación reflexiva de profesores y siempre han demostrado la importancia de ese tema para la educación en general (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). No obstante, al investigar la CDD, el tema del profesor reflexivo y crítico suscita y revitaliza nuevos debates, poniendo al profesor como constructor y productor del conocimiento, como "poseedor de un rol de transformación social a través de su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de las nuevas generaciones" (p. 399), abriendo también el debate sobre diferentes asuntos relacionados a los usos pedagógicos TDIC y al cambio del rol entre el docente y el discente.

La presencia de las TDIC, el tránsito y sumersión por la "ubicuidad de las redes generó cambios en la cultura, en las relaciones sociales, en las formas de buscar y generar información, de expresar el pensamiento y la afectividad" (Almeida, 2016, p. 527), trajo grandes retos para la educación y, tanto profesores como estudiantes, deben adaptarse a las necesidades cambiantes de este mundo. De acuerdo con Pourhosein Gilakjani (2017), la integración de la tecnología ofrece beneficios como hacer que la enseñanza sea interesante y productiva, ayudar a los alumnos a aprender lo que quieren aprender y ayudarles a aprender más de lo que los profesores les enseñan. No obstante, "estar sumergidos en una sociedad digital no asegura las mismas oportunidades para toda la ciudadanía en cuanto a su acceso y uso" (Cabero-Almenara et al., 2020b, p. 214), tampoco asegura que el profesor vaya a utilizarla, ni tampoco que vaya a usarla de manera didáctica, haciendo muchas veces más que la simple automatización de prácticas.

Todos los marcos de referencia para el desarrollo de la CDD creados en diferentes partes del mundo por distintas instituciones, organizaciones y gobiernos, en los cuales se definen los parámetros considerados imprescindibles para la CDD, así como la BNCC/2017, consideran al profesor como modelo para las futuras generaciones, poniendo la formación inicial como el lugar vital para el desarrollo de la CDD. Los profesores en formación deben desarrollar su CDD para estar capacitados para enseñar y ayudar a sus estudiantes de enseñanza básica a desarrollar esta competencia, que como lo dice el DigCompEdu, es "necesaria para el acceso al aprendizaje permanente y a formar nuevas habilidades y competencias digitales necesarias para el empleo, el desarrollo personal y la inclusión social" (Redecker, 2020, p. 7).

De esta manera, comprendiendo la complejidad del proceso de formación y de la importancia de este tema para la educación brasileña, esta investigación se propone estudiar cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE en tres diferentes vertientes, esto es, las estrategias formativas utilizadas por las instituciones educativas participantes de esta investigación, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC que contribuyen para formar profesores digitalmente competentes. Asimismo, se investigan sus necesidades formativas en cuanto a los usos didácticos de las TDIC y sus necesidades generales en la formación inicial docente, pues conocer la formación recibida y detectar sus necesidades puede contribuir para una adecuada inclusión de las TDIC en la formación inicial. Además, se considera las percepciones de los profesores en formación sobre los usos de las TDIC en la formación inicial y para su futura práctica con ellas, como aspecto importante a ser comprendido para incluso, aclarar los datos.

Todo el trabajo de recolección de datos ha sido realizado durante el período de Pandemia de COVID-19 que, como se sabe, obligó a todo el sistema educativo a migrar a la modalidad de enseñanza remota y, con eso demostrando la relevancia de las TDIC en la educación y la necesidad del desarrollo de la CDD. Por lo tanto, para comprender los usos de las TDIC en el proceso formativo, se analizó los cambios ocurridos (positivos y negativos) en este período (antes, durante y post pandemia) cuanto a los usos de las TDIC y se ha listado las prácticas qué deberían ser incorporadas en la enseñanza presencia. Asimismo, comprender este período ha sido importante para comprender cómo ocurre la formación para el uso de las TDIC en la formación inicial.

Este trabajo investigativo tiene en cuenta los retos en la formación docente discutidos por la lingüística aplicada brasileña y contemplados en los textos de la BNCC/2017 y BNC-FP/2019. Para su realización, se usó como referencia el DigCompEdu (Redecker, 2020), herramienta de autoevaluación y desarrollo de la CDD, por su gran similitud con las directrices formativas.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

El propósito general de este trabajo de investigación es comprender cómo ocurre el desarrollo de la Competencia Digital Docente (CDD) en la formación inicial de

profesores de Lengua Española de nueve instituciones federales de enseñanza superior brasileña, basada en el "Marco europeo para la competencia digital de los educadores", DigCompEdu, y en las nuevas directrices formativas brasileñas (BNCC/2017 y BNC-FP) que pasaron a fundamentarse en el desarrollo de competencias y habilidades, exigiendo un profesional digitalmente competente desde el 2017. Asimismo, se busca averiguar las necesidades formativas de estos profesores en general y en cuanto a los usos de las TDIC, y se enmarca en cómo pueden resolverse estas cuestiones considerando sus juicios y recomendaciones.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para comprender cómo ocurre el desarrollo de la CDD en los programas de formación y para identificar las necesidades formativas generales y de usos de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, en cumplimiento a las leyes que rigen la formación inicial de profesores en Brasil, se definen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de capacitación impartidas por las instituciones para el desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE.
- Comprender las percepciones de los profesores en formación sobre los usos de las TDIC en la formación inicial y para su futura práctica con ellas.
- Averiguar y describir las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC para promocionar mejores niveles en el desarrollo de la Competencia digital de los Estudiantes.
- Identificar y describir las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC a las que los profesores en formación inicial recurren para su aprendizaje autónomo de la LE y comprender cómo se configuran estos usos.
- Identificar las necesidades formativas que los participantes de esta investigación dicen demandar sobre los usos didácticos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje[5] (y desarrollo de la CDD).

[5] En este trabajo se usa el nombre clásico "enseñanza y aprendizaje" para referirse al proceso que ocurre entre el que aprende (el alumno) y el que enseña (profesor), pero esta es una visión que, quizá esté desactualizada, pues en los días actuales y, principalmente, con la evolución de TDIC, estamos todos en constante aprendizaje, más aún si se es profesor. Según Trujillo (2019, p. 10), la ubicuidad de las TDIC, la conectividad y la rapidez con la que nos llega la

- Identificar las posibles acciones demandadas por los participantes de la investigación para que se puedan solucionar sus necesidades específicas en lo que se refiere a la formación para el uso de las TDIC o para el desarrollo de la CDD.
- Identificar y listar las necesidades formativas en general de los participantes e identificar las posibles acciones para solucionar sus necesidades generales en la formación inicial.
- Identificar y describir los cambios ocurridos (positivos y negativos) en las prácticas de los profesores sobre los usos de las TDIC en el período de pandemia de COVID-19.
- Listar las prácticas de los profesores en el período de pandemia que deberían ser incorporadas en la enseñanza presencial.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con los objetivos propuestos, se espera responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las estrategias formativas impartidas por las universidades para garantizar el desarrollo de la CDD de los profesores en formación inicial?
- ¿Qué percepciones tienen los profesores en formación sobre la importancia de las TDIC en el proceso de enseñanza de la LE, en el uso didáctico de ellas en su futura práctica y por sus profesores formadores?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC que proporcionan el desarrollo de la CDD y cómo se configura el uso de las TDIC en las aulas?
- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC a las que los profesores en formación inicial recurren para su aprendizaje autónomo de la LE y para la realización de sus actividades académicas que posibilita o potencializa el desarrollo de la CDD?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas que los participantes de la investigación dicen demandar para alcanzar mejores niveles de CDD?

---

información, altera nuestro conocimiento y nuestros marcos mentales. Estos aspectos, requiere de nosotros nuevas actitudes hacia las TDIC para el desempeño y desarrollo profesional, para el desarrollo individual o educacional.

- ¿Cómo pueden resolverse las necesidades que dicen demandar a través de programas de formación para el desarrollo de la CDD considerando sus recomendaciones y juicios?
- ¿Cuáles son las necesidades formativas generales que los participantes de esta investigación dicen demandar y cómo resolvérselas considerando sus juicios y recomendaciones?
- ¿Qué cambios ocurrieron en el período de pandemia de COVID-19 en las prácticas de los profesores con el uso de las TDIC?
- ¿Qué prácticas realizadas en el período de Pandemia, con los usos de las TDIC, deberían ser incorporadas a la enseñanza presencial, según los profesores en formación inicial?

1.4. JUSTIFICACIÓN

Además de la relevancia del tema para la educación brasileña en tiempos de BNCC/2017 y BNC-FP de 2019 y del impacto que pueda ocasionar en el área de formación inicial del profesorado de LE y de otras lenguas extranjeras, esta investigación se justifica por cinco motivos básicos.

Primero, por la escasez de investigaciones sobre la formación inicial de profesores de LE. Después de una búsqueda en repositorios de tesis y disertaciones de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), podemos encontrar que, aunque han crecido mucho las investigaciones sobre la LE en Brasil, la mayoría de ellas se refieren a estudios contrastivos, algunos estudios relacionados a diferentes aspectos gramaticales, estudios literarios, análisis de libros didácticos, literatura y algunos asuntos relacionados a la formación continuada. Es así como las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado son muy escasas, a pesar de la importancia que tiene investigar la formación inicial de profesores de LE con el fin de comprender cómo este profesional afronta retos constantes. El presente estudio se enfoca en el desafío que representa formar al profesor de LE en los lineamientos de las nuevas directrices formativas, fundamentadas en competencias y habilidades, el avance de las TDIC y cómo el profesorado viene siendo preparado para actuar en el aula.

El segundo motivo por el cual se justifica esta investigación se trata de la relevancia del tema a nivel mundial. La importancia de la CDD ha sido destacada por distintos países al crear sus marcos de referencia para el desarrollo de esta competencia,

señalando la necesidad y urgencia en adquirirla. Pero también porque la ley así lo exige y porque la educación es parte fundamental de la sociedad actual en la que las tecnologías son ubicuas. El período de pandemia de COVID-19 nos enseñó la importancia de ser digitalmente competente, pues todos, estudiantes y profesores, tuvieron que adquirir nuevas habilidades para dar continuidad al proceso educativo. Aunque los estudiantes sean conocidos como *nativos digitales* este concepto es muy abstracto, pues saber usar las tecnologías no necesariamente es saber usarlas para aprender, participar de forma activa en la sociedad, para el trabajo y la empleabilidad. De igual manera, saber usar las TDIC para adquirir nuevos conocimientos y preparar una clase, no significa que el profesor vaya a hacer usos didácticos de ellas. Así, la CDD surge como elemento fundamental para el éxito de los profesores, como competencia capaz de mejorar la calidad de la enseñanza, pues contribuye al desarrollo de otras competencias necesarias para la innovación y la autonomía, entre otras habilidades fundamentales para la vida en la sociedad contemporánea.

Tercero, por la escasez de investigaciones referentes al tema. El uso didáctico de las TDIC siempre ha estado en evidencia, hay una robusta investigación que la entiende como beneficiosa para la educación y existe en el contexto nacional diferentes áreas de investigación relacionadas a ellas. Si se hace una consulta rápida en el buscador Google o en el Catálogo de Tesis de CAPES, se pueden encontrar numerosas investigaciones relacionadas a Computer Assisted Language Learning (CALL)**,** Multiliteracidad, Literacidad digital, Enseñanza a Distancia (EaD), Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), e-learning, b-learning, Cibercultura, Enseñanza Híbrida, Géneros, NTIC, TIC y TDIC. También se encuentra el tema de Competencia Digital Docente, sin embargo, son aún escasas las investigaciones. En la consulta se encontraron 8 disertaciones realizadas en Brasil, pero todas dedicadas a la formación continuada.

Las investigaciones sobre los usos didácticos de las TDIC ponen de manifiesto que estas contribuyen claramente a la práctica docente, pero el uso de ellas puede darse desde diferentes perspectivas y cabe al profesor seleccionar e integrar los recursos que le interese, siendo que cada uno lo hace a su manera sin tener en cuenta la CDD. De esta manera, usar una de las herramientas para evaluar y tenerla como parámetro para el desarrollo de la CDD es imprescindible. La herramienta elegida para esta investigación fue el DigCompEdu (Redecker, 2020), pues además de ser una herramienta consolidada, posee grandes similitudes con las directrices formativas brasileñas y nos brinda la

organización y definición de lo que es ser digitalmente competente. Igualmente, contiene la orientación para que el profesor capacite a sus estudiantes a utilizar de forma "creativa y responsable las TDIC para la información, comunicación, creación de contenidos, el bienestar y la resolución de problemas" (p. 23). Pero, para capacitar a los estudiantes es imprescindible que el profesor esté preparado digitalmente para esta labor.

La cuarta justificación se debe a que conocer y discutir sobre las estrategias formativas desarrolladas en los programas de formación, a través de sus currículos y de iniciativas para preparar a estudiantes digitalmente competentes, se torna importante para que las instituciones inviertan en lo que sea vital (formación inicial, continuada, equipos tecnológicos, cambios en el currículo, etc.) para una mejor formación.

En definitiva, con esta investigación se espera proveer con informaciones importantes que contribuyan al debate acerca de la CDD, los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, la importancia de este componente en el currículo de las instituciones formadoras de profesores, suscitar el debate de los retos existentes desde hace años para la formación docente (licenciatura doble, dicotomía entre teoría y práctica, adquisición de la competencia comunicativa, formación crítica y reflexiva, usos didácticos de las TDIC) y los añadidos por las directrices formativas. Se espera también aportar datos y reflexiones acerca de las necesidades formativas de los participantes, en cuanto a la formación para los usos de las TDIC y, sus necesidades formativas en general.

Capítulo 2
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN BRASIL

Dedicar un capítulo aparte para la historia de la enseñanza de la LE en territorio brasileño es intentar contar una historia compleja, llena de leyes, percepciones, pasiones, idas y vueltas en el sistema educativo y, es en parte, contar la historia de la educación brasileña. Por lo tanto, la historia de la lengua española en Brasil se hace indispensable para alcanzar la comprensión de algunos fenómenos peculiares principalmente sobre la formación inicial de profesores de esta lengua. Este capítulo cuenta la historia de los diferentes momentos, de lucha y de gloria de la enseñanza de LE en el país, desde 1919 hasta la actualidad.

2.1. LA LENGUA ESPAÑOLA EN LAS ESCUELAS REGULARES

La Lengua Española tiene una larga historia en el territorio nacional y es parte de la historia de la educación brasileña. Desde el 7 de junio de 1494 hasta 1750, Brasil estuvo dividido por el Tratado de Tordesillas, firmado por los Reyes Católicos y João II de Portugal, que delimitaba la tierra que le correspondería a Portugal y a España. Eso significa decir que había españoles en tierras brasileñas hablando su lengua, pero la lengua portuguesa sobresalió y, por ende, la lengua oficial es el portugués.

No obstante, aunque sean curiosos estos hechos históricos, el tema en cuestión es el lugar que ocupa la LE en el contexto educativo brasileño, en las escuelas de enseñanza regular; entender las razones por las que la lengua gana y pierde estatus en diferentes épocas y por las que la sociedad cree que es importante estudiar la LE. Es importante comprender qué intereses políticos y lingüísticos justifican la enseñanza de esta lengua, por qué los legisladores tardan tanto en hacer valer una ley y cuál es el espacio que ocuparán los futuros profesores de LE, entre otros aspectos importantes para los jóvenes estudiantes que podrían beneficiarse del aprendizaje de esta lengua.

En las próximas secciones trato la presencia y ausencia de la LE en Brasil en los diferentes períodos de la historia educativa brasileña, las leyes que rigen su enseñanza y las motivaciones para que la lengua fuera ofrecida en diferentes épocas en las escuelas de enseñanza reglada.

2.1.1. EL INICIO DEL SIGLO XX: EL PRIMER MOMENTO DE LA LE EN BRASIL

La historia de la enseñanza de la LE en Brasil ha estado marcada a lo largo de su implantación por distintas finalidades políticas, económicas, pedagógicas y socioculturales. Bein (2013) expone sobre la legislación de las lenguas, en el caso del portugués en el contexto argentino, posibilitando una reflexión muy pertinente para entender la historia no sólo de la enseñanza de las lenguas en general, sino en especial de la enseñanza de la LE y de la historia de la educación brasileña:

> Cuando intentamos explicar las razones que conducen a que una persona quiera aprender determinada lengua solemos apelar a diversos conceptos teóricos, como "mercado lingüístico" (cf. BOURDIEU 1982), "representaciones sociolingüísticas" (cf. BOYER 1991) o "valor de uso y valor de cambio de las lenguas" (cf. BOCHMANN; SEILER 2000). Pero cuando tratamos de hallar los motivos por los que los gobiernos adoptan determinada política lingüística y eventualmente no la cumplen, percibimos que también pesan otros factores, como proyectos políticos, prioridades económicas y tradiciones educativas (p. 2).

Bein (2013) nos permite comprender que la enseñanza de lenguas no siempre es tomada en serio por los gobiernos y que tampoco hay un proyecto de enseñanza de lenguas para mediano y largo plazo. Parece que toda política relacionada con la política lingüística posee un principio y un fin ya establecidos.

La enseñanza de la LE en Brasil, desde 1905, formaba parte de la Enseñanza Militar Superior donde permaneció como lengua obligatoria hasta 1920 y de los Estudios Comerciales desde 1907 (Guimarães, 2014) de la "Academia de Comércio do Rio de Janeiro". Dichas escuelas tenían sus diplomas emitidos como oficiales y reconocidos por decreto presidencial. El propio nombre de las instituciones ya nos muestra que son entidades militares y comerciales, y la enseñanza del idioma tenía sus finalidades específicas, esto es, comercial y militar. De acuerdo con Guimarães, tales motivaciones

se deben a la "necesidad de mejor capacitar a los nuevos profesionales que vinieron actuar en Brasil pese a la apertura de los puertos del país a naciones amigas" (2014, p. 40), la misma época en la que fueron instituidas las clases de lenguas vivas.

Sin embargo, en 1920, la LE deja de formar parte de la Enseñanza Militar y de la Academia de Comercio de Río de Janeiro. Guimarães (2014) afirma que uno de los motivos de esta salida, por decreto del presidente de la época, es en parte por el discurso simplista que afirma que la LE es una lengua accesible (por su facilidad) a los brasileños y que, al ser parecida a la lengua portuguesa, no necesita de estudios formales. Este tipo de pensamiento todavía sobrevive en el imaginario de la inmensa mayoría de la sociedad brasileña. Muchas investigaciones (Zolin-Vesz, 2013) apuntan hacia esta percepción de muchos brasileños, incluso en edad escolar (Rossi y Leal, 2019), que ven la LE como lengua fácil y tal percepción sólo cambia a partir del momento en el que la estudian de manera formal.

A partir de 1920, con el surgimiento de diferentes movimientos políticos de reconstrucción nacional brasileña, la iglesia, los gobernantes y la élite reconocieron la escuela como un medio de moldear la población de acuerdo con sus objetivos: formar fieles, ciudadanos ideales, etc. (Guimarães, 2012). No obstante, hay que observar que la tasa de analfabetismo llegaba al 75% de la población, había pocas escuelas para la sociedad en general y la gran mayoría de la población vivía en áreas rurales (Bomeny, 2003), lo que significa que la escuela era todavía menos accesible o inexistente para muchos ciudadanos. En esta época las clases dirigentes entendieron que sería importante crear escuelas y alfabetizar la población, principalmente a los inmigrantes, para adaptarlos al trabajo que la élite necesitaba (Guimarães, 2011). De esta manera fueron creadas nuevas escuelas en un modelo educativo establecido por la Constitución de 1891 que privilegiaba a la élite en detrimento de la educación de la población más pobre. Se estableció que la enseñanza secundaria y superior sería responsabilidad del Gobierno Federal y la enseñanza primaria sería responsabilidad de los estados, lo que generó el abandono de la educación básica. De manera que había una escuela para la élite y otra para las clases populares, siendo que para la clase popular restaba una educación muchas veces en condición precaria y de baja calidad, poco democrática y transformadora. En las buenas escuelas, por su parte, el currículo era construido para preparar a los jóvenes de la élite brasileña para la universidad y, por lo tanto, las asignaturas eran sobre todo humanísticas, siendo el griego y el latín lenguas presentes en las escuelas. Con el paso de

los años introdujeron las lenguas extranjeras modernas como el francés, italiano y el inglés.

Con relación a la enseñanza del inglés y el francés, según Guimarães (2012), se dio básicamente por dos motivos: primero, preparar a los estudiantes para la universidad y segundo, dar soporte al comercio exterior del siglo xix. En esta época, en medio de muchos discursos de valoración del continente americano, Brasil empieza a alejarse del paradigma cultural europeo para acercarse más al de la América española y que, a su vez, era una cultura más próxima a la cultura estadounidense.

Para Guimarães (2014), este cambio de foco hacia los EE. UU. se debe sobre todo a los intelectuales y a los liberales que empezaron a percibir su cultura y pedagogía como símbolos de renovación y progreso. Aunque hubo reacciones contrarias a estas ideas, también hubo muchos discursos de apoyo, entendiendo que Brasil saldría beneficiada con tal aproximación. En este contexto, las relaciones políticas y comerciales con Uruguay, Chile y Argentina fueron intensificadas y oficiales, de tal forma que las escuelas militares brasileñas recibían a estudiantes de estos países para estudiar, así como también las escuelas de los países mencionados recibían a estudiantes brasileños. De manera que este ambiente de relaciones comerciales e intercambios intelectuales se presentaba como propicio, como necesario para el estudio de la LE.

Como resultado del intercambio entre los países del América del Sur, al final de 1917, el gobierno uruguayo, en un acto político, crea una asignatura de lengua portuguesa de carácter optativo para las escuelas de enseñanza media en su país. En Brasil las lenguas enseñadas eran latín, griego, francés e inglés, pero como en señal de reciprocidad con Uruguay, el gobierno brasileño incluye la enseñanza de la LE como asignatura de carácter optativa, en el Colegio Pedro[6] II (Guimarães, 2011) como parte del currículo de la escuela, institucionalizando así el idioma como asignatura escolar. Posteriormente, en 1920, el profesor de LE, Antenor Nascente, escribió y publicó la primera gramática de la LE producida en Brasil.

Cabe preguntarse, ¿por qué la enseñanza reglada de la LE empezó en este colegio? Dicha escuela, tenía un papel relevante en el proyecto de construcción del país como nación, era modelo para otras escuelas y difusor de las ideas educativas (Guimarães,

[6] Los orígenes del Colegio se remontan al año de 1739 creado para recibir niños huérfanos. Posteriormente fue un seminario de curas y por decreto transformado en colegio (Gabler, 2014).

2011). Estaba destinada a ofrecer cultura y aprendizaje a las elites dirigentes de la época (blancos, libres y dueños de tierras y esclavos), formando ciudadanos aptos a conquistar un lugar destacado en la estructura política y administrativa del país. El colegio fue creado en 1837 y permaneció como un modelo de educación de calidad hasta los años cincuenta; incluso hoy sigue siendo una gran institución de educación, ofreciendo enseñanza básica y superior. En esta época había pocas escuelas en el país y la mayoría de ellas eran privadas y católicas, como las escuelas estadounidenses de carácter religioso creadas en el país y las escuelas de inmigrantes (alemanes, italianos, polacos, ucranianos, etc.) que construyeron escuelas bilingües con el apoyo del gobierno nacional (Martínez-Cachero Laseca, 2008). Para ingresar a la universidad era necesario un documento que certificara que el estudiante había concluido la Enseñanza Media y, por falta de una política nacional de educación, las escuelas sólo podían emitir sus certificados de conclusión del curso desde que fueron reconocidas oficialmente. Dicho reconocimiento de las escuelas se daba comprobando que sus programas de enseñanza eran semejantes al del Colegio Pedro II (Guimarães, 2011).

Años más tarde, en 1926 la LE deja de ser ofertada por el Colegio y el profesor de LE pasa a dar clases de portugués en esta misma institución (Guimarães, 2011). La enseñanza de la LE, por lo tanto, tuvo una vida corta en el colegio, pues no era una asignatura obligatoria y tampoco era necesario obtener una nota para que el estudiante aprobara los exámenes. Tampoco era una lengua que proporcionara acceso al conocimiento científico ni había una finalidad específica u objetivo para que el estudiante quisiera aprenderla formalmente, lo que claramente no era nada motivante o interesante para los jóvenes de la época. Según Guimarães (2014), el alejamiento de los estudiantes al aprendizaje formal de la LE se debió también a la supuesta facilidad para aprender la lengua, empezando por los discursos oficiales y por supuesto, creando una idea en el imaginario de los brasileños sobre la facilidad de la LE. El autor nos trae el discurso de Delgado de Carvalho de la Comisión Nacional de Educación, en su Parecer 174, del 6 de agosto de 1934, como motivo del fracaso de la enseñanza de la LE: “La facilidad relativa que el español ofrece al estudiante brasileño jamás permitió que se constituyera grupos numerosos de esta asignatura” (Guimarães, 2014, p. 79)[7].

[7] Traducción propia para el discurso de Delgado de Carvalho: A facilidade relativa que o hespanhol offerece ao estudante brasileiro nunca permitiu que se constituissem turmas numerosas nesta disciplina (Ministério da Educação e Saúde Pública, 1935).

En este parecer podemos observar que además de la baja frecuencia a las clases de LE, se demuestra también el desinterés del alumnado por la asignatura, por el estudio formal de la lengua.

El profesor de la asignatura de la época, Antenor Nascentes, según Quintela y Da Costa (2014) cuestionaba la condición de la LE como asignatura optativa, de que no había exámenes en la asignatura y que tenía los peores horarios para las clases. En su discurso también afirmaba que, aunque la LE era percibida como una lengua fácil para los brasileños por la semejanza con el portugués, esa semejanza también implicaba una dificultad para su aprendizaje. Esto daba a entender que, en la práctica, la lengua no era reconocida por el profesor o la escuela, que no había ningún esfuerzo político para afianzarla y, como consecuencia, que los estudiantes no se interesaban por la misma. Estos aspectos seguramente contribuyeron a que la lengua fuera retirada del currículo. Además, es importante observar que el discurso de autoridad provoca en toda la sociedad una percepción que además de ser lengua fácil, los estudiantes no se interesan por ella y, por lo tanto, no merece la pena aprenderla en el contexto educativo.

No obstante, las lenguas latina, griega, francesa e inglesa seguían siendo enseñadas en el colegio. Años más tarde, en la década de los sesenta, el griego y el latín fueron eliminados del currículo de la Enseñanza Media brasileña, pero siguió por años en las universidades, incluso hasta la actualidad prevaleciendo en unos cuantos programas de Letras Portugués-Griego o Portugués-Latín en las universidades brasileñas. Como podemos observar, la cuestión de la enseñanza de lenguas en las escuelas brasileñas es un tema delicado y, como afirma Leffa (1999), no siempre queda claro si estudiamos una lengua para servir a nuestro país o a los intereses de otros países, lo que es seguro es que sirva a intereses políticos.

A continuación, se describe de manera sucinta el segundo momento histórico de la LE en territorio brasileño.

2.1.2. LA ERA VARGAS (1930-1945): EL SEGUNDO MOMENTO DE LA LE EN BRASIL

La enseñanza de la LE, como parte del proceso educativo, está llena de conceptos, valores y propósitos que se expresan en diferentes maneras según el momento histórico y necesidades políticas de cada época. El período de la Era Vargas, que duró desde 1930 hasta 1945, consta de dos etapas tan importantes como complejas para la educación y

para la enseñanza de la LE: La reforma Francisco Campos de 1931 y la Reforma Capanema de 1942.

2.1.2.1. LA REFORMA FRANCISCO CAMPOS

El período convulso de la historia del mundo marcado por el colapso de la Bolsa de Valores de New York en 1929 coincide en Brasil con una época de luchas políticas y por la existencia en el país de un régimen totalitario que empezó en 1930. El gobierno provisorio de Vargas crea el Ministério da Educação e Saúde (MES). En 1931, el ministro Francisco Campos crea el Consejo Nacional de Educación y promueve una reforma de la enseñanza brasileña, iniciando una campaña de nacionalización de la educación, esto es, además de aumentar el número de escuelas, las mismas tendrían la misma configuración u homogeneidad en todo el país.

Podemos citar como ejemplo de las medidas tomadas por el ministro, según Dallabrida (2009):

> aumentó los números de años de la enseñanza media (secundaria) lo dividió en dos ciclos (fundamental y complementar) y en series, introdujo la frecuencia obligatoria a las clases, impuso un sistema detallado y regular de evaluaciones para los discentes y la reestructuración de inspección federal en las escuelas del país […] rompiendo con estructuras seculares en este nivel de educación (p. 185)

Dichas medidas tendrían el objetivo de delinear otras estrategias ideológicas para la formación de los ciudadanos, pues el país y el mundo eran otros. Como se estipuló en el Decreto-Ley n°4.244 de 1942, además de que la enseñanza media o secundaria fuera la base para la enseñanza superior, la finalidad de la educación era "formar la personalidad integral de los adolescentes, [su] formación espiritual y elevar la consciencia patriótica y humanística". El discurso político era motivador, pero para Dallabrida (2009), estas medidas buscaban producir estudiantes autorregulados y productivos, en sintonía con la sociedad disciplinar y capitalista que se consolidaba en el país. Cabe destacar que estos estudios eran largos (en número de años) y teóricos, lo que le confería un carácter elitista para la sociedad de la época.

Según Leffa (1999), la enseñanza en las escuelas regulares estaba sumergida en el caos y el descrédito, sin metodología ni administración adecuada. Por esto, la llamada "Reforma Francisco Campos" estableció oficialmente y a nivel nacional la modernización de la enseñanza media brasileña, rompiendo con las estructuras seculares de esta

modalidad de enseñanza, estableciendo oficialmente procedimientos administrativos, didácticos y pedagógicos (Dallabrida, 2009) que se mantienen sustancialmente hasta el día de hoy.

Sin embargo, para la enseñanza de las lenguas, la reforma parece haber sido catastrófica, pues al mismo tiempo que se moderniza la estructura organizacional de las escuelas, se puede leer en algunos decretos del gobierno que se eliminan los puestos de profesores de francés, inglés y alemán del Colegio Pedro II (Decreto nº 20.833 de 1931) y se disponen plazas para brasileños descendientes de extranjeros (Decreto-Ley n° 1.545 de 1939). Garcia de Almeida (2014) afirma que desde 1930, el presidente Getúlio Vargas propagó ideas nacionalistas y su discurso tenía como objetivo crear en el imaginario de la población la idea de ciudadanos preparados y organizados. Había un fuerte sentimiento nacionalista y, a partir de la reforma, las lenguas extranjeras fueron retiradas o el número de horas de clase fue disminuido mientras las clases de lengua materna fueron ampliadas. Según Martínez-Cachero Laseca (2008, p. 53), en ese contexto de extremo nacionalismo, las escuelas de inmigrantes fueron cerradas o transformadas en escuelas públicas y se llegó a prohibir la enseñanza de idiomas a chicos menores de 14 años, anulando la enseñanza bilingüe, destruyendo materiales y encarcelando profesores. Es decir, no había espacio para la LE, pero tampoco había espacio para ninguna otra lengua extranjera.

La enseñanza de LE fue olvidada, pero su literatura sí estaba instituida. Según Guimarães (2011), hubo una vez más un cambio en la concepción política con relación a los países de Hispanoamérica y la LE dejó de ser prioridad en la ley, ya que en la práctica no existía desde 1926, dando espacio a la enseñanza de la literatura. Esto debido a que se creía que la formación cultural de los estudiantes y el conocimiento de la cultura de los países se daría por el conocimiento de la literatura. Para 1931 los programas de enseñanza tenían como foco la enseñanza de la literatura española e hispanoamericana, cuyos temas estaban bien definidos y las clases eran obligatorias para el estudiante que quisiera ingresar a determinados programas, por ejemplo, el programa de jurídico (Guimarães, 2014).

2.1.2.2. LA REFORMA CAPANEMA (DE 1937 A 1942)

En 1937, en el tercer momento del gobierno totalitario de Vargas[8] que duró desde 1937 hasta 1945, se dictaron las llamadas *Leyes Orgánicas de Educación de 1942* o "Reforma Capanema", con el objetivo de reorganizar la estructura educativa en el país (Dallabrida, 2009) y oficializar el dualismo educativo, un sistema de enseñanza media para las élites y una enseñanza profesional para las clases populares (Garcia de Almeida, 2014).

Antes del decreto de 1942, hubo otros decretos que prácticamente anularon la enseñanza de las lenguas. En 1938, el gobierno obligó a que todo el material utilizado en las escuelas fuera elaborado en portugués, pues, anteriormente, muchos profesores utilizaban materiales didácticos en otras lenguas. En 1939, la enseñanza de lenguas extranjeras era fiscalizada y prohibía el uso de lenguas extranjeras en asambleas y reuniones públicas y, en 1941, se prohibió la importación de libros de texto en lengua extranjera y su producción tenía que ser en territorio nacional (Martínez-Cachero Laseca, 2008).

Sin embargo, el país crecía, hubo implantaciones de industrias pesadas y como resultado la educación pasa a ser vista como clave para el desarrollo del país (Garcia de Almeida, 2014). El mundo pasaba por la II Guerra Mundial (1939-1945) y, para Brasil eran necesarios acuerdos comerciales con los países de Latinoamérica para fortalecer la industria y el comercio. Brasil asumió esta integración americana y no "ahorró esfuerzos para tener un intercambio cultural y científico más rico con los países vecinos y, bajo esta óptica, la lengua extranjera era considerada un gran paso en esta dirección" (Garcia de Almeida, 2014, p. 92). Es decir, el conocimiento de la lengua aliado a acuerdos políticos de relaciones internacionales proporcionaría una aproximación y un intercambio científico, cultural y social entre los pueblos de los países hispanohablantes. Sin embargo, no era suficiente que se aprendiera la LE en Brasil, era necesario llevar la lengua portuguesa a los países vecinos, lo que llevó a que Paraguay, Uruguay, Argentina, Chile y Bolivia ofrecieran la lengua portuguesa en sus respectivas escuelas antes de que Brasil lo hiciera (Guimarães, 2011).

[8] Gobierno provisorio: de 1931 hasta 1934. Gobierno Constitucional: 1934 hasta 1937. Gobierno "Estado Novo": 1937 hasta 1945. Depuesto en 1945 y reelecto en su segundo Gobierno Vargas: 1945 hasta su muerte en 1954.

Así, el ministro Gustavo Capanema aprueba los programas de enseñanza que, en la concepción de la época, serían unos estudios complementarios para el ingreso de los jóvenes brasileños a la enseñanza superior y, como se establece en el Decreto-Ley 4.244 de 1942, el carácter específico de ese nivel de enseñanza se definía en función de formar adolescentes con sólida cultura general, con elevada consciencia patriótica y humanística.

De esta manera, la LE gana espacio en el país y por primera vez es obligatoria en la enseñanza media de todo el sistema educativo. El ministro expone los motivos por los cuales se debería estudiar la LE en dicho decreto-ley:

> Además de ser una lengua de cultura antigua y vigorosa y de gran riqueza bibliográfica para todo tipo de estudios modernos, el español es la lengua nacional de la mayor parte de países americanos. Adoptarlo en nuestra educación secundaria, estudiarlo, no de forma directa y autodidacta, sino metódica y segura, es otro paso que damos hacia nuestra mayor e íntima conexión espiritual con las naciones hermanas del continente.

En las palabras del ministro, estudiar la LE posibilitaría al alumno aprender la cultura hispana que lo conduciría a una elevación y conexión espiritual con los hispanohablantes.

Sin embargo, analizando las motivaciones del ministro detalladas en el decreto respecto a la enseñanza de lenguas de esa época, Recuero (2017) afirma que el argumento utilizado para la introducción de la lengua española en el Sistema Educativo Brasileño fue:

> a) carencia de recursos culturales de la lengua portuguesa y, por lo tanto, la superioridad de la lengua española sobre la portuguesa, referenciada como sinónimo de recursos literarios y bibliográficos;
>
> b) supremacía del inglés y francés como lenguas extranjeras, o sea, el español sería importante siempre que estuviera en segundo o tercer plan. Así que, la lengua española tenía carga horaria de 2h/semanales evidenciando la devaluación de la lengua con relación a otras;
>
> c) atribuye a la LE el valor de cantidad, pues es lengua hablada en la mayoría de los países americanos y sugiere una necesidad diplomática geopolítica continental. (pp. 155-162)

En este sentido, la reforma siguió los intereses de la élite y aunque la LE era esencial para la integración de los países hispanohablantes, el espacio destinado para ella en el currículo era muy escaso. Según Martínez-Cachero Laseca (2008), la lengua francesa contaba con 13 horas semanales y el inglés 12 horas semanales, mientras la LE contaba con 2 horas semanales. No obstante, la enseñanza de lenguas representaba el 19.6% de todo el currículo escolar. Cabe recordar que el gobierno, con sus ideas nacionalistas, había ampliado la cantidad de horas para la enseñanza de la lengua portuguesa. Además, aunque parece contradictorio, fue un gobierno que introdujo la enseñanza de las lenguas vivas, pero también valoraba la lengua portuguesa y la cultura nacional como manera de formar una nación, crear una cultura nacional y hombres con una consciencia patriótica (Schwartzman, Bomeny y Costa, 2000). Esto se vio reflejado en el Decreto-Ley n° 4.244 de 1942.

Sin embargo, aunque con poco espacio en el currículo, este es sin duda el segundo momento clave de la LE en Brasil, pues es la primera vez que el estudio del idioma es normativo para todo el Sistema Educativo Brasileño. Capanema, mediante una ordenanza, estableció por tanto que la LE y las literaturas españolas e hispanoamericanas serían enseñadas de forma obligatoria en las escuelas regulares y estableció instrucciones metodológicas (el método directo era el utilizado) y objetivos del estudio de la lengua claros.

Con relación a los objetivos de estudio de la LE por la Ordenanza del 13 de noviembre de 1945, según Guimarães (2011) eran los siguientes:

> a) Proporcionar al estudiante la adquisición efectiva de la LE, de manera que él pueda leer y expresarse en esta lengua de forma correcta, oralmente o por escrito.
> b) enseñarles el gusto por la lectura de buenos escritores;
> c) proporcionar a los alumnos conocimientos indispensables a la formación de su espíritu y de su carácter, así como también (enseñarles) una base literaria para que si el estudiante desea (ampliarla), pueda por sí mismo, hacerlo de forma autodidáctica.
> d) Enseñarles el origen románico, como la del portugués, que tiene la lengua de Castilla y de la mayoría de los países americanos, lo que ayudará a entender los sentimientos panamericanos. (p. 4)

Lo que observamos es que estos objetivos pueden ser resumidos en tres puntos: (a) enseñar al estudiante a hablar, leer y escribir, (b) enseñar literatura y (c) comprensión

de sentimientos panamericanos, que según Guimarães (2011) fue la principal justificación para introducir la LE en el sistema educativo.

La obligatoriedad de la enseñanza de la LE duró 19 años, y como consecuencia hubo una gran producción de nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la LE en Brasil. Según Guimarães (2018), en 1945 fueron aprobados por el gobierno los primeros libros didácticos de español, totalizando 22 títulos nuevos de 19 autores diferentes. Aunque no es el objetivo de esta investigación, merece la pena observar la lista de los manuales para la enseñanza de la LE hecha por el autor con especial mención del manual de Hilder Becker que fue reeditado, hasta el final de los años 40, en trece ocasiones. Esto es, la mayoría de los títulos se refieren a la gramática de la lengua, a pesar de que las instrucciones metodológicas elaboradas por las directrices ministeriales indicaban otros aspectos.

Durante estos años, se crearon programas y estudios para la formación de profesores de LE, lo que según Guimarães (2014) fue esencial para la consolidación de la LE como asignatura escolar, como podemos observar en la Tabla 1 elaborada por el autor en la que enlista las universidades y el año de la creación de ellas:

Tabla 1

Programas de Letras Neolatinas

Institución	Ciudad	Programa	Año
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.	São Paulo/SP	Letras Estrangeiras	1940[9]
Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil[10]	Rio de Janeiro/RJ	Letras Neolatinas	1941
Faculdade de Filosofia de Minas Gerais	Belo Horizonte/MG	Letras Neolatinas	1941

[9] La facultad fue creada en 1934, pero el programa de Letras Español empezó en 1940. Disponible en: http://www.helb.org.br/ un sitio web sobre la "História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB)" coordinado por el prof. José Carlos Paes de Almeida Filho, Universidad de Brasilia.

[10] Creada en 1920, actualmente es la Universidade Federal do Río de Janeiro.

Universidade Federal da Paraíba.	João Pessoa/PB	Línguas Neolatinas	1949
Universidade Federal do Paraná.	Curitiba/PR	Letras Neolatinas	Década de 40
Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe	Aracaju/SE	Letras Neolatinas	1952
Universidade do Sagrado Coração.	Bauru/SP	Letras Neolatinas	1953
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto	São José do Rio Preto/SP	Letras Neolatinas	1957
Faculdade de Filosofia de Alagoas	Maceió/AL	Letras Neolatinas	1952

Nota: (Guimarães, 2014, p. 95).

Los datos muestran que este período fue realmente de gran avance para la enseñanza de la LE en las escuelas, pues como se menciona anteriormente, existía por primera vez una ley que la reglamentaba para todas las escuelas brasileñas, incluso con objetivos específicos. Con esto ganaba espacio, notoriedad e importancia en contexto nacional y, por lo tanto, parecía que formaría parte del sistema educativo por mucho más tiempo de lo que realmente ocurrió.

Sin embargo, la LE permanece como obligatoria hasta 1961, cuando un nuevo texto legal establece una nueva configuración para la enseñanza reglada y la LE desparece nominalmente como parte del currículo y de las escuelas (Eres Fernández, 2018). El país establece el rol de la lengua extranjera en respuesta al escenario político y económico causando, en muchos casos, el poco éxito de las lenguas en territorio nacional. Para Day y Savedra (2015):

> Las lenguas extranjeras se retiran del currículo en los años 60 cuando se creía que para una formación instrumental para el trabajo bastaba que el "ciudadano" supiera leer y escribir en Lengua Materna; El francés pierde espacio en consonancia con la disminución de la influencia francesa en el mundo, y así sucesivamente. […] las lenguas extranjeras visa atender necesidades específicas

> de un público muy restricto, sirviendo mucho más de elemento de distinción social que de habilidad del lenguaje. (p. 4)

Así pues, la cantidad de horas destinada a la lengua materna crece y disminuye la cantidad de horas para las lenguas extranjeras, trayendo consecuencias devastadoras como, por ejemplo, la pérdida de prestigio de la lengua extranjera en la enseñanza formal. Sin embargo, en el imaginario nacional las lenguas permanecen como algo necesario para la élite, como distinción social y al margen de la escuela.

En el próximo punto, se informa sobre la Ley de Directrices y Bases (de ahora en adelante, LDB) que afectó a la enseñanza durante décadas posteriores.

2.1.3. LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES: EL TERCER MOMENTO DE LA LE EN BRASIL

Para Day y Savedra (2015), la escuela y el profesor deberían tener claro que las lenguas (materna o no), en el contexto de enseñanza, son, "antes de nada, el medio por el cual se accede al conocimiento de cualquier otra área del saber, por más distante que ellas puedan parecer de un determinado dominio de conocimiento" (p. 2). Por tanto, la educación debe marcar distancia con el negocio y la empresa. El profesor no es un técnico, el alumno no es mercancía y el contenido no es moneda de cambio (Santos et al., 2012).

Es necesario conocer nuestra historia, la historia de las lenguas en nuestro país para entender de dónde salimos y para dónde queremos ir. Es muy importante entender las leyes educativas que nos obligan (a los estudiantes a estudiar una lengua, a la escuela a hacer la oferta y organizar el currículo para garantizar el cumplimiento de la ley, a los que estudian metodologías y crean materiales, entre otros tantos aspectos) y de pronto nos quita la obligatoriedad con discursos vacíos, como si fuéramos miembros de la sociedad incapaces de entender la importancia de saber una lengua.

2.1.3.1. LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES DE 1961

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB) es la ley más importante en lo que se refiere al Sistema Educativo Brasileño (de ahora en adelante, SEB). Es por ella que se regula todo el sistema educativo, con bases en los principios presentes en la Constitución Federal, tanto público como privado, desde la educación básica hasta la enseñanza superior, garantizando a la población el acceso a la educación.

Dicha ley también dispone sobre la formación de profesores y es el medio por el cual se establece como deber de los gobiernos, la educación pública.

La primera LDB, fue sancionada en 1961 (de ahora en adelante, LDB/61), pero su tramitación tuvo inicio en 1948 y sólo después de 13 años de largos debates dicha ley fue publicada como la Ley n° 4.024, casi 30 años después de lo previsto en la Constitución de 1934 (Martínez-Cachero Laseca, 2008). Sin lugar a duda, la LDB/61 representó una gran conquista para la sociedad, pues organizó el SEB en términos formales y burocráticos. Sin embargo, como es habitual, factores políticos condicionaron la organización educativa con consecuencias para las competencias adquiridas de cada gobierno (local, estatal o federal) y para la educación en general.

La enseñanza de la LE en Brasil tiene una larga historia, con períodos alternados de obligatoriedad y de no obligatoriedad en las escuelas regulares. Pero, jamás ha desaparecido por completo, pues su enseñanza seguía presente en las escuelas privadas y, de manera no oficial, siendo impartida por profesores particulares (Guimarães, 2014). Sin embargo, como hemos visto a lo largo de los apartados anteriores, la historia de la enseñanza de la LE en Brasil está estrechamente relacionada con la historia de la educación formal, es decir, las leyes que regulan el sistema educativo, sus parámetros y orientaciones educativas. Asimismo, su presencia está íntimamente relacionada con los intereses políticos y económicos de cada época.

La LDB/61 tiene gran importancia en lo que se refiere a la enseñanza de la LE. Según Guimarães (2014) y Recuero (2017), a partir de esta ley ninguna lengua es indicada para formar parte de las asignaturas de las escuelas, esto significa que no había obligatoriedad para la enseñanza de ninguna lengua en las escuelas. Además, el gobierno federal dejó a cargo de los consejos de cada estado y de la comunidad escolar el poder de elegir la lengua a ser estudiada. Dado que la oferta de la lengua deja de ser obligatoria, convirtiéndola en optativa o complementaria, la primera consecuencia de este hecho fue que gradualmente la LE disminuyó en las escuelas y el inglés ocupó el poco espacio que otras lenguas tenían en los currículos (Martínez-Cachero Laseca, 2008).

Con la promulgación de la LDB/61 fueron creados Consejos Estatales, los cuales tendrían autonomía en la decisión de la inclusión de las lenguas que deberían ser enseñadas. Es decir, la lengua extranjera sería una asignatura complementaria y la comunidad escolar podría elegir cuál lengua estudiar. Lo que aparentemente es algo interesante y bueno para la sociedad local, en realidad representa un problema porque no

hay garantías económicas o de estructura para la oferta de la lengua extranjera, contribuyendo también a la debilitación de la enseñanza de las lenguas en las escuelas en este período. Parece una consecuencia lógica, sencilla y normal, pero en realidad hay toda una historia de acuerdos y dominaciones políticas frente al destino de las lenguas.

La creación de la LDB/61 fue afectada por algunos antecedentes políticos bastantes pertinentes. Con el estallido de la II Guerra Mundial, sus consecuencias y el abrumador desarrollo del imperialismo de los Estados Unidos, los países de América del Sur habían sentido la urgencia de establecerse como un bloque común para enfrentar amenazas, como la de América del Norte, Europa, el Imperio Británico, la Unión Soviética y China (Recuero, 2017). Pero con la muerte del presidente Vargas en 1954, la aproximación de Brasil y Argentina tampoco eran las mismas y el proyecto del bloque común no siguió adelante. Las circunstancias políticas del sur e internacionales eran otras y había un movimiento en marcha llamado "panamericanismo", vinculados a las relaciones entre Brasil y EE. UU. que trajo consecuencias para la enseñanza de la LE en Brasil. Según Recuero (2017, p. 186) "El contexto panamericano siguió liderado y manipulado por intereses norteamericanos y británicos, suavizándose con las dictaduras militares que se apoderaron de los países latinoamericanos". Este movimiento, sumado a la situación mundial, coincidió con la elaboración de la LDB/61 y con la desaparición de la enseñanza de las lenguas, dando lugar a la primacía de la enseñanza del inglés, sin la necesidad de leyes específicas para eso. Lo que percibimos una vez más es que no hay una política lingüística clara, sino intereses de la burguesía dominante con los países dominantes, pero siempre con un discurso político que suene bien a los oídos de la población en general.

Para Santos et al. (2012) ese proceso de mercantilización de la educación que tuvo inicio en 1960 alteró inmensamente la estructura y la organización educativa brasileña, extendiéndose por generaciones y se arraigándose en todos los gobiernos que asumieron el poder. De esa manera, de acuerdo con Recuero (2017), entre los motivos del fracaso de la enseñanza de la LE en Brasil establecidos en los años 60, están las relaciones políticas entre Brasil y los EE. UU. Ambos gobiernos firmaron acuerdos objetivando subsidiar la educación brasileña en todos los niveles de enseñanza tanto técnicamente como financieramente, dentro de los patrones norteamericanos y con el objetivo de formación de profesionales para la industria. Claramente había otros intereses como el control imperialista.

En 1968, se formó un grupo de Planificación de la Enseñanza Media, constituida por 4 brasileños y 4 expertos estadounidenses, cuyo objetivo era trazar su estructura y determinar todo lo que sería o no enseñado. Este equipo también estaba encargado de la formación y capacitación de profesores, dictando incluso qué materiales didácticos utilizar (Alves, 1968, p. 60-61, como se citó en Recuero, 2017). De esa manera, lo que prevalecía era lo que interesaba a los EE. UU. y, por lo tanto, no había espacio para la enseñanza de la LE en las escuelas.

En términos prácticos, lo que podemos observar es que, al eliminar la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas, no hubo garantías de su oferta y, aunque sea importante o interesante saber una lengua, eso sólo es posible para los que tienen condiciones de pagar cursos de idiomas, que normalmente son caros e inaccesibles a la población que no tienen los recursos. Un reflejo de la no obligatoriedad de la lengua y el poco espacio (carga horaria muy reducida) que las lenguas extranjeras ocupaban en el currículo escolar se puede sentir incluso hoy cuando los estudiantes no creen que sea posible aprender lenguas en las escuelas y con eso, sumado a otros factores, acaban por aprender muy poco. Una consecuencia inmediata de la no obligatoriedad de la enseñanza de la LE es la poca demanda de estudiantes en los programas de formación universitaria, pues no es nada atractivo formarse como profesor de una lengua y no tener posibilidades de empleo.

En la próxima sección se relata sobre la LDB de 1971, donde se comprende el desaparecimiento de lenguas extranjeras, excepto el inglés, en las escuelas regulares de enseñanza y por lo tanto en el imaginario de la población en general.

2.1.3.2. LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES DE 1971

En pleno régimen militar y en un contexto de aproximación entre Brasil y Estados Unidos, de acuerdos entre países y de crecimiento industrial, en 1971 se promulga la segunda LDB, diez años después de la promulgación de la primera.

Garcia de Almeida (2014) destaca que la Ley n° 5.692 de 1971 (de ahora en adelante, LDB/71) fue impuesta por el régimen autoritario sin ningún debate con la sociedad civil y, además, toda la legislación educativa fue elaborada por tecnócratas brasileños asesorados por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés) mediante acuerdos firmados entre la agencia y el Ministério da Educação e Cultura (MEC), con el objetivo de reformular la

educación primaria y media en Brasil. Para la autora, el único objetivo de la Reforma era preparar al individuo para la demanda laboral, reflejando el momento político y económico que atravesaba el país.

La LDB/71 sigue los mismos parámetros para las lenguas extrajeras, o sea, la no obligatoriedad de la enseñanza de lenguas y la recomendación de oferta cuando y si la escuela pudiera ofrecer condiciones adecuadas y eficaces para su enseñanza. Podemos leer en el artículo 8 de la LDB/71 que:

> En cualquier nivel se pueden organizar clases que reúnan a alumnos de diferentes grados y en niveles equivalentes de avance, para la enseñanza de lenguas extranjeras y otras materias, áreas de estudio y actividades en las que tal solución sea aconsejable. (parágrafo 2)

Lo que observamos es que no prohíbe la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pero tampoco les da importancia, pues no dice qué lengua, qué cantidad de horas, con qué metodología, en qué horario dentro del currículo ni tampoco garantiza la oferta de profesores y formación adecuadas para la realización de las clases. De esta forma, en los 10 años transcurridos entre una LDB y otra, los estudiantes estuvieron sin aprender otras lenguas, al menos en las escuelas públicas regulares (Martínez-Cachero Laseca, 2008), pues siempre hubo cursos libres, profesores particulares que las enseñaban y las escuelas privadas siempre proporcionan la enseñanza de lenguas. En la práctica, lo que observamos es que la no obligatoriedad de la enseñanza de lenguas representa un retroceso para toda la sociedad, pues además de no haber garantías de inserción de una lengua en el currículo de las escuelas, tampoco hay garantías de que, en el caso de hacerlo, esta inserción sea eficiente y de calidad. Por otro lado, la idea que permanece en la sociedad se refiere a la poca importancia de estudiar una lengua.

2.1.3.3. LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES DE 1996 Y SUS ANTECEDENTES POLÍTICOS

La tercera LDB es la que rige el Sistema Educativo Brasileño (SEB) en la actualidad y presenta algunos avances con relación a la presencia de las lenguas en las escuelas regulares. Fue sancionada el 20 de diciembre de 1996 como la Ley nº 9.394 (de ahora en adelante LDB/96) por el presidente Fernando Henrique Cardoso, que según Martínez-Cachero Laseca (2008) devuelve el carácter obligatorio al idioma extranjero desde el sexto año (estudiantes de 11 años) de la Enseñanza Fundamental. El texto legal

establece que será ofrecida la enseñanza de por lo menos una lengua extrajera como obligatoria, pero cabe a la comunidad escolar elegirla. Para la Enseñanza Media (estudiantes de 15 a 18 años), además de una lengua obligatoria el texto incluye la posibilidad de ofrecer una segunda lengua como optativa, pero dentro de las posibilidades de organización de las escuelas. Sin embargo, el texto de la LDB no determina qué idioma estudiar, con qué recursos y otros tantos problemas que pueden surgir. Lo que se puede observar es que, si la escuela opta por una segunda lengua, ni siquiera los recursos económicos están garantizados y, por lo tanto, no hay manera de emplear a un profesor de lengua. Por otro lado, esa posibilidad de ofrecer una segunda lengua posibilitó que años más tarde, la LE formara parte del currículo de las escuelas brasileñas una vez más.

La LDB/96 tiene como bases los principios presentes en la Constitución Federal de 1988, donde la educación se reafirma como derecho de todos los ciudadanos. La LDB/96, en su artículo 3º también garantiza, entre otros tantos ítems, (a) igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela, y (b) libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber. Pero, fue claro que seguía con la retórica de que la educación tiene como finalidad la calificación para el trabajo, como podemos ver en su artículo 2º:

> La educación, deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en ideas de solidaridad humana, tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.

Aquí se puede notar que la educación es valorada como principio humano y con funciones sociales, pero, también es cierto que vincula la formación del ciudadano a la calificación para el trabajo. A partir de la década de 1990, la educación comenzó a ser entendida por el criterio del capital, como consolidación del neoliberalismo por el presidente Fernando Henrique Cardoso. Él subordinó progresivamente la economía al imperio del capital internacional (Garcia de Almeida, 2014), y la educación pasó a ser delineada por políticas orientadas por agencias internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI); en este sistema fue construida la LDB/96.

En los 92 artículos de esta ley se hace referencia a la lengua extranjera (en dos ocasiones) y específicamente a la LE. Eso puede manifestar que la enseñanza de lenguas extranjeras no es importante para la educación. Por otro lado, para Rodrigues (2010), la LDB presenta un grave problema para la enseñanza de las lenguas extranjeras en contexto

formal de enseñanza cuando sugiere que las escuelas deben organizar “clases o grupos de alumnos de distintos años, con niveles equivalentes de conocimientos lingüísticos, para la enseñanza de lenguas” (p. 103). Para la autora, esta sugerencia desasocia el estudio de las lenguas extranjeras de las demás asignaturas de la escuela, puesto que en ninguna otra los estudiantes son agrupados por su nivel de conocimiento.

La LDB es contradictoria en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas en las escuelas regulares. En el artículo 5, podemos leer que la oferta de la lengua es obligatoria, pero “dentro de las posibilidades de la institución”, es decir, el gobierno nacional o local puede argumentar que una institución educativa no tiene las condiciones necesarias para ofrecer la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo, que falten profesores o condiciones económicas para abrir plazas o para dotar la escuela con recursos pedagógicos. Hay que observar también que la Ley no nombra ninguna lengua específicamente y eso acaba por no oficializarla y mantiene la idea social de que el aprendizaje de lenguas en general o como asignatura no es importante en las escuelas.

La LDB/96 surgió en un contexto histórico complejo. En las últimas tres décadas del siglo xx la influencia de los países hispanohablantes aumentó considerablemente y muchas empresas españolas se instalaron en Brasil intensificando las relaciones comerciales entre España y Brasil (Moreno-Fernández, 2009). En 1991 como consecuencia del Tratado de Asunción, se sentaron las bases para la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), el cual se conformó jurídicamente en 1994 en un acuerdo internacional suscrito por mandatarios de Argentina, Uruguay y Paraguay. De esta manera los Estados Parte asegurarían condiciones equitativas de comercio con respecto a terceros países. El liderazgo de Brasil en el MERCOSUR lo dejó en evidencia política, con amplitudes y consecuencias sociopolíticas, por lo que el país sintió la necesidad de una aproximación internacional más marcada y la lengua era un instrumento de suma importancia (Guimarães, 2011). Esto contribuyó a que el gobierno brasileño tuviera una posición positiva frente a la enseñanza de la LE.

Sin embargo, no era la primera vez que se intentaba formar un bloque común entre los países de Sudamérica. Según Camargo (2004), el primer intento se dio en 1960 con el tratado de Montevideo, pues se creó la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), la cual no siguió adelante debido a cambios políticos con la implementación de los gobiernos dictatoriales. En 1969 se creó el Pacto Andino, el cual tampoco tuvo éxito, y en 1978 se firmó el Tratado de Cooperación Amazónica (TCA) con otros 7 países,

pero ninguno logró sus objetivos, recordando que el fortalecimiento de las relaciones entre los países del sur y Brasil no interesaba a los EE. UU. En 1980 se creó la Associação Latino-Americana de Integração (ALADI) con el objetivo del libre comercio, y aunque no prosperó, fue la base jurídica para el MERCOSUR, cuya construcción fue viable después de que Brasil y Argentina firmaran acuerdos de integración regional en 1985.

Esto provocó algunos cambios en la sociedad, por ejemplo, se contribuyó al fortalecimiento de la LE en el contexto brasileño —años antes de que se tornara lengua obligatoria— mediante la creación de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ) en 1981 y de São Paulo (APEESP) en 1983; también surgió el Instituto Latino Americano, hubo encuentros académicos y congresos y se crearon más programas de postgrado en lingüística aplicada en los que la LE se hizo más visible. De esta manera, hubo una aproximación más acentuada entre los países del sur (Paraquett, 2009).

Al mismo tiempo, ocurría también una aproximación comercial entre Brasil y España, y el Instituto Cervantes (s.f.) se estableció en Brasil abriendo su sede en São Paulo en 1998 y en Río en 2001. En 2007 abrieron cuatro nuevas oficinas: Brasilia, Curitiba, Porto Alegre y Salvador y, en 2009, Belo Horizonte. La red del Instituto Cervantes en Brasil consta de ocho centros, lo que lo convierte en el país con el mayor número de Institutos en el mundo. El Instituto Cervantes cooperó muchísimo con la formación de profesores de LE en Brasil, promocionando cursos, encuentros, charlas e incluso ofreció un programa de máster durante tres años consecutivos, con becas para profesores brasileños en la Universidad Menéndez Pelayo de España (UIMP) de la cual fui parte del primer grupo de 30 profesores seleccionados. Se abordará la importancia de este centro en otro apartado.

A partir de este momento, la LE pasa a tener más valor económico y es prestigiada en las escuelas, en el medio académico y en toda la sociedad. Para completar la LDB/96 surgieron diferentes documentos, por ejemplo, la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) en 1997 y la Ley 11.161 de 2005, conocida nacionalmente como la Ley del Español.

Por un lado, en 1997 fueron publicados los PCN por el Ministerio de Educación con el objetivo de identificar los problemas de cada rama del conocimiento y trazar caminos metodológicos destacados por profesores de las diferentes regiones del país. Este documento es muy importante para la enseñanza de lenguas, pues hay una preocupación

por la formación del estudiante y se enaltece la enseñanza de lenguas como parte constitutiva de la formación del ciudadano.

Por otro lado, se sanciona la Ley del Español que determina que la LE pasaba a ser obligatoria en la Enseñanza Media brasileña, tanto para las escuelas públicas como privadas, lo cual cambió la historia de la enseñanza de la LE en Brasil. Fue la primera vez que una ley trataba específicamente de la inserción de una lengua en el Sistema Educativo Brasileño. Sin embargo, la LDB es superior a la Ley nº 11.161 y no puede ser suplantada. Particularmente, la LDB determina que sea obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera moderna a ser elegida por la comunidad escolar, por lo que el texto de la Ley nº 11.161 no deja de ser contradictorio en cierta medida al afirmar que la oferta es obligatoria, pero la matrícula es facultativa para el alumno. En otras palabras, es el alumno quien decide si la estudia o no, lo que generó un sinnúmero de problemas a la hora de cumplir la ley por parte de las escuelas. El hecho de que sea de "oferta obligatoria" cumplió con las exigencias de la LDB de no determinar la enseñanza obligatoria de una lengua específica, pero como es opcional para el alumno, el primer problema para la escuela fue tener que ofrecer la lengua sin saber si tendría estudiantes matriculados.

Otro problema es que la posibilidad de oferta de una segunda lengua por la LDB/96 está vinculada a las condiciones de la escuela, es decir, depende del esfuerzo de la administración de cada escuela y a nivel estatal, pues no hay garantías económicas para ofrecer una segunda lengua o garantías de otras índoles como la disponibilidad de profesores con formación adecuada y el espacio en el currículo escolar.

Para tener una visión general, en el Tabla 2 se presenta el momento histórico y las LDB o decretos que marcaron la enseñanza (obligatoria o no) de la LE en Brasil en el período de 2019 hasta la LDB/96.

Tabla 2

Los momentos históricos de la LE desde 1919 hasta la Ley 11.161

MOMENTO HISTÓRICO	LDB	LENGUA ESPAÑOLA
1919	No había LDB	Creación de una asignatura de LE en el Colegio Pedro II.
1926	No había LDB	Extinción de la enseñanza de la LE en el Colegio Pedro II.
1931	No había LDB	Enseñanza de la literatura de la LE
1943 (Era Vargas – 1930 a 1945). Reforma Capanema	No había LDB	Obligatoriedad de la LE para el Sistema Educativo Brasileño.
1961	Creación de la 1ª LDB	Desaparecimiento de las lenguas.
1971	Creación de la 2ª LDB	Desaparecimiento de las lenguas.
1996	Creación de la 3ª LDB y es la que está en vigor.	Obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera moderna y otra de carácter optativo dentro de las posibilidades de la escuela.
Ley 11.161	LDB 1996	Obligatoriedad de la oferta de la LE para todo el Sistema Educativo Brasileño. Matrícula facultativa para el alumno.

Como podemos observar, la enseñanza formal de la LE en las escuelas regulares tuvo inicio en 1919 en un colegio específico, el Colegio Pedro II en Río de Janeiro y en 1926 deja de formar parte del currículo de las escuelas de enseñanza regular. Aunque existía la enseñanza de la literatura española y la enseñanza de la lengua como tal estaba en establecimientos de enseñanza específicos, en las escuelas permanece olvidada hasta el año 1943, cuando por un decreto pasa a ser obligatoria para todas las escuelas brasileñas hasta 1961. En 1961, con la creación de la LDB, permanece eliminada hasta 2005, cuando a partir de la aprobación de la LDB/96 que propició la aprobación de la Ley 11.161, "Ley del Español", pasa a ser la única lengua extranjera con legislación específica y obligatoria para todas las escuelas regulares de enseñanza.

A continuación, es pertinente hablar del SEB, de cómo está organizado y bajo qué responsabilidad es la educación del país, pues es la mejor manera de entender cómo la LDB/96 inserta la LE en el Sistema Educativo Brasileño y las dificultades que tiene cumplir una Ley de oferta obligatoria, pero de matrícula facultativa para el alumno. La siguiente información se basa en los autores Martínez-Cachero Laseca (2008), Moreno Fernández (2009) y Bomeny (2003).

2.1.4. EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

El SEB es complejo y, por eso mismo, resulta importante entender su organización a nivel nacional para intentar ubicar la LE en este sistema y la importancia de la enseñanza de la LE en Brasil. La estructura, etapas y competencias del SEB tienen como marco legal la LDB/96 y el Plan Nacional de Educación (PNE) aprobada en enero de 2001, que estableció metas para la educación en Brasil de manera que fuera garantizada la elevación global del nivel de escolaridad de la población, la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles, la reducción de la desigualdades sociales y regionales y la ampliación de la atención a todas las modalidades de enseñanza. Uno de los avances más importantes fue la garantía del acceso a la Enseñanza Media libre de costo. Antes, la responsabilidad estaba en los gobiernos de cada estado y el gobierno nacional no era obligado a ofrecerla, era prácticamente una gentileza del gobierno ofrecer educación a la población joven de 15 a 18 años.

Para comprender el SEB, lo primero que se debe considerar es la dimensión del país y sus diferencias geográficas, a nivel económico y de desarrollo de las distintas regiones. Los datos muestran una inmensa discrepancia entre las regiones sur y norte en términos de desarrollo económico y por consiguiente de escolaridad. Es conocido que Brasil es un país de dimensiones continentales, pues es el quinto país más grande del planeta en términos territoriales, ocupado por una población de más de 213,000,000 de personas. Brasil tiene 8,516 millones km² y es un país equidistante, esto es, la distancia este-oeste en línea recta alcanza los 4,328 km y el norte-sur 4,320 km. Es una república federal organizada política y administrativamente en 26 estados, 5,568 municipios (compuesto por el campo —área rural— y por la ciudad —área urbana) y un Distrito

Federal. Según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)[11] los estados y sus municipios están agrupados, desde 1970, en 5 regiones diferentes (Norte, Nordeste, Centro, Sudeste y Sur), cada una con sus características naturales, sociales y económicas. Para administrar el país, además de la división geográfica, existe una división jurídica en gobiernos federal, estatal y municipal.

El segundo aspecto importante para ubicar la LE en el país, se refiere a la cantidad de jóvenes que compone el sistema educativo. El Instituto Nacional de Investigaciones Educativas Anísio Teixeiras (Inep por sus siglas en portugués), informa que en 1998 había más de 53 millones de estudiantes en el SEB, siendo 7 millones de la Enseñanza Media. También informa que en noviembre de 2019 había más de 362 mil estudiantes registrados voluntariamente en el SEB. El SEB es suministrado por instituciones de educación superior, públicas y privadas; programas de educación profesional y tecnológica; y también educación básica (educación infantil, primaria y secundaria). Ese total de estudiantes está dividido entre las modalidades de enseñanza e instituciones de la siguiente manera (Gestão Universitária, 2019):

- **Básica**: 1,126 instituciones registraron 62,389 alumnos.
- **Superior**: 229 instituciones registraron 299,891 alumnos.

Sin embargo, hay que observar que ese número no representa la totalidad de estudiantes ni tampoco la totalidad de instituciones que forma parte del SEB. O sea, es necesario contabilizar mejor el número de estudiantes en el SEB en la actualidad.

2.1.4.1. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

El tercer aspecto importante sobre el SEB se refiere a su organización. La LDB/96, en su artículo 8º organizó la educación brasileña en régimen de cooperación con los gobiernos de los estados, el distrito federal y los municipios, cada uno con sus debidas competencias. Esta ley junto con otras leyes posteriores a ella, como por ejemplo, la Ley 12.796 y la Enmienda Constitucional de 2009 que establece el plazo de hasta el año 2016 para que los niños a partir de los 4 años tengan derecho a la escuela de carácter obligatorio.

[11] Organismo responsable de realizar estudios y recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre elementos del territorio, la producción y la población brasileña. Creada en 1930, durante el gobierno de Getúlio Vargas, y según el sitio web de la agencia, su misión es "retratar a Brasil con la información necesaria para el conocimiento de su realidad y el ejercicio de la ciudadanía". Disponible en: https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html.

Tal enmienda también establece la obligatoriedad de la Enseñanza Media. De esta manera, los brasileños pasaron a tener 14 años de enseñanza obligatoria, aunque todavía está un poco lejos de lo que se practica en los países desarrollados. Podemos dividir la enseñanza brasileña llamada "Enseñanza Básica" obligatoria en: Enseñanza Fundamental (con 11 años de duración) y Enseñanza Media (Con 3 años de duración), pero sabemos que también hay otras modalidades, lo cual resumo en la Tabla 3.

Tabla 3

Estructura del Sistema Educativo Brasileño

<table>
<tr><th colspan="2">NIVELES Y MODALIDAD DE ENSEÑANZA</th></tr>
<tr><td colspan="2">EDUCACIÓN BÁSICA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es obligatoria, es decir, es deber de los padres o tutores que los niños, niñas y adolescentes completen la educación básica, así como es deber del Estado brindar esta educación que va desde cero a 18 años.
La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios definirán formas de colaboración para asegurar la universalización de la educación obligatoria.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Consta de las siguientes modalidades:</td></tr>
<tr><td colspan="2">ENSEÑANZA INFANTIL</td></tr>
<tr><td>¿Cómo es?</td><td>¿Para quién?</td></tr>
<tr><td>Es gratuita, pero no obligatoria y es de competencia de los municipios.</td><td>Guarderías y escuelas para niños de 0 a 4 años.</td></tr>
<tr><td colspan="2">PRE-ESCUELA</td></tr>
<tr><td>Es gratuita, obligatoria y de responsabilidad del gobierno del municipio</td><td>Para niños de 4 a 6 años</td></tr>
<tr><td colspan="2">ENSEÑANZA FUNDAMENTAL</td></tr>
<tr><td>Es gratuita, obligatoria y de responsabilidad del gobierno del estado</td><td>a. Chicos de 6 a 14 años (6º al 9º año)
b. Educación de jóvenes y adultos (para los que no terminan esta etapa hasta los 18 años)
c. Educación especial</td></tr>
<tr><td colspan="2">ENSEÑANZA MEDIA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Etapa de preparación para la enseñanza superior</td></tr>
<tr><td>Es gratuita, obligatoria y de responsabilidad del Gobierno</td><td>Adolescentes de 15 a 18 años. Duración de tres años.</td></tr>
</table>

Federal (como los IF) y del estado	
ENSEÑANZA MEDIA TECNICA Es la que el estudiante adquiere una profesión técnica antes de los 18 años.	
Es gratuita, obligatoria y de responsabilidad del Gobierno Federal o del estado. Sin embargo, la mayoría de las escuelas técnicas son federales, esto es, el Gobierno Federal es la que supervisa y administra	Adolescentes de 15 a 18 años. La duración puede ser de uno a tres años. La ley permite que el estudiante haga la enseñanza media y la media técnica simultáneamente.
EDUCACIÓN SUPERIOR	
Los programas superiores son opcionales. Esto es, el Estado no está obligado a garantizar que todos los ciudadanos tomen esta modalidad, pero la constitución garantiza el acceso gratuito a esta modalidad. Las universidades son federales, pero también las hay estatales y municipales. Se encuentran también las universidades privadas, pero son supervisados por el gobierno federal.	
Grado	Cursos de **licenciatura** (4,5 años de duración), **Bacharel** (5 o más años de duración) o **tecnológica** (dos o tres años de duración)
Postgrado	**Especialización (*lato sensu*) y MBA**: programa de un año sobre algún asunto que interese al estudiante. Es necesario asistir a las clases, aprobar las asignaturas y escribir una memoria sobre el asunto para aprobar el curso. **Maestría o *"stricto sensu"***: tiene duración de dos años, período en que el estudiante desarrolla una memoria sobre un asunto específico y pasa por aprobación de 3 a 5 profesores expertos en el asunto, en una defensa pública del tema. También es necesario superar las asignaturas obligatorias. Es parecido al doctorado, pero más corto. **Doctorado:** tiene duración de 4 años, período en que el estudiante desarrolla una memoria sobre un asunto específico y pasa por aprobación de 3 a 5 profesores expertos en el asunto, en una defensa pública del tema. **Postdoctorado:** programa que dura 1 año y el trabajo final depende de cada universidad.
OTRAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA	
¿Cómo es?	¿Para quién?
ENSEÑANZA A DISTANCIA	

Enseñanza a distancia: semi presencial o totalmente a distancia.	Para programas de grado o especialización.
EDUCACIÓN DE JOVENES Y ADULTOS (EJA)	
Presencial y en módulos	Para los ciudadanos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la enseñanza fundamental o media en la edad esperada.
EDUCACIÓN RURAL	
Escuelas adaptadas (desde 2006) a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, que contienen sus propios planes de estudio, métodos de enseñanza y calendario escolar.	Para los niños, chicos y adolescentes que viven lejos de los centros urbanos, en las denominadas zonas rurales.
EDUCACIÓN ESPECIAL	
Escuelas que cuentan con adaptaciones físicas y de material escolar que facilitan la enseñanza a personas con algún tipo de discapacidad, ya sea física o psíquica.	Escuelas para estudiantes con necesidades especiales, pero pueden y deben frecuentar a las escuelas comunes y si hace falta, dependiendo de la discapacidad, hay un tutor para el estudiante.
EDUCACION INDÍGENA	
Escuelas bilingües / multilingüe y comunitaria para los diferentes grupos étnicos, equilibrando elementos del currículo nacional con las especificidades de la cultura en la que se inserta.	Para los indígenas de hasta 18 años. (305 grupos étnicos y que hablan 274 idiomas diferentes)

En la Tabla 3 tenemos una visión general del SEB, pero no de toda su complejidad y realidad. En 2015, por ejemplo, había 3,085 escuelas indígenas en Brasil que tienen una dinámica y objetivos distintos de las demás escuelas brasileñas (Laboratório de Educação, 2019). Son escuelas que preservan los valores, hábitos y creencias de los indígenas, con un total de 285,000 estudiantes y 20,000 profesores que atienden a alrededor de 305 grupos étnicos y que hablan 274 idiomas diferentes. Eso significa que hay que formar profesores bilingües para una realidad muy distante de la mayoría y muy específica para una determinada comunidad indígena. Otro ejemplo sería la educación rural que tiene un calendario muy distinto del calendario nacional para atender a las necesidades de la gente que vive de la cosecha del campo. Además de la valoración de la cultura del campo, en

período de cosecha los alumnos no tienen clases o están de vacaciones para participar en el trabajo del campo. Por lo tanto, es necesario comprender que toda la diversidad del SEB viene no solo de la atribución de las competencias entre los gobiernos, las leyes u otros aspectos, sino que tendremos que sumar a todo eso una diferencia entre las distintas regiones (su nivel de desarrollo y densidad poblacional) del país y entre los centros urbanos y el campo, con una tasa de analfabetos que ronda el 6.6% de la población nacional según datos del IBGE de 2019 (https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados). Por supuesto, ha habido importantes avances, pero todavía hay mucho camino por delante, pues el 6.6% de una población grande representa más de 11 millones de brasileños que todavía no saben leer y escribir.

De todo lo dicho hasta ahora, cabe recordar que ampliar la enseñanza fundamental y garantizar la matrícula de los estudiantes requiere muchos esfuerzos, principalmente económicos. Significa de manera muy práctica, construir o ampliar escuelas. Además, recordemos que las distancias en el país muchas veces son grandes y, se suma a esto la pobreza y la falta de estructura para transportación, lo que contribuye a que la escuela sea poco accesible a los estudiantes. Por eso, en forma de ley, el gobierno garantizó material escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud de los estudiantes, representando así un gran avance para la educación. Por supuesto, esto no interfiere con que haya puntos negativos y otras discusiones sobre toda la legislación.

Las universidades públicas son instituciones de educación superior mantenidas económicamente por el Gobierno Federal y, por lo tanto, tienen el interés público y colectivo. Es importante distinguir entre la *universidad*, el *centro universitario* y la *facultad*. La universidad es la única que abarca o cubre todas las áreas del conocimiento y obligatoriamente desarrolla la enseñanza o docencia, la investigación y proyectos de "extensión" de manera integral. Dichas universidades concentran la mayor parte de la producción científica, ocupando el puesto 13 en el ranking mundial en 2016, según un estudio realizado para la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Asimismo, ha presentado un crecimiento importante de entre 15% y 18% cada año (Clarivate Analytics, 2017).

Con relación a la *extensión*, muchas universidades dirigen hospitales universitarios, museos, bibliotecas, colecciones históricas, educación básica y servicios de asistencia —por ejemplo, dentistas, psicólogos, cursos de idiomas, asistencia jurídica,

formación técnica y cursos específicos para diferentes profesionales—, entre otros tantos proyectos destinados a la sociedad.

Según el Censo de Educación Superior, Censup 2017 (Inep, 2018, p. 21), Brasil tiene 63 universidades federales, 40 Institutos Federales de Educación Superior y 6 Centros Federales de Educación, que representan alrededor de 1.5 millones de estudiantes matriculados a esas 109 instituciones públicas federales, distribuidas en las 27 unidades federales, siendo 11 la mayor cantidad agrupada en Minas Gerais. La red de enseñanza privada cuenta con más de 6.2 millones de estudiantes. Para ingresar a una universidad pública, el estudiante pasa por un proceso de selección muy competitivo que incluye el examen de ingreso llamado Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM).

Las *universidades estatales* son instituciones de enseñanza superior mantenidas por el gobierno del Estado. Son 124 en funcionamiento, con aproximadamente 736 mil estudiantes matriculados. Las instituciones municipales son de responsabilidad administrativa del gobierno municipal. Existen 63 universidades de este tipo en el país, con un total de 98,000 estudiantes. Por lo tanto, según el Censup 2017, hay 296 universidades públicas y un total de 2.352.232 estudiantes matriculados en las diferentes instituciones públicas brasileñas (Inep, 2018).

Se encuentran también las *universidades y facultades privadas* que son reguladas e inspeccionadas por el MEC que cuentan con 6,524,108 estudiantes. Eso significa decir que el 75% de los estudiantes brasileños están matriculados en una institución privada, esto es, tres de cada cuatro estudiantes pagan para estudiar.

Sobre la Enseñanza a Distancia (EaD) el censo revela que esta modalidad creció mucho en los últimos años. De las 16,425,302 plazas ofrecidas en el nivel superior, 10,395,600 fueron en la modalidad de EaD. Frente a tal complejidad, se hace necesario preguntar no sólo cómo garantizar una enseñanza de calidad, sino cómo enseñar la LE en los diferentes contextos. O sea, no es un manual, un parámetro, una directriz o una sugerencia lo que va a cubrir todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE.

Tras presentar el SEB, a continuación, se retoma la descripción de la historia de la LE en el territorio brasileño. La siguiente sección se refiere a su crecimiento y los discursos utilizados para designar o no su importancia para la sociedad en general y para las escuelas formales.

2.1.5. EL PERÍODO DE BONANZA DE LA LE EN BRASIL

La presencia de la LE en territorio brasileño se remonta a la historia del propio país y el primer intento de añadirla al SEB, como se ha mencionado, surgió en 1919 por un acto político de aproximación entre Brasil y Uruguay. Pero, el período de mayor importancia y notoriedad de la LE ocurre con la creación del MERCOSUR, con la firma del Tratado de Asunción entre Argentina, Paraguay, Uruguay y Brasil, el 26 de marzo de 1991, un marco político y económico que influye directamente en la historia de la enseñanza de LE en Brasil. Como afirma Celani (2008, p. 18), "las políticas educativas son generalmente afectadas por políticas económicas y sociales, que no siempre caminan en la dirección que sería la ideal para la educación". De esa manera, entendemos que la implantación de la Ley 11.161 tiene implicaciones sociales, pero también, y principalmente, políticas y económicas. De hecho, en 1991 los ministros de educación del Mercosur firmaron un protocolo de intenciones, por el cual se comprometían a implantar la enseñanza del portugués y del español en las instituciones de los diferentes niveles y especialidades de los respectivos sistemas educativos (Moreno Fernández, 2009, p. 23).

Así, a inicios de la década de los años 90, en función de la globalización y del estrechamiento de lazos políticos e implicaciones económicas con Hispanoamérica, la LE comenzó a ascender en importancia y prestigio. En 2002, Moreno Fernández empieza un artículo escribiendo que "El interés que ha despertado la situación actual del español en Brasil no tiene precedentes, tanto por su intensidad como por el calado de su dimensión política y económica" (p.1). Camargo (2004, p.1), para ilustrar la importancia concedida y el auge de la LE en los años 90, se refiere a ella de la siguiente manera: "como si fuera una Fénix, hace mucho sepultada en sus cenizas fúnebres, renace, con enorme vitalidad y gana, cada vez más, espacio en el escenario educativo y en el imaginario brasileño". Para Moreno Fernández (2002), en 1998, al interés que había sobre la LE se sumaban otras grandes posibilidades de comercio:

> Se vivía un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza - aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso, de material sonoro, necesidad de profesorado y organización de cursos. Y el crecimiento sigue produciéndose. (p. 4)

Como se sabe, el MERCOSUR[12] tenía como objetivo principal el desarrollo económico y la unión aduanera entre los países del sur. Sin embargo, estipularon algunas perspectivas, como el permiso para que los trabajadores pudieran actuar sin restricciones en cualquiera de los países miembros y desarrollo educativo con vistas a la integración cultural de los países. Esta integración de los países suponía, claramente, conquistar un espacio en el mercado económico internacional y, para interactuar con ese mercado se debía aprender la lengua y la cultura de los países integrantes, asegurando así, la implementación de la enseñanza de la LE en Brasil y de la lengua portuguesa en los demás países miembros.

Moreno Fernández (2009, p. 19), además de la creación del MERCOSUR, enumera otros dos motivos para ese período de bonanza de la LE en Brasil. Según el autor, el segundo motivo se debe a la aparición de grandes empresas españolas con estrechos lazos comerciales con España y el tercero, al peso da la cultura hispana en general. La creación de grandes empresas españolas contribuyó con nuevos puestos de trabajo y exigía saber la LE. Es sabido que el dominio de la lengua en las relaciones internacionales tiene un alto valor. Por eso, había una demanda de profesionales brasileños para las empresas extranjeras en Brasil y, frente a la posibilidad del comercio exterior más desarrollado eran necesarias personas más preparadas para poder competir más eficazmente; para eso, era imprescindible aprender la LE. Según Moreno Fernández (2009, p. 20), la Cámara Oficial Española de Comercio en Brasil agrupaba a más de 60 empresas españolas y a más de 130 asociados brasileños, concediendo a España el segundo lugar como inversor extranjero en Brasil. Ignorar la LE, por lo tanto, era imposible, incluso como lengua de prestigio mundial, por número de hablantes nativos y por la cantidad de países hispanohablantes, llevando a cabo un papel crucial del mercado mundial. Sin embargo, aunque sea un discurso válido, no sabemos cuántos profesionales para el comercio exterior necesita el país, es decir, es un trabajo para pocos puestos de trabajo. Tampoco es necesario que se aprenda una lengua en la escuela para fines comerciales. Es un argumento interesante, pero no sostenible a lo largo de muchos años.

El peso de la cultura de los países hispanohablantes es un asunto recurrente y muy relevante. Este argumento fue innegable desde el primer intento de introducir la LE en el SEB, llevando a la LE a un lugar de prestigio en las escuelas brasileñas y en todos los

[12] https://www.mercosur.int/pt-br/objetivos-del-mercosur/

niveles de la sociedad. En general, la mirada siempre ha estado en España e incluso la variante de lengua hablada que la gente prefiere es la española (Moreno Fernández, 2009). Tanto es así, que los centros de enseñanza preferían a profesores españoles o los que hubieran aprendido la lengua en España en detrimento de cualquier otra variedad lingüística. En esta época, era muy común escuchar la pregunta: ¿Hablas español o castellano?, haciendo referencia al español de España y, castellano a las variantes habladas por los latinoamericanos, típico caso de prejuicio lingüístico que perduró por muchos años. El autor afirma que "puede percibirse en Brasil una inclinación hacia lo español, incluida la lengua española en sus modalidades europeas, que no existe, al menos en un mismo nivel, hacia lo hispano de los países circundantes" (p. 21). Sin embargo, hace poco tiempo la sociedad brasileña pasó a tener interés por la cultura de los países de América del Sur.

Así que el aspecto cultural, aunque importante, se refería más a España que a los países latinoamericanos. Para los estudiantes, en general, era importante saber la variante española, pero lo que no se imaginaban es que hay diferentes dialectos e idiomas en España. En esta época, tal vez para evitar estos equívocos, había una cultura del español estándar impuesto principalmente por el Instituto Cervantes, esto es, todos los profesores deberían hablar sin acento, promoviendo una discriminación basada en el lenguaje o *lingüicismo*.

En Sedycias (2009), en la página del Colegio Miguel de Cervantes, en encuentros y congresos, se podía leer o escuchar que, además de la "cultura" hay otras razones importantes para aprender la LE, es decir, es una lengua de importancia internacional hablada por 22 países y por más de 400 millones de hablantes nativos; es lengua oficial de la ONU, de MERCOSUR y de la Comunidad Europea; es lengua de importancia para el turismo y es la segunda lengua más usada en Estados Unidos, entre otras explicaciones para conceder prestigio a la LE. Adicionalmente, Sedycias (2009) defendía su enseñanza por las interacciones que podrían tener los brasileños tanto en países hispanos como en Brasil con los turistas.

En 1995, las universidades introdujeron la LE en el examen de "vestibular[13]" y en 2010 pasó a formar parte del Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEN), ambas

[13] "Vestibular" era una prueba de acceso a la universidad preparada por los profesores de cada universidad. El ENEM es un examen nacional que substituyó los diferentes vestibulares. Esto es, todos los jóvenes de todo el país hacen la

pruebas de acceso a la universidad. Según Moreno Fernández (2005, p.53), en 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos selectivos el conocimiento de la LE, que llegó a ser la lengua más demandada, incluso, más que el inglés en algunas universidades. El hecho de que formar parte del proceso sea electivo, demuestra el prestigio de la lengua en la sociedad y contribuye también para que los estudiantes quieran aprenderla y las escuelas quieran ofrecerla. Todos estos aspectos son muy importantes e interesantes, pero no son argumentos suficientes para que la lengua española sea implantada en todas las escuelas. Son sí, argumentos y acciones que contribuyeron a la aprobación y sanción de la Ley 11.151.

Otro discurso que a menudo se menciona con insistencia sobre la importancia de aprender la LE en Brasil se refiere a nuestra vecindad, como si fuéramos muy próximos, con países hispanohablantes, afirmando que Brasil es el único país del sur que no habla la LE y, por lo tanto, debería aprenderla. Este argumento está escrito en muchos discursos de empresas, de autoridades, de la prensa y de la academia; ha sido construido a lo largo de muchos años y se supone lógico y normal en el imaginario de la sociedad brasileña. Sin embargo, es verdad que Brasil hace frontera con 7 países de LE, y hay distintas modalidades lingüísticas de fronteras, pero es importante el análisis que hace Martínez-Cachero Laseca (2008) respecto a ese argumento, pues afirma que, aunque estas fronteras existan, ellas están muy lejos de las principales ciudades brasileñas. Como ejemplo, el autor comenta que desde Río de Janeiro se puede recorrer una distancia de 1500 km en cualquier dirección sin encontrar a alguien que no hable portugués. Hecho imposible de ocurrir en cualquiera de los países europeos. De esta manera, significa que no es tan necesario aprender la LE para la comunicación con nuestros vecinos, pues, para la mayoría de la población, dichos vecinos están muy lejos. Hay que recordar también que Brasil hace frontera con Guyana Francesa, Surinam y Guyana, pero no existe el discurso de aprender francés para hablar con el país vecino.

Otro argumento para justificar la importancia de la LE en tierras brasileñas se refiere a la cantidad de inmigrantes. Moreno Fernández (2005, p.18) lo hace afirmando que “existe 4 millones de inmigrantes, de los cuales 12% eran españoles, que huyeron de las graves crisis económicas que acometieron a España desde mediados del siglo XIX”; motivos que pueden ser debatibles.

---

misma prueba, elaborada por diferentes profesores de nivel superior, en un mismo día, en sus ciudades de origen sin la necesidad de locomoción a la ciudad donde está la universidad que desean ingresar.

Un motivo muy ignorado, desde la gramática de Antenor hasta la actualidad, se refiere a la proximidad (léxico y estructuras morfosintácticas) de las lenguas española y portuguesa. La creencia establecida es que, por ser "lenguas hermanas", es más fácil adquirirla por los estudiantes. Sin embargo, esta creencia trajo consecuencias graves, pues el hecho de ser una lengua fácil fue una de las justificaciones para su no obligatoriedad a partir del año 1926. Esta concepción todavía sigue en la sociedad brasileña y se suma la percepción de que "saber una lengua es saber hablar esta lengua", generando problemas prácticos a la hora de enseñar y aprender la LE, pues los estudiantes quieren aprenderla en tiempo récord, lo cual es imposible.

Esta concepción equivocada, también fue ignorada por algunos libros didácticos y afectó la enseñanza de los profesores, pues tanto para ellos como para los estudiantes e incluso para los libros didácticos, había la sensación de que era suficiente saber una lista de "falsos amigos" para cubrir la complejidad lingüística de la LE. Esta creencia ocasionó el surgimiento de estereotipos, de visiones simplistas, reduccionistas y distorsionadas sobre la LE entre los brasileños (MEC, 2006). Sin embargo, a lo largo de las OCEM, que es un documento guía para los profesores el cual debería ser un documento reflexivo para la mejora de la práctica pedagógica, sigue discutiendo temas que parecen más una "consolidación de prejuicios, al camuflaje de diferencias locales y el refuerzo de todo tipo de estereotipos" (Paraquett, 2009, p. 14).

Investigaciones dedicadas a contrastar la LE y portuguesa desde el análisis lingüístico (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático, discursivo) contribuyeron al abandono de dicha concepción por parte de los profesores. En cuanto a los estudiantes, el avance de las tecnologías que permite ver series y películas en la LE como "La casa de papel", que fue un éxito entre los jóvenes, o páginas que permiten leer, ver y escuchar las noticias en directo, artículos, comentarios en redes sociales y videos, brindan la posibilidad de superar la concepción de que esta lengua sea fácil y que no merezca la pena ser aprendida formalmente. En una investigación sobre la percepción de estudiantes de Enseñanza Media, la gran mayoría de ellos tenían esta creencia y sólo cambiaban de concepción a partir del momento en el que empezaban a estudiarla formalmente (Lobo y Leal, 2018). Al respecto, Moreno Fernández (2009, p. 21) afirma que "es frecuente encontrar brasileños que se consideran hablantes de español por el simple hecho de sentirse dominadores de unos pocos rasgos fonéticos o unidades léxicas". Según el autor "esta confianza, unida a la facilidad de la intercomprensión, constituye un

caldo de cultivo idóneo para la aparición de esta manifestación lingüística, tan voluble y heterogénea como pertinaz, a la que se da el nombre de portuñol" (p. 21). Las OCEM se refieren a este fenómeno como uno natural (mezcla, interferencia, interlengua…) que es necesario reconocer, pero es importante superar para reconocer la diferencia radical que constituye las dos lenguas. Sin embargo, reconocer es diferente de consolidar, dar lugar, de manera formal o normalizada.

Otro factor que contribuyó para el período de bonanza de la LE en Brasil fue el reconocido movimiento de los hispanistas que luchaban por la enseñanza de la LE en el país. Para Eres Fernández (2018, p. 11), "distintas acciones emprendidas sobre todo por las diferentes asociaciones de profesores de español del país y amparadas por los intereses políticos y económicos del momento, llevaron a la promulgación de la Ley 11.161".

Camargo (2004) considera que la creación de la Asociación de Profesores de Español del Estado de São Paulo (APEESP) creada en 1983, el surgimiento del Instituto Latinoamericano en 1987, un cambio en el plan cultural brasileño y "hechos significativos para promover lazos más estrechos entre los países del cono sur del continente americano, [fue] lo que favoreció en gran medida la concreción de la unión aduanera" (p.4).

Hay muchas otras asociaciones de profesores de LE y en el año 2000 nació la Asociación Brasileña de Hispanistas. Todas ellas contribuyeron para un cambio en la didáctica de los profesores, promocionando cursos, encuentros y congresos que permitieron una reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la LE en el contexto brasileño.

Resumiendo, la prensa, algunos lingüistas, el Instituto Cervantes, profesores, algunos políticos y la sociedad en general profirieron discursos que beneficiaban la LE en territorio nacional preparando la sociedad para recibirla, mezclando discursos académicos, mediáticos y políticos. Discursos adaptados al mercado brasileño para vender la lengua, evidenciando que existe un interés económico en detrimento de un interés lingüístico.

En la siguiente sección se relata sobre la creación de la Ley 11.161 y las dificultades encontradas para su plena ejecución.

2.1.6. LA LEY 11.161 DE 2005: EL CUARTO MOMENTO DE LA LE EN BRASIL

La enseñanza de la LE en el SEB es un asunto recurrente en el Senado Federal y en toda la sociedad brasileña. Según Rodríguez y Gómez (2017), desde 1958 hasta 2005 se tramitaron 26 proyectos de ley que trataban de la enseñanza de la LE en las escuelas de enseñanza regular. Por eso, la aprobación de la Ley 11.161 tuvo una amplia repercusión en todo el país, en España y en todos los países de LE. Para ilustrar tal repercusión, Martínez-Cachero Laseca (2008) pone como ejemplo el discurso del director del Instituto Cervantes de la época, César Antonio Molina, quien declaró que la aprobación de la ley:

> Es un evento histórico para la lengua española y un impulso decisivo para su difusión como lengua de comunicación internacional […] la noticia más importante de los últimos años […] ahora, todos los países de habla hispana deben esforzarse por apoyar la iniciativa que abre una oportunidad extraordinaria para nuestras industrias culturales. (p. 71)

Discursos de ánimo con la aprobación de la ley también provinieron de los países vecinos, de los profesores de LE, de los lingüistas y de la sociedad brasileña. Cada uno de estos grupos celebraba por diferentes motivos, pero como se puede observar del análisis del discurso que hace Rodrigues (2010) al archivo jurídico brasileño de las políticas lingüísticas, la LE en las escuelas fue más un proyecto político que social.

En 2005, el presidente sanciona la Ley 11.161 que dispone sobre la obligatoriedad de la enseñanza de la LE para los estudiantes de la Enseñanza Media. Dicha ley fue un marco para la enseñanza de la LE en Brasil, pues se refiere de modo exclusivo a la LE como lengua extranjera que debería componer, hasta el año de 2010, como asignatura en el SEB. Sin embargo, la ley creada necesitaba respetar otra ley superior a ella, la LDB/96[14] que, en este caso, no nombraba una lengua específica, sino una lengua extranjera moderna como obligatoria, de acuerdo con la solicitud y aprobación de la comunidad escolar y una segunda lengua como optativa, dentro de las posibilidades de la

[14] Artículo 36, § 3 de la LDB/96 establece que: "... será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, optativa, dentro das possibilidades do centro".

institución (escuela). O sea, por un lado, la LDB expande la enseñanza de lenguas extrajeras, y, por otro lado, la obligatoriedad de la LE quita el derecho de la comunidad a elegir la lengua que desea aprender. Esto resultó en polémicas, muchas discusiones y distintas interpretaciones para la implantación de la ley. Day y Savedra (2015), por ejemplo, abogan por el derecho de elección de una lengua concedido por la LDB, afirmando que la Ley 11.161 es imperativa, pues en situaciones de frontera como la Guyana, Guyana Francesa y Surinam, la realidad socio económica y las relaciones históricas apuntan para la necesidad de la enseñanza del francés en las escuelas y no de la LE dentro de lo que ordena la ley.

La ley es nacional, pero son los estados los que tienen la competencia en materia educativa para la implantación de las normas. Además, los recursos para la remuneración de los profesores proceden de las Secretarías Estatales de Educación, lo que representa un problema más, esto es, la de escasez de recursos. De esta manera, una vez aprobada, para que efectivamente la lengua llegue a los estudiantes, los Consejos Estatales (y Municipales) de Educación deben interpretar la ley y ejecutarla. En el artículo 5º de la ley podemos leer: "Los Consejos Estatales de Educación y del Distrito Federal expedirán las normas necesarias para la ejecución de esta Ley, de acuerdo con las condiciones y peculiaridades de cada unidad federada".

En la práctica, significa cambiar, reorganizar la estructura de la escuela, así como también contratar profesores por medio de oposiciones públicas. O sea, todo eso resultaría en mucho trabajo y un gasto financiero descomunal para los Consejos de todo el país, Secretarías y escuelas para efectivamente poner en marcha la enseñanza de la LE.

Cuando la ley establece que esa ejecución debería ser *de acuerdo con las condiciones y peculiaridades* de cada unidad federal, permite que cada estado lo haga de manera distinta, y, por lo tanto, la enseñanza de la LE pasa a depender del esfuerzo político de los administradores de cada estado o ciudad. Hay que tener en cuenta que no todos los estados tienen la misma renta per cápita y, de hecho, algunos tienen recursos muy limitados. Para Rodrigues (2010, p. 154), a ese aspecto de la ley se suma lo que dice la LDB/96, esto es, que la oferta de una lengua extranjera sería "dentro de las posibilidades de la institución", permitiendo distintas interpretaciones de la ley e incluso coquetear con la ilegalidad, retrasando o dificultando la introducción de la LE en las escuelas.

Rodrigues (2010) relata que una de las polémicas con respeto a la obligatoriedad de la enseñanza de la LE se debe sobre todo a la prensa. Según la autora, la prensa cumple un papel de divulgador científico y, en el caso de esta ley, ellos se fijaron especialmente en un fragmento de la legislación, olvidándose del todo. Podemos ver en Rodrigues (2010) una nota en la que expone la portada de algunos periódicos dando énfasis a la obligatoriedad de la enseñanza de la LE:

> Ley obligará escuelas a ofrecer español en la enseñanza media" (FOLHA ONLINE, 2005), "Instituto celebra obligatoriedad do español" (TERRA, 2005), "Presidente sanciona obligatoriedad do Español en la Enseñanza Media" (UNIVERSIA, 2005), "Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán el español como asignatura" (EL PAÍS, 2005). (p.142)

La discusión que Rodrigues (2010) propone es en parte sobre el papel de la prensa en la memoria de la sociedad, pues la ley entra en relación directa con las normativas de la LDB/96, con lo cual hizo que el sintagma de oferta obligatoria" se transformara en el centro de la cuestión sobre la implantación de la enseñanza de la LE por los Consejos Estatales de Educación. La contradicción residía en que la LDB ya estipulaba que la comunidad *debería* elegir una lengua, pero la Ley 11.161 es obligatoria. Sin embargo, lo cierto es que la LDB dejó una puerta abierta para la inclusión de una segunda lengua, pues no nombra ninguna específicamente, permitiendo que la LE en ese momento sea favorecida.

Independientemente de si la prensa cumple o no perfectamente su papel de divulgador científico, lo cierto es que ayudó a impulsar importantes iniciativas para la enseñanza de la LE en todo el país. A partir de la sanción de la ley surgieron libros, cursos, congresos, simposios, encuentros, cursos libres de LE, licenciaturas en Letras de español y una larga lista de posibilidades de aprendizaje y formación profesional. Fue por lo tanto un período de bonanza, prestigio y auge de todo lo que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE y que siguió creciendo por años.

Vale la pena recordar que la Ley 11.161 nació del PL 3987/2000, de autoría del diputado Átila Lira que fue apodada "Ley del Español" y sancionada en 2005.

2.1.6.1. LAS DIFICULTADES DE LA IMPLANTACIÓN DE LA LEY 11.161

Al relatar el funcionamiento del SEB y la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Brasil, podemos tener una idea sobre la dificultad que representaría que la

LE formara parte del SEB. Debemos recordar que tampoco había suficientes profesores para cubrir la demanda nacional, así como tampoco había programas universitarios de formación docente. Aun así, la ley estaba establecida.

Para identificar las dificultades en la implementación de la LE en el SEB se destacan los artículos 1 y 2 de la ley:

> Art. 1º La enseñanza de la lengua española, de oferta obligatoria por la escuela y de matrícula optativa para el alumno, se introducirá progresivamente en los planes de estudio completos de la enseñanza secundaria.
>
> Art. 2º La enseñanza de la lengua española por los sistemas públicos de enseñanza deberá tener lugar en el horario regular de clase de los alumnos.

En el primer artículo, la enseñanza de la LE es de oferta obligatoria y de matrícula facultativa para los estudiantes. Eso significa que la escuela tiene que ofrecer la LE en su currículo, tener profesores y un horario para las clases. Pero, cabe al alumno decidir si quiere estudiarla o no. Esto genera un conflicto, pues las escuelas tienen la facultad de aprobar o suspender el estudiante y, al ser una elección del alumno, podría representar un obstáculo en los procesos evaluativos. Tampoco el tiempo asignado a esta asignatura debería computarse a los efectos de la carga de trabajo mínima prevista en la LDB (Parecer do CNE/CEB 18/2007; Martínez-Cachero Laseca, 2008, p. 65)

Del segundo artículo se puede entender que tal oferta debería ser en el horario regular de las clases. Esa cuestión generó muchos problemas prácticos para la escuela, pues en caso de que el estudiante no quisiera asistir a las clases, se quedaría sin hacer nada dentro de la escuela, generando otros tipos de problemas para la administración que, de alguna manera, debería ofertar otras actividades en el mismo horario.

Otro punto importante se refiera a que el SEB tenía una carga horaria amplia (800 horas anuales, siendo que en 2022 pasó a 1000 horas anuales) de trabajo efectivo en el aula, pero con jornada reducida, esto es, las clases son desde las 7:00 hasta las 11:30 o 12:20 para la Enseñanza Media y en la misma escuela se imparten las clases de Enseñanza Fundamental en el período de la tarde. Así que, con recursos humanos, medios materiales (espacio en la escuela) y jornada reducida no es fácil introducir una asignatura más en las escuelas públicas, pues en las particulares los estudiantes cuentan con clases en el período de la tarde.

La ley hace distinción entre la escuela pública y la privada reforzando la dicotomía “escuela pública para los pobres y escuela particular para los que pueden pagar por una

mejor educación". En el imaginario de la sociedad las escuelas privadas funcionan mejor, tienen los mejores profesores y hay más avances en el proceso de aprendizaje. Es verdad que la escuela privada tiene más recursos materiales y humanos y, por lo tanto, de acuerdo con la ley, tendrían más libertad para ofrecer la enseñanza de la LE. El artículo 4º decía: "La red privada puede hacer llegar esta oferta a través de diferentes estrategias que incluyen desde clases convencionales en el horario habitual de los alumnos hasta la inscripción en cursos y Centros de Estudios de Lenguas Modernas".

Lo que parecía una solución, para muchos profesores fue desalentador. Muchas escuelas ofrecían la enseñanza de la LE en la jornada de la tarde, es decir, los estudiantes debían ir a sus casas y luego volver para las clases de LE. En una ciudad pequeña, puede que esa dinámica funcione, pero en las grandes ciudades, no es una práctica efectiva. Por otro lado, pocos estudiantes tienen ánimo para volver a la escuela y, con el pasar del tiempo, van desistiendo de las clases y, en consecuencia, la lengua deja de ser tan valorada. También se puede observar que la ley dice que el alumno puede estudiar la lengua en centros de estudios privados, no obstante, no siempre en estos centros el profesor tiene formación en Letras; esto implica una desvaloración del profesor profesional en LE.

En el imaginario de la sociedad brasileña no se aprende una lengua extranjera en las escuelas sino en los centros de lenguas. Cuando la ley permite que los estudiantes de las escuelas privadas, quienes tienen mejores condiciones financieras, aprendan la LE en los centros de lenguas sin tener vínculos con las demás asignaturas del currículo escolar, refuerza dicha creencia creando barreras para la introducción de la lengua en las escuelas y la adhesión de los estudiantes. En el artículo 1 de la Ley 11.161 dice que "El proceso de aplicación deberá completarse en un plazo de cinco años a partir de la entrada en vigor de la presente Ley" (parágrafo 2).

Es importante destacar que el plazo de 5 años para el cumplimiento de la ley parece suficiente, pero dada la necesidad de formación de profesores, de reglamentación de ley por parte de los consejos estatales y de reorganización de la estructura escolar, entre otros puntos, ese tiempo es escaso. No había suficientes profesores para el gran número de escuelas, como tampoco había muchos programas de formación en Letras para cubrir esa necesidad. Si en el primer intento de introducir la LE en el SEB fue necesario sólo un profesor, en el año 2005 hablábamos de cifras superiores a 30,000 profesores (Martínez-Cachero Laseca, 2008).

Para que se cumpliera la ley, las universidades empezaron a crear programas de grado en Letras, algunas de ellas con la ayuda Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (MAEC-España), que enviaban profesores nombrados del programa Lectores, para iniciar la licenciatura en Letras, hasta que el gobierno federal proveyera una plaza mediante las oposiciones para profesor de LE. En el año 2009 el programa de Lectores Universitarios de Español estaba presente en las universidades: UnB (Brasilia) PUC (Campinas), UFRJ (Río de Janeiro), UFC (Fortaleza), UFV (Viçosa), UFAM (Manaos), UFBA (Salvador), UERN (Mossoró), UEPB (Campina Grande y Monteiro), UNESP (Araraquara), UFG (Goiania), UFPR (Curitiba), UFAL (Alagoas) y UFVJM (Diamantina) (Benítez y Martínez-Cachero, 2009).

Algunos participantes de este programa continuaron como profesores en las universidades tras aprobar las oposiciones y algunas universidades cuentan con este apoyo hasta la actualidad (2023). El plazo límite para terminar la implantación de la ley era en 2010, pero en este año aún había universidades realizando la primera oposición para profesor de LE, muchas otras estaban empezando el proceso que ayudaría a ejecutar la ley y muchas nunca lo hicieron; hay universidades que no cuentan con la licenciatura en Letras Portugués-Español.

Con las justificaciones de las dificultades señaladas, que puede parecer más una omisión, desinterés y falta de voluntad política y de compromiso con los estudiantes, las escuelas privadas y algunas públicas fueron gradualmente introduciendo la LE en los currículos, pero otras lo aplazaron hasta el último momento y otras, quizás la mayoría, nunca lo hicieron.

Es también importante destacar que en el artículo 1, parágrafo 2, podemos leer que “Se permite la inclusión de la lengua española en los planes de estudio completos de la educación primaria de 5º a 8º curso”. Cuando la ley abre tal posibilidad, hay una valoración hacia el aprendizaje de la LE. Muchas escuelas, principalmente las privadas, ofertaron la LE para un gran número de estudiantes de 11 a 15 años.

Así que, pese a tantas dificultades con relación a la formación de profesores para dar cuenta de todo el sistema educativo de forma que pudiera cumplir la ley, el Ministerio de Educación de España, junto al Instituto Cervantes y otras iniciativas, contribuyeron muy positivamente con ese proceso. El Instituto Cervantes de São Paulo fue creado específicamente como centro de formación de profesores, el primero de estas

características en el mundo (Moreno Fernández, 2009), organizando cursos de LE, de actualización y perfeccionamiento que se celebraban en diferentes ciudades brasileñas, contribuyendo enormemente a la formación continuada de los profesores de LE en el territorio nacional, acortando distancias y ofreciendo mejores y diferentes oportunidades a los profesores.

Tales iniciativas fueron seguidas por las universidades brasileñas y las asociaciones de profesores que empezaron a ofrecer programas de formación profesional, promovían encuentros, congresos y seminarios con la participación de las grandes editoras y muchas veces con la participación del Instituto Cervantes que apoyaba a las asociaciones de profesores. Esto es, los profesores ya no estaban aislados del mundo de la LE.

El número de estudiantes crecía en el país y, a partir de los años 90, las academias o escuelas de idiomas no regulares ofrecían clases de LE además del inglés en sus tres mil franquicias en Brasil. Estas escuelas ofrecen clases para todas las edades, clases para empresas de diferentes sectores y no exigen que sus profesores sean habilitados en LE. Aunque sea un mundo aparte, manejaba un mercado de más de 60,000 alumnos sólo en dos de las grandes redes de franquicia en Brasil (Martínez-Cachero Laseca, 2008).

Con la entrada de la LE en algunos "exámenes de admisión", los cursos preparatorios para la entrada de los estudiantes en la universidad ofrecían la opción de aprender la LE. Estos cursos normalmente confeccionan sus propios materiales y el foco está en la lectura e interpretación de textos. Tampoco exigen formación de los profesores y alguien con poco conocimiento lingüístico de lengua puede dar las clases. Por el hecho de no exigir formación, estos lugares aceptan extranjeros para dar las clases y muchas veces sin conocimientos mínimos de la didáctica de la lengua o la pedagogía.

Con el avance, notoriedad y necesidad de formación del profesorado de la lengua, fueron creados nuevos programas de grado en LE en diferentes universidades, programas de postgrado y de especialización. Surgieron materiales didácticos más modernos, más interesantes, había una creciente demanda por el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y por el español con fines específicos (EFE); la enseñanza de la LE crecía exponencialmente.

En la siguiente sección se describen los diferentes documentos e iniciativas gubernamentales que impulsaron la LE en el país.

2.1.6.2. LA IMPORTANCIA OTORGADA A LA LE POR EL GOBIERNO BRASILEÑO

Hay diferentes documentos importantes para la labor docente del profesor de LE en Brasil, como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de carácter general, los documentos específicos de los estados y uno de especial importancia para la enseñanza de la LE: las Orientaciones Curriculares para la enseñanza Media (OCEM). Las OCEM son un documento importante para entender el proceso de implantación de la LE en Brasil y las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la LE (MEC, 2006). Otras iniciativas como la presencia de la LE en el examen ENEM y en el Programa del Libro Didáctico también confieren importancia a la LE en territorio nacional.

2.1.6.2.1. LAS ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

Un año tras la promulgación de la Ley 11.161 se publicaron las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media, OCEM (MEC, 2006), un documento histórico para la formación en general, para la enseñanza de lenguas extranjeras y en especial para la LE en Brasil, constituyéndose como una guía y un documento de reflexión para la práctica de profesores de la enseñanza media.

Aunque no es el objetivo de esta investigación analizar dicho documento, ni tampoco descalificarlo o enaltecerlo, merece la pena hacer algunas observaciones sobre las concepciones relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de la LE en Brasil, y tomarlo como fuente de investigación histórica sobre el momento en el que se encontraba la lingüística aplicada, pues son conceptos que todavía afectan a la formación de los profesores y sus prácticas futuras.

El documento ilustra la importancia otorgada al idioma por los organismos oficiales del gobierno brasileño. Los autores del documento animan a los profesores de LE a reflexionar sobre el papel educativo de la enseñanza de dicha lengua y el lugar que la LE puede y debe ocupar en diferentes contextos de enseñanza, en especial en las escuelas de enseñanza reglada. En él podemos leer que su propósito es:

> señalar las direcciones que debe seguir esta enseñanza, la que los hace tener un carácter mínimamente normativo, de lo contrario, no habrá razón para hacer tantas aclaraciones, para marcar posiciones teóricas y metodológicas, sugerir rutas de trabajo, etc." Sin embargo, para que ese carácter regulador gane sentido y

> produzca efectos, sabemos que serán necesarios muchos otros pasos, entre los cuales destacamos el de su lectura, análisis y discusión en el ámbito de las instituciones formadoras de profesores, en conjunto con los individuos en formación, y también el de su lectura, análisis y discusión por parte del colectivo de las escuelas. (MEC, 2006, p.127).

Las OCEM invitan a la comunidad escolar a concebir la práctica cotidiana como el objetivo de reflexión permanente, entendiendo que este es el camino ideal para la educación. Es decir, el documento no es una ley sino una guía, un instrumento de apoyo al profesor, siendo inevitable que se reflexione sobre su contenido y sobre la práctica pedagógica de manera continua (MEC, 2006).

Sus autores, sin embargo, conciben el documento como normativo, aunque no lo sea. Incluso, se percibe una expectativa de una lectura homogénea por parte de los profesores, pero las interpretaciones pueden ser muy diferentes. Ni siquiera se puede esperar que el documento sea leído y analizado en las numerosas y diferentes escuelas del país. Por otro lado, los autores reconocen que son los docentes y demás responsables del proceso educativo, de acuerdo con la situación específica de cada contexto de enseñanza, quienes asumen la responsabilidad de determinar los contenidos a ser enseñados, sea por una decisión discutida en el colectivo, por determinación o por la adaptación de las propuestas del documento. En la página 30, se puede leer que este "documento apenas abre camino que se hará y rehará muchas veces […] representa sólo una parte de algo que es mucho más amplio".

Hay que recordar que la oferta de la LE en el Colegio Pedro II en 1919 fue un gesto de gentileza entre Uruguay y Brasil, y que en 1942 había un discurso que hacía difícil la entrada de la LE en el Sistema Educativo Brasileño, la cual se relacionaba con factores económicos, sociales y políticos. Igualmente, para la salida de la LE se dio el mismo discurso simplista en las dos ocasiones, un discurso retrógrado que aludía a la facilidad de la LE por su parecido a la portuguesa, del que se puede inferir que no merecía la pena estudiarla cono lengua extranjera. Este y otros discursos de autoridades hicieron eco por muchos años en la sociedad y las OCEM refleja esas concepciones de gran parte de la población brasileña.

Es así como las OCEM traen reflexiones y referencias para la práctica del profesor. Los autores discuten muchas de las concepciones arraigadas sobre la LE e invita

a reflexionar sobre estas cuestiones que en nada ayudan, más bien impiden que la lengua sea respetada y valorada como debería ser.

El primer tema expuesto se refiere al papel educativo de la enseñanza de la LE. Se entiende que su enseñanza debe interactuar con las demás asignaturas, intentando ocupar un papel diferenciado en la construcción colectiva del conocimiento y en la formación del ciudadano. Se propone que su aprendizaje haga parte de la formación integral del alumno dentro de los cuatro principios de la Unesco, esto es, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Sugiere como temas la política, la educación y el deporte, entre otros, que integren la realidad del alumno y que le ayude a posicionarse de manera crítica en la sociedad. Se sugiere que sean abordados en las clases de LE temas como la política, la educación, la economía, los deportes, el ocio, la información (redes sociales), aspectos de la sociedad, los idiomas y el lenguaje.

El segundo punto abordado se refiere a la heterogeneidad de la LE y se discute sobre qué variedad enseñar, sobre los efectos de la proximidad y la lejanía de la LE y portuguesa en el proceso de aprendizaje, el papel de la lengua materna en el aprendizaje de la LE y se discute sobre qué hacer con el portuñol[15]. Finalmente, se refiere a la gramática y da algunas orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la LE. O sea, se trata de una reflexión muy amplia y diversificada.

No obstante, los temas expuestos por las OCEM reflejan en parte el momento en el que el documento surgió. Es decir, el área de la enseñanza de la LE en la lingüística aplicada todavía era prácticamente inexistente en Brasil; había pocas investigaciones sobre la didáctica de la LE; y el documento refleja y discute muchas de las concepciones arraigadas en la sociedad como, por ejemplo, lengua española como lengua fácil, el papel de la gramática (y aquí recordamos que desde 1942 la enseñanza era gramatical), entre otros ejemplos ya supra citados.

Para dar un ejemplo que el documento refleja las discusiones de la época, se destaca el punto sobre qué variedad de la LE enseñar. La enseñanza de la LE crecía, había muchos profesores de diferentes lugares y, por lo tanto, de diferentes acentos. Los libros didácticos venían de España y, de esa manera, la variedad del libro podría no ser la misma

[15] El portuñol es un término ampliamente difundido en Brasil para denominar a las personas que se creen hablantes de la lengua española, pero en realidad no lo son. En el imaginario popular brasileño, hablar la LE es fácil y, por lo tanto, no hace falta estudiarla formalmente o en poco tiempo de estudio ya es suficiente para hablarla, culminando con el no aprendizaje y hablando una lengua que no es la portuguesa ni tampoco la LE.

del profesor; hecho que posiblemente generaba una cierta inseguridad al profesor novato. En esta época se puso de moda el español estándar, defendido por muchos lingüistas renombrados, pero esto es imposible en la práctica e incluso representa un prejuicio con relación a algunos hablantes nativos. Para ese asunto, en las OCEM (MEC, 2006, p. 134), se puede leer que se hace necesario ir más allá de la pregunta "¿cuál español enseñar?". Es decir, debemos hacer la pregunta de "¿cómo enseñar español?", esa lengua tan plural y heterogénea, sin sacrificar sus diferencias ni reducirlas a simples muestras sin mayor reflexión al respecto. Sobre ese asunto, Moreno Fernández escribió un libro en el 2000 titulado "¿Qué español enseñar?" y en una posterior entrevista con el Instituto Cervantes de Chicago aseguró que la "Unidad y diversidad, hoy por hoy, son hechos indiscutibles en la lengua española" (Moreno Fernández, s.f.). El tema es amplio y rindió muchas discusiones en ámbitos internacionales.

Los asuntos abordados por las OCEM (MEC, 2006) nos muestran otras concepciones, como la enseñanza de la lengua con enfoque en la gramática, el error como un problema a ser solucionado y otros temas que los autores intentan reflexionar para permitir al lector comprender de otra manera la enseñanza de la LE. Por supuesto que el documento no es perfecto, pero nos muestra que emergía una preocupación por la enseñanza de la lengua dentro de las escuelas regulares y que deberíamos vencer algunos puntos discutidos por sus autores.

En definitiva, los autores de la OCEM (MEC, 2006), citando al lingüista Almeida Filho, afirman que los profesores de lengua necesitan, entre otras cosas, producir su enseñanza y buscar explicar por qué actúan de la manera que lo hacen. De cierta forma, eso significa decir que debemos reflexionar sobre las concepciones citadas anteriormente, pero significa también que la responsabilidad de la formación es del propio profesor. No obstante, un punto muy positivo es que intenta que el profesor lector reflexione sobre sus prácticas, creencias, percepciones según sus propias experiencias e ideas sobre qué significa enseñar. Esas ideas pueden ser propias o resultante de experiencias vividas en las universidades, materiales didácticos, otros profesores, etc. Sin embargo, la palabra clave es reflexionar, o sea, hay que reflexionar sobre sus prácticas.

Hay otros temas abordados en el documento, por ejemplo, la competencia inter y pluricultural, la competencia comunicativa (como conjunto de componentes lingüísticos y sociolingüísticos), la competencia oral como forma de aproximación hacia el otro, la

producción oral, la comprensión lectora y la producción escrita con el objetivo de que el estudiante exprese su identidad en el idioma del otro.

Todo parece perfecto, y realmente el papel de la lengua extranjera que propone el documento para los estudiantes es bastante amplio e importante, por ejemplo, en las OCEM (MEC, 2006, p. 137) se afirma que es necesario llevar al estudiante a entender la heterogeneidad, que marca las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes. No obstante, una cuestión importante de abordar es cuando el documento separa la enseñanza de la LE de los cursos libres de la escuela regular, pues sobre la competencia oral afirma que "en primer lugar, es crucial que queden claras las diferencias que debe haber entre el papel de la lengua extranjera y la manera de abordarla en el ámbito de la educación regular y de la enseñanza libre"; al referirse a esto, mantiene la creencia de que no se aprende lenguas en las escuelas regulares, principalmente en las públicas. En otras palabras, aunque el documento sea importante y trata temas importantes, sigue por un camino que quizás impide que el profesor haga algo innovador o diferente de lo que venía haciendo.

Las OCEM están matizadas por otros documentos estatales, pues cada estado tiene un documento con las directrices pedagógicas propias. Sin embargo, ninguno de estos documentos tiene fuerza de ley, sino que son orientativos como las OCEM, teniendo en cuenta las características de cada región del país. Las OCEM han sido muy criticadas por los formadores de profesores y el tema es bastante extenso para detallarlo aquí, pero es claro que hay muchas cuestiones a tratar cuando el asunto es la formación de profesores y la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

En el siguiente punto se discute sobre la entrada de la lengua española en el examen ENEM y en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD).

2.1.6.2.2. EL EXAMEN NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA

El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM)[16] es un examen de acceso a las universidades brasileñas. Antes, las universidades preparaban y aplicaban sus propias pruebas, pero a partir de 1998, el gobierno creó el ENEM con el objetivo de sustituir dichos exámenes unificando la selección de los estudiantes. Sin embargo, fue poco a poco que las universidades lo fueron implementando y, en 1998, sólo dos universidades aceptaron las notas del ENEM para seleccionar sus estudiantes. Hay dos implicaciones

[16] http://inep.gov.br/enem/historico

importantes para la existencia del ENEM; la primera es el intento de igualar la enseñanza de todos los estados del país, pues las escuelas van adecuando los conocimientos de acuerdo con este examen; y la segunda, todos los estudiantes pueden hacer las pruebas para cualquier universidad desde su ciudad. Durante dos días consecutivos los estudiantes que han terminado la enseñanza media se someten a pruebas de todas las asignaturas.

La LE pasó a integrar el examen en 2010. En 2017 fueron 6,763,122 de estudiantes que se presentaron al examen, siendo más del 60% quienes optaron por examinarse en la LE. Aunque hay sólo 5 cuestiones de interpretación de textos en LE, estar en el examen significa mucho por tres razones. Primero, por la notoriedad concedida a la lengua, segundo porque la gran mayoría de los estudiantes prefieren la prueba de LE que la prueba de inglés, y tercero, porque si los estudiantes la eligen, seguramente la estudian en alguna escuela o en cursos libres, manteniendo así la lengua en el territorio nacional. En el pasado, esta oferta de la LE en el ENEM llevó a una mayor rapidez del proceso de implantación de la lengua.

2.1.6.2.3. EL PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO DIDÁCTICO

El Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) es un programa desarrollado por el gobierno federal, bajo la responsabilidad del Ministério da Educação (MEC) y del Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Su objetivo es evaluar y disponer libros y materiales didácticos sin costo para los estudiantes de las escuelas públicas, comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines lucrativos (MEC, s.f.).

Su historia se remonta al año de 1929, pero fue a partir de 1934 que empezaron sus trabajos. A partir de 2017, con la aprobación de la BNCC/2017, uno de los objetivos del PNLD pasó a ser el de apoyar su implementación y el PNLD pasó a llamarse "Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLMD)", pues además de libros didácticos también distribuye libros literarios. A través de ese programa, los estudiantes de Enseñanza Media tenían, desde 2010 hasta 2017, garantizado el libro didáctico de LE. Este hecho dio importancia y notoriedad a la lengua, pero una vez más, la lengua sufre la indiferencia de los políticos e inicia su descenso.

Sin embargo, estas iniciativas (y otras citadas anteriormente) no fueron suficientes para garantizar la oferta de la LE en las escuelas regulares que estaba vigente en la ley 11.161. La lengua sigue presente en el ENEM, en muchas escuelas y universidades, pero desde 2017, la LE deja de ser obligatoria. Asunto abordado en la siguiente sección.

2.1.7. LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN DE 2017: EL QUINTO MOMENTO DE LA LE EN BRASIL

La Base Nacional Curricular Común (BNCC/2017)[17], prevista por la LDB/96, según el propio documento, "expresa el compromiso del Estado Brasileño con la promoción de una educación integral y desarrollo pleno de los estudiantes, enfocada a acoger con respecto a las diferencias y sin discriminación y prejuicios" (p. 4). Es un documento de carácter normativo que reglamenta los contenidos que deben ser comunes, básicos y que los estudiantes deben adquirir en la enseñanza básica (Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media). Según la BNCC/2017:

> El documento define un conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, […] de modo que tengan asegurados sus derechos de aprendizaje y desarrollo (MEC, 2017, p. 9).

O sea, están garantizados los derechos de los estudiantes en la enseñanza básica y la BNCC/2017 define los objetivos e indica cómo alcanzar tales objetivos. Aunque en el documento aparece insistentemente la expresión "contenidos comunes" para toda la educación nacional, la BNCC/2017 respeta cada escuela y cada institución, abriendo la posibilidad de añadir contenidos de acuerdo con la política pedagógica de cada escuela; esto es, garantizando la construcción de currículos y propuestas pedagógicas flexibles y adecuadas a la realidad de cada institución de enseñanza. Hay que recordar que el SEB es desigual y lo que la BNCC/2017 propone es garantizar unas bases mínimas para la formación global del estudiante.

La BNCC/2017 reconoce las desigualdades sociales y cree que la escuela puede ampliar las condiciones de inclusión social al posibilitar el acceso a la ciencia, a la tecnología, a la cultura y al trabajo. El documento reconoce la importancia de la enseñanza de lenguas extrajeras para desarrollar otras competencias porque representa para el ciudadano una forma de inserción en el mercado laboral.

El objetivo de la segunda competencia específica del área de lenguaje y sus tecnologías se refiere a comprender los procesos identitarios, conflictos y relaciones de

[17] Es importante resaltar que la BNCC/2017 y la LDB caminan juntas. La LDB es superior a la BNCC/2017.

poder que permean las prácticas del lenguaje, el respeto a las diversidades, la pluralidad de ideas y posiciones y la actuación social en los principios y valores de la democracia.

En la cuarta competencia específica para la enseñanza de las lenguas, el documento enfatiza la comprensión de las lenguas como fenómeno geopolítico, histórico, social, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso, e incentiva el respeto a las variedades lingüísticas y su defensa ante los prejuicios de cualquier naturaleza. En el documento se puede leer que "además de la necesidad de universalizar la oferta [a los jóvenes estudiantes] ha resultado crucial garantizar la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes, respondiendo a sus demandas y aspiraciones presentes y futuras (MEC, 2017, p. 461)".

Sin embargo, la única lengua extranjera obligatoria a partir de 2017, y que la BNCC/2017 menciona específicamente, es la lengua inglesa. Es decir, lamentablemente la LE y todas las demás lenguas son dejadas a un lado. La BNCC/2017 no reconoce la LE como importante para desarrollar las competencias, no la reconoce como lengua plural, de muchas culturas o como lengua internacional, demostrando un prejuicio hacia la LE. No reconoce a la LE como un puente para desarrollar las competencias generales de valoración de la diversidad y de vivencias culturales para que los alumnos puedan elegir su proyecto de vida persona. Tampoco tiene en cuenta la cantidad de jóvenes brasileños que escogen la opción de la LE en el ENEM.

Con la obligatoriedad del inglés, el artículo 36 de la LDB/96, inciso III, que garantizaba una segunda lengua extranjera de carácter optativo, fue extinta. Parece que la expresión "garantizar el mínimo" que aparece en la BNCC/2017, gana otras dimensiones, esto es, no significa garantizar, sino ofrecer el mínimo. Como afirma Libâneo (2002, p.44), "las políticas neoliberales para la escuela no promueven la calidad de la educación, al contrario, son restrictivas a la promoción del desarrollo humano". En este sentido, la educación, según el autor, se destina a la formación de trabajadores para necesidades inmediatas de la economía, produciendo todavía más desigualdades sociales.

Para Moreno (2019), la BNCC/2017 no consideró la enorme cantidad de profesionales en el mercado para actuar como profesores de LE ni tampoco la inversión hecha. Al parecer, la hegemonía del inglés además de ser contraria a los documentos educativos que aprecian la multiculturalidad, es parte de disputas políticas actuales en el país. Sin embargo, hay razones para el optimismo con relación a la oferta de la LE en las escuelas por diferentes razones.

La primera de ellas es exactamente por las contradicciones presentadas anteriormente. Segundo, porque hoy por hoy, tras 16 años de obligatoriedad de la enseñanza de la LE, hay muchos programas de formación en diferentes universidades brasileñas, programas de postgrado, organizaciones y sindicatos de profesores, la lingüística aplicada es robusta y sigue creciendo y hay profesores de LE para atender la demanda nacional. Tercero, porque la LDB y la Ley 13.415 garantizan que la comunidad educativa elija una lengua. Cuarto, porque si la BNCC/2017 tiene en cuenta las demandas de los jóvenes, la LE sería fundamental y deseada (como en el caso del examen ENEM), pero también porque la BNCC/2017 garantizaría la autonomía de las escuelas afirmando que ellas deben seguir sus proyectos políticos y pedagógicos. Quinto, porque los estados pueden decir "sí" a la LE en las escuelas, a la demanda de los estudiantes y a la importancia de la diversidad que implica una lengua a nivel mundial sin perjuicio de la lengua inglesa. Y el sexto motivo es que la propia Ley 13.415 afirma que:

> § 4º Los currículos de Enseñanza Media incluirán, obligatoriamente, el estudio de la lengua inglesa y podrán ofertar otras lenguas extranjeras, en carácter optativo, preferencialmente el español, de acuerdo con la disponibilidad de oferta, locales y horarios definidos por los sistemas de enseñanza.

Sobre la autonomía de los Estados, de acuerdo con Souza (2020), Paraná y Amazonas poseen leyes sobre la enseñanza de la LE anteriores a la revocación de la Ley 11.161/2005 por la MP No. 746/2016 que se transformó en la Ley nº 13.415, de 16 de febrero de 2017. Sin embargo, sin la obligatoriedad hay considerar algunos puntos que afectan a la enseñanza de la LE y a la formación del profesorado.

- En primer lugar, no hay garantías presupuestarias para emplear profesores para enseñar dicha lengua en las escuelas y, por lo tanto, será más difícil su permanencia en las escuelas.
- Si no es obligatoria, ni las escuelas públicas (directores y otros), ni tampoco las escuelas privadas van a hacer algún esfuerzo para mantenerla en los currículos, pues aun siendo obligatoria, ya no lo hacían, corriendo el riesgo de reducir su oferta hasta extinguirse. Pero, pasados los 16 años de la obligatoriedad de la LE en las escuelas, ya hay un número grande de profesores actuando, lo que significa también que, aunque sea por pocas horas de clases, la lengua puede permanecer en forma de proyectos, como optativa para los estudiantes, entre otras posibilidades.

- La no obligatoriedad puede llevar al profesor de LE a dar clases de lengua portuguesa, como ocurrió en el pasado. Recientemente, algunos profesores que fueron contratados para dar clases de LE en algunos IF/Enseñanza Media, para completar la carga horaria de trabajo, también daban clases de portugués. Los alumnos podrían elegir si estudiaba o no la LE, trayendo grandes consecuencias a la enseñanza de la LE ya relatados anteriormente. Esta desvalorización de la LE provocó su salida del currículo de la Institución.

La BNCC/2017 legitima el inglés como oportunidad de acceso al mundo globalizado, como lengua que amplía las posibilidades de interacción en los más diferenciados contextos del mundo y como lengua del mundo. La misma analogía podríamos hacer para la lengua española, esto es, es segunda lengua en los medios, da acceso al conocimiento y es la primera lengua de muchos países. La diferencia es que, al concebir el inglés como lengua sin identidad con países que la tienen como lengua materna, quita de la lengua el componente sociocultural, parte fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras y fundamental para el reconocimiento de otras identidades culturales. Como expone Paraquett (2011, p. 3), asociar el concepto de cultura al aprendizaje de lenguas es de suma importancia, pues "la idea es llevarlo a percibir que el conocimiento de las identidades culturales 'extranjeras' deben servirle para intensificar su proceso de pertenencia cultural al ambiente en el cual vive. En otras palabras, conocer lo que es 'extranjero', para conocerse". En resumen, quitar la LE del currículo es impedir que los estudiantes entiendan su propia cultura y la del otro.

En 2018, la revista Veja reportó que Rio Grande do Sul posee 197 municipios vecinos de países como Uruguay, Paraguay y Argentina, siendo 19 de ellos gemelos, esto es, parte está en Brasil y parte en otro país y, otra ciudad, Barra do Quadril, es parte de Brasil, Argentina y Uruguay (Sperb, 2018). O sea, lo más efectivo y normal sería estudiar la LE en este estado. Además, la oferta de la LE en las escuelas de estas ciudades es respetar la comunidad local, lo que está previsto por ley. Otros estados brasileños que, aunque lejos de la frontera, entienden que la LE es importante para los jóvenes brasileños y, por lo tanto, debería ser obligatoria en las escuelas. Esto también es respetar dos deseos y necesidades de los jóvenes de la comunidad que acoge a la LE como lengua extranjera de su preferencia.

Así como la prensa actuó en los años que antecedieron a la efectuación de la Ley 11.161 afirmando que la LE sería obligatoria, ahora la prensa afirma que ya no lo es. Eso

es una verdad absoluta, poco informativa e incluso es preocupante que la prensa no informe que la Ley nº 13.415 permite que sea ofertada la LE. Es decir, es diferente informar que ya no es obligatoria siendo que antes tampoco lo era y ahora no informar de manera esperanzada que la lengua se queda, aunque de forma optativa.

En resumen, la presencia de la LE en Brasil tiene 4 momentos importantes: primero, en 1919 en el Colegio Pedro II, como asignatura optativa; segundo, en 1942, con la reforma Capanema en la que la LE es obligatoria; tercero, con la Ley 11.161/2005 de oferta obligatoria y matrícula facultativa para el estudiante; y cuarto, con la BNCC/2017 que elimina la obligatoriedad de la enseñanza de la LE en el Sistema Educativo Brasileño. En medio de estas movidas políticas, no se puede dejar de registrar el movimiento nacional "#FicaEspanholBrasil", compuesto por los profesores de LE de todo el país que hasta este momento luchan para que la lengua vuelva a la obligatoriedad. Como afirma Guimarães (2012), el movimiento de inclusión y exclusión de una lengua responde a un juego político.

2.1.7.1. EL MOVIMIENTO NACIONAL #FICAESPANHOLBRASIL

Un año antes de la aprobación de la Ley 13.415, una profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) junto con sus alumnos del Programa Institucional de Becas de Inicialización a la Docencia (de ahora en adelante, PIBID)[18], inició el movimiento que lucha por la obligatoriedad de la LE en Brasil y, así, nació el movimiento #FicaEspanhol. A este movimiento se sumaron otras universidades, las asociaciones de profesores en la lucha a favor de la continuidad de la LE en las escuelas. Cada estado brasileño entendiendo la importancia de la #FicaEspanhol, creó su propio movimiento con el respectivo nombre del Estado. De manera que la etiqueta fue ganando muchos adeptos y para indicar que hay un movimiento nacional y diferenciarlo de la etiqueta de cada estado, pasó a llamarse #FicaEspanholBrasil. El movimiento posee una página en Facebook, una en Instagram, un canal en YouTube y un grupo de WhatsApp donde narra las luchas y conquistas diarias con relación a las discusiones parlamentarias de apoyo a la LE.

[18] Es un programa de la Política Nacional de Formación de Profesores del MEC que tiene como objetivo proporcionar a los futuros profesores mejor formación a través de la vivencia práctica con el cotidiano de las escuelas públicas de educación básica, vinculando la enseñanza superior (a través de programas de licenciatura), las escuelas y los sistemas estatales y municipales. Sobre el programa se puede leer más en: http://portal.mec.gov.br/pibid

No obstante, el movimiento no es exclusivo de los profesores, pues como reportó la revista Veja, los estudiantes de la Enseñanza Básica se sintieron dañados en sus derechos de elección de la lengua a ser estudiada y, por eso, ellos se unieron al movimiento #FicaEspanolBrasil (Sperb, 2018).

De esta manera, en 2021, el senador Humberto Costa del Estado de Pernambuco presentó el Proyecto de Ley 3059, cuyo objetivo es devolver la obligatoriedad de la enseñanza de la LE para la Enseñanza Media y facultativa a partir del sexto año de la Enseñanza Fundamental, bajo la justificación de que la lengua es importante para la formación profesional de los ciudadanos, para priorizar las relaciones sociales y para la integración de los brasileños con los países vecinos de América Latina, en especial los que forman parte del MERCOSUR. El movimiento #FicaEspanholBrasil está diariamente actualizado con relación a las discusiones en el Congreso Nacional y atento a quién vota y discursa a favor de la lengua.

Es importante hacer hincapié que la BNCC/2017 debe respetar la LDB/96 y principalmente la Constitución Federal. El artículo 206 (BRASIL, 1998) de la Constitución Federal brasileña afirma que "la enseñanza será ministrada con bases en los siguientes principios:

> I. Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;
>
> II. libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, arte y el saber;
>
> III. pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza;" (LDB/96, Art. 206).

Como ya se ha mencionado, la BNCC/2017 afirma que, en carácter optativo, las escuelas deben ofertar preferencialmente la LE. Negar el aprendizaje de la LE a los jóvenes es nocivo a la diversidad y a la pluralidad de ideas, es negar a la Constitución, a la LDB, pues la ley tiene un compromiso con los jóvenes de su país.

La Ley que trajo la obligatoriedad del inglés como lengua extranjera la ve como lengua para la inserción en el trabajo, además de ser la más hablada en el mundo es la más enseñada. Para la entrada de la LE en el SEB en 2005 ese mismo discurso relacionado con el mercado también estaba presente. Es decir, el mercado, el ámbito financiero está sobrepuesto a cuestiones de ciudadanía. Para Libânio (2020), la educación para el mercado de trabajo es una finalidad que justifica de modo más visible los esfuerzos de los sistemas de enseñanza para asegurar el aprendizaje a todos, pues para el

neoliberalismo, “el individuo es visto no sólo como sujeto de explotación, pero como sujeto que demanda y consume y, por lo tanto, susceptible de ingresar al mercado” (Bloom, 2004, p. 220 como se citó en LIBÂNEO, 2020); pero la analogía que se puede hacer es que la LE es importante para el mercado también y su presencia no quita la importancia de la lengua inglesa ni de otras lenguas. En territorio nacional, esta nunca ha perdido espacio, incluso con la obligatoriedad de la LE.

No obstante, el #FicaEspanholBrasil espera que cada estado, institución y profesor pueda concebir la LE como vital para la formación del ciudadano local y global, y no únicamente como sujeto de trabajo.

En el siguiente apartado, aunque no sea obligatoria la enseñanza de la LE en las escuelas, se expone algunos puntos sobre la importancia de la LE en el SEB actualmente.

2.2. IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA FORMAL DE LA LE

La gran mayoría de los estudiantes están matriculados en la red pública de enseñanza. Para esa población el único lugar de apropiación no sólo de una lengua, sino también de los saberes de la humanidad en general, es en la escuela, en la enseñanza reglada. En este sentido, la presencia de la LE en la escuela, además de una oportunidad de aprendizaje, contribuye a la formación cultural, crítica, reflexiva y transformadora de los jóvenes estudiantes.

Al abordar la cuestión de por qué estudiar el español, el discurso sobre el aprendizaje y el dominio de una lengua extranjera que la sociedad en general tiene, se refiere a las siguientes razones, en orden de importancia: la formación profesional, la formación personal y la formación cultural. Sin embargo, la mirada siempre está en la formación profesional, pues, en el mundo globalizado, se argumenta que el aprendizaje de un idioma puede proporcionar mejores puestos de trabajo y mejores sueldos. Es indiscutible que los negocios internacionales dependen de la comunicación eficaz, pero esto no es para todos.

Para los negocios internacionales hay un sinnúmero de cursos de español con fines específicos de altos costos, razón por la cual poca gente puede acceder a ellos. Pero, sea para fines específicos o no, la lengua es vista como un bien. Y no hay nada de malo en que sea un bien y en que existan estos cursos, pero una lengua es mucho más que un pasaporte para mejores sueldos y, por lo tanto, no se debe concebir solamente como una mercancía, como un producto por el que uno puede pagar, como un valor de cambio en

la economía globalizada, puesto que las habilidades comunicativas pueden configurarse como fuerza de trabajo o como capacidad intelectual que el individuo utiliza para conquistar el mercado (Heller, 2010). De esta manera, es importante que todos los jóvenes tengan acceso a este bien intelectual en las escuelas sin ningún costo. Que las escuelas, por medio del gobierno federal y local, realmente les proporcionen condiciones para adquirir la LE y así, obtener todos los beneficios de saber una lengua extranjera.

Para un estudiante de enseñanza media que está preparándose para empezar su carrera universitaria, saber una lengua es fundamental para participar del examen de entrada en la universidad (ENEM-Brasil), para sus estudios universitarios, para conquistar el mercado, pero también lo es para aumentar su capacidad intelectual, su visión del mundo, su capacidad de entender su propia cultura y de la de los países cuya lengua están aprendiendo. Saber la LE proporciona acceso a gran parte del conocimiento científico y tecnológico producido por investigadores de todo el mundo. Para el estudiante, tener acceso a los conocimientos y saber interpretarlos es fundamental en la vida académica, sea el curso y la profesión que sea que vaya a seguir.

En las OCEM (MEC, 2006) podemos leer que aprender la LE, significa exponer a los estudiantes a la alteridad, a la diversidad y a la heterogeneidad, los cuales son fundamentales para la construcción de la identidad. Los aspectos culturales, por lo tanto, además de importantes para el desarrollo de la lengua en toda su dimensión, representa también una oportunidad para trabajar la tolerancia hacia el otro y así, se espera que tengamos ciudadanos más humanos y conscientes. De esa manera, entendemos que aprender la LE es importante para la formación de los estudiantes, tanto para la construcción de su ciudadanía como para la inclusión social y étnica, permitiéndoles una mejor comprensión del mundo a su alrededor.

Las Directrices Nacionales Curriculares (de ahora en adelante, DNC), documento creado por el MEC en 2013, concibe la educación como un derecho social y un componente necesario para el ejercicio de la ciudadanía y las prácticas sociales. La escuela es un lugar para aprender la socialización ética y moral y es difusora de conocimientos científicos construidos por la humanidad. El documento aboga por una educación escolar comprometida con la igualdad de acceso, al conocimiento para todos y especialmente comprometida con garantizar dicho acceso a los grupos de la población en desventaja, de manera que pueda minimizar las desigualdades históricamente producidas (MEC, 2013, p. 153).

Si pensamos en una escuela como la concibe las DNC y la relacionamos al contexto de enseñanza de lenguas, llegaremos a la conclusión de que aprender lenguas en la escuela (tanto pública como privada) es primordial para la población joven brasileña en edad escolar. Negar el derecho a aprender lenguas en dicho espacio es negar a la mayoría de la población la inclusión social, su desarrollo en las dimensiones individuales y sociales de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes en la sociedad local y mundial; es negar oportunidades al estudiante de ver al mundo de manera diferente y perder oportunidades de aprendizaje que conduzcan a la autonomía intelectual.

Se puede argumentar que para un joven brasileño es muy difícil, por las distancias físicas entre países, convivir con otras culturas, sin embargo, en el mundo globalizado los adolescentes son individuos que se relacionan con gente de todas partes del mundo por medio de la Internet. En este sentido, el modelo intercultural es ideal, pues es indispensable para las relaciones entre culturas, es una forma de aceptación de nuestra cultura y la del otro, donde los adolescentes entienden que una cultura no está subordinada ni tampoco es superior a la del otro; es una forma de convivencia armónica y de respeto hacia el otro. Borboa Trasviña (2006, p. 1), hablando sobre la interculturalidad, afirma que es una necesidad obligada, una necesidad para conocer al otro, entenderlo y comprenderlo en muchos aspectos o elementos culturales que a primera vista pueden parecer negativos, inmorales o simplemente que no deben estar presentes. De esta manera se combatiría el etnocentrismo, el prejuicio y la discriminación.

Por ello, aprender una lengua, en especial la LE, permite que los jóvenes puedan aprender otros tantos aspectos para su formación como ciudadanos locales y globales, aspecto mencionado también en los PCN, en las OCEM y por otros tantos investigadores. Relacionado con lo anterior, Day y Savedra (2015) afirman:

> Toda escuela y todo profesor, sea cual sea su asignatura, debería tener claro que las lenguas, independientemente de su condición (materna, segunda o extranjera), en el contexto de enseñanza, son, sobre todo, el medio para acceder al conocimiento de cualquier otra área de del saber, por muy distantes que parezcan de un determinado dominio de conocimiento. (p. 2)

Es decir, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es una forma de aprender otras habilidades, es una manera de acceder al conocimiento producido por la sociedad global y es una oportunidad para el enriquecimiento personal y para transformar la sociedad.

Leffa (2005, p. 22) sobre la importancia de estudiar una lengua extranjera afirma que “se alinea con los que predican la enseñanza de las lenguas extranjeras por la paz y, por lo tanto, estudiar la lengua extranjera por el gusto de estudiarla”. El autor (2005), a la luz de otros autores, entiende que aquel que no conoce una lengua extranjera no conoce su propia lengua, pues la lengua del otro enriquece la nuestra, amplia nuestra potencialidad de realización como hablantes de nuestra propia lengua. Leffa (2005) haciendo alusión al pensamiento de Freire, razona que no hay posibilidad de democracia sin la convivencia con el diferente y, al garantizar la convivencia, también se puede asegurar el desarrollo más amplio de la democracia.

Tras presentar algunas consideraciones sobre la importancia de la permanencia de la LE en las escuelas básicas brasileñas, se discute sobre la formación inicial y sus retos.

Capítulo 3
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Si, por un lado, las acciones educativas de los docentes en las escuelas, obviamente, no pueden resolver por sí solas los problemas de la sociedad, por otro lado, pueden contribuir a la construcción de sociedades más justas y dignas (Zeichner, 2008, p. 12).

En este capítulo se abordan algunos retos para la formación inicial de profesores que, como se sabe, es objeto de estudio a nivel mundial, principalmente en la actualidad que se exige un profesor digitalmente competente. En el caso de Brasil, hay desafíos antiguos y otros recientes, como la enseñanza fundamentada en competencias y habilidades que todavía no se han solucionado, pero que merecen la pena ser discutidos. Así que, en la primera parte, se discute sobre siete retos específicamente: (a) la licenciatura doble, (b) la dicotomía entre la teoría y la práctica, (c) la adquisición de la Competencia Comunicativa, (d) la formación del profesorado para enseñar en los lineamientos de la BNCC/2017 y BNC-FP de 2019, (e) la formación desde la perspectiva reflexiva, (f) la formación para el uso integrado de las TDIC (la lección que nos dejó para la enseñanza el período la pandemia de COVID-19) y, finalmente, g) la competencia digital docente y el profesor digitalmente competente, aspecto vital en la formación del siglo xxi a nivel mundial.

3.1. CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL

Hablar de la formación de profesores no es tema fácil, pues el profesor es un sujeto que vive en un determinado grupo social, con su identidad, cultura, creencias y tiene su propia historia de vida y formación. En el contexto brasileño implica, además, comprender las leyes y parámetros que rigen la educación brasileña, entender las diferentes políticas educativas y cómo ellas afectan a la formación del profesorado, la

historia de la educación en el país y sus retos. Para poner un ejemplo práctico, cuando el gobierno de Getulio Vargas promulga la constitución de 1934 y por primera vez la enseñanza pública pasa a ser derecho de todos. Este derecho se reflejó en otras leyes, en la creación de escuelas públicas y necesidad de formar profesores. Otro ejemplo a lo que se refiere a la formación de profesores de LE es la sanción de la ley 11.161 por el presidente Luis I. Lula da Silva, y con ella la necesidad de formar profesores de LE. Como ejemplo más reciente, la BNCC/2017, documento que rige la educación básica brasileña, está siendo muy criticada a nivel nacional por profesores, formadores, y por asociaciones, entre otros, afirmando que ella representa un retroceso en la educación. Pese a las críticas, los retos son también a nivel personal, pues siempre que surge algún cambio, lo normal es que haya rechazos, inseguridad, miedo a lo nuevo, entre otros. Estamos lidiando con la educación, un mundo complejo lleno de gente compleja con sus diferentes percepciones de mundo, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de lo que es la escuela y etc.

De acuerdo con Neto y Maciel (2016) la formación del profesorado, tanto inicial como continuada, es objeto de estudio de los investigadores en ámbito global desde la década de 60, pero fue a partir de los años 80 que estos estudios ganaron fuerzas, pues las teorías y prácticas para la enseñanza y aprendizaje no daban cuenta de sostener una educación de calidad.

La formación inicial del profesorado de lenguas en Brasil es relativamente reciente en la lingüística aplicada. Fue a partir de los años 90 que surgió una literatura más específica sobre ese asunto, quizás porque fue a partir de la LDB/96 que la lengua extranjera pasa a ser obligatoria en la enseñanza reglada y con eso, la necesidad de formar profesores de lenguas, en el caso, la lengua inglesa, para la demanda nacional. En este período, las investigaciones sobre la formación de profesores de lengua, según Almeida Filho (1997), empezaron a explorar el aula y sus condiciones reales como espacio de investigaciones que intentaban entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y así, las teorizaciones de los años 90 nos muestran que el profesor es un elemento central en el proceso que ocurre en las aulas. Salimos de un paradigma de enseñanza centrado el alumno para el centrado en el profesor, reconociendo como afirma Freeman (1996) que los profesores son individuos que también se forman y son moldados dentro de su actividad de enseñanza.

Desde 1985 que se celebra el CBPE (Congreso Brasileño de Profesores de Español), el más antiguo encuentro brasileño del área de Estudios Hispánicos promovido por las 27 asociaciones estatales de profesores de español de Brasil (APEs). De acuerdo con el sitio web del CBPE[19] este congreso es un espacio de profesores e investigadores que se dedican a la LE, las literaturas y de la enseñanza de la LE, así como la historia y la cultura, lugar de reflexiones sobre las prácticas pedagógicas e intercambio de experiencias. En el año 2000 se celebró el primer Congreso Brasileño de Hispanistas (CBH) con el objetivo de reflexionar sobre los temas relacionados al hispanismo y para intercambios académicos, con el afán de fortalecimiento y el desarrollo de la investigación en las instituciones brasileñas. En 2008 se celebró en el mismo espacio que el CBH, el I Congreso Internacional da Asociación Brasileña de Hispanistas (CIABH), en el cual participa la comunidad internacional, contribuyendo con el diálogo entre los profesionales brasileños y del exterior.

A partir de los años 2000 el interés por la formación del profesor de lenguas ganó fuerzas y en 2006 ocurrió el primer Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), permitiendo el diálogo y reflexión sobre la formación entre los diferentes profesionales de diferentes países que participan del congreso. Esta iniciativa demuestra el interés de mejorar siempre la calidad de la formación inicial y nos enseña que, aunque ella tiene sus especificidades en cada país, es un reto en toda América Latina. También se realizaron otros congresos, como el Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada (CBLA), Intercâmbio de Pesquisa en Lingüística Aplicada (InPLA), encuentros y una infinidad de libros y artículos sobre el tema.

Tras la aprobación de La ley 11.161 fue necesario crear nuevos programas de grado en las universidades públicas y privadas, y con eso, hubo también una proliferación de encuentros y congresos sobre la LE y espacio para la lengua en los congresos de formación del profesorado y en otros más específicos y regionales. Se creó, además, líneas de investigación en la lingüística aplicada brasileña en diferentes universidades. Dos grandes iniciativas que contribuyeron con la formación del profesorado de LE en Brasil partieron de la Consejería de Educación de España y del Instituto Cervantes. La Consejería de Educación del Gobierno de España en Brasil organiza anualmente, desde 1998, el *Seminario Español en Brasil* conocido anteriormente como Seminario de

[19] https://doity.com.br/19cbpeufrn

Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español, que se celebra en el "Colegio Miguel de Cervantes" de São Paulo[20]. Dicho seminario es de gran interés a los profesores de LE que están actuando/trabajando, pues trata temas específicos de la lengua y, como afirma Celani (2016) es cierto que esta es una necesidad, pues las teorías existen para informar, primorear y ser transformadas en prácticas en el aula. El Seminario es punto de encuentro de profesores de todos los estados y profesores de otras partes del mundo que comparten de las mismas ansias. La Consejería siempre ha contribuido mucho en la formación de los profesores de LE, sobre todo en una época en la que el área de la enseñanza de la LE estaba poco desarrollada en la lingüística aplicada, los materiales didácticos eran escasos y todavía Internet no era esa potencia de hoy y además era para muy pocos.

El Instituto Cervantes está presente en Brasil desde 1998 en la ciudad de São Paulo y desde el año 2001 se incorporaron otros 7 centros, en diferentes ciudades brasileñas. El instituto cumplió y cumple una labor de formación continua en el país, brindando programas específicos destinados a la actualización y perfeccionamiento didáctico de profesores de español como lengua extranjera, talleres, minicursos, materiales para los profesores de LE y dos programas oficiales de máster en conjunto con la Universidad Menéndez Pelayo (UIMP) y la Universidad Nacional a Distancia (UNED).

La formación inicial del profesor de lengua tiene sus características peculiares como, por ejemplo, mientras el estudiante adquiere la competencia lingüística en la lengua extranjera que estudia, aprende a cómo enseñarla. Actualmente, hay otros desafíos para esta etapa, pues es necesario adquirir otras habilidades como, por ejemplo, ser digitalmente competente y usar las tecnologías en la profesión docente. O sea, sus conocimientos tienen que estar complementados con dos áreas básicas distintas, la educación y lingüística y atender a las demandas sociales vigentes. Además, somos seres sociales y, por lo tanto, el ser humano pertenece a un grupo social, en el cuál comparte su historia y su cultura, siendo necesario comprender la formación social de la mente, de lo que piensan o creen ser profesor en los estudios de ciencias sociales (Ramos, 2018, p. 45), para que puedan conocer el ambiente de las escuelas, sus contextos socio históricos y sus demandas. Como afirma Freenam y Johson (1998), el formador de profesores no

[20] Las actas de los seminarios están disponibles en https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/seminario.html.

puede ver el profesor en formación como un recipiente vacío para ser rellenado, sino todo lo contrario.

En las últimas décadas hubo un reconocimiento por parte de los investigadores de la importancia de buscar comprender lo que los docentes saben, creen y piensan, es decir, se entendió que ellos no sólo son aplicadores de teorías, sino también son creadores de sus propias teorías de enseñanza (Borg, 2003). Los profesores entran en los programas de formación llenos de conocimientos previos (han pasado años observando a sus profesores de enseñanza básica actuando), valores personales, percepciones y creencias que evidencian a su práctica docente. Por lo tanto, además de una base teórica sólida, hay que tomar en cuenta el profesor en formación y sus conocimientos, ofrecerle soporte que le posibilite relacionar los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo y actuales (Gimenez, 2005) de manera que su formación y futura práctica sea reflexiva, orientada a la tomada de decisiones.

Para Gimenez (2005), la formación es también un proceso político orientado para transformaciones sociales y, por lo tanto, no es neutro. Como ejemplo está el vivir en una sociedad que exige que los estudiantes obtengan un mínimo de resultado en pruebas nacionales o internacionales a las que son constantemente sometidos; donde el mercado exije personas cualificadas (principalmente en la actualidad que requiere que todos sean competentes tecnológicamente); y donde el profesor es “obligado” por leyes y presión social a cambiar sus prácticas constantemente.

No obstante, aunque sean obligados por las leyes que rigen la educación brasileña a cambiar sus prácticas y muchas veces estos cambios son deseados por los profesores y necesarios para todos, dichos cambios tardan mucho o nunca ocurren en determinados contextos. Los motivos por los cuales los profesores no cambian sus prácticas son múltiples, pero entiendo (a la luz de Freenam y Johson (1998), Borg (2003), Almeida Filho (1993) que pasa por las concepciones que uno tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. No es nada disparatado afirmar que uno enseña reproduciendo la forma que ha sido expuesto y la que ha aprendido, perpetuando el mismo tipo de pedagogía.

El segundo motivo se refiere al hecho de no ser efectivamente reflexivo y acaba siempre haciendo lo que él aprendió en los años como estudiante y, no adecua su didáctica a los diferentes contextos de enseñanza. El tercero, la forma como los profesores aprenden a enseñar muchas veces está a cargo de las asignaturas de pedagogía y no necesariamente

de la lingüística aplicada, lo que dificulta una mejor relación entre teoría, enseñanza y formar para el proceso reflexivo. Como afirma Gimenez (2005), la formación es un proceso de aprendizaje orientado para la tomada de decisiones, o sea, hay que ser reflexivo en su formación universitaria y en su labor docente futura.

Pessoa (2019) afirma que desde la década de 1990 los investigadores empezaron a pensar en las bases culturales e ideológicas del trabajo del profesor de lenguas y pasaron a cuestionar las clases, las investigaciones y la formación docente. La autora relata tres retos en la formación docente en el siglo xxi, siendo el primero, una crisis en la profesión y citando a Aranha y Souza (2013), explica que la escuela pasó a ser lugar de reproducción de la cultura dominante, inseguridad relativa a lo qué y a cómo enseñar, dificultad en lidiar con las diferencias y la precarización del trabajo. Para las autoras (p. 174), formar profesores hoy es formar para problematizar ese mundo en el que imperan desigualdades en todas las esferas de la vida. Sin embargo, creo que la escuela sigue siendo el espacio por excelencia de posibles cambios en la vida de los estudiantes y consecuentemente en la vida de las familias. Pero, los resultados de discusiones e investigaciones a nivel nacional e internacional, nos muestra que todavía algunas de las realidades de las escuelas de la Enseñanza Básica todavía no se han superado, como por ejemplo la adquisición de la lengua extranjera. Lo que sabemos es que muchos estudiantes salen de la universidad sin hablar la lengua que está aprendiendo y el estudiante de las escuelas regulares de enseñanza tampoco aprende la lengua extranjera en la escuela, por lo menos en la gran mayoría de ellas.

Ramos (2018, p. 58), a partir de Johnson, propone que la base del conocimiento del profesorado abarque tres vertientes, esto es:

> los contenidos de los programas de formación universitaria (lo que los profesores necesitan saber), las pedagogías que son enseñadas en dichos programas (como los profesores deberían enseñar) y, por fin, la manera institucionalizada de transmitir ese conocimiento a los profesores en formación (como los profesores aprenden a enseñar).

Así que, con base en los avances de las investigaciones de la lingüística aplicada, sabemos que todavía tenemos algunos retos para la formación del profesorado de lengua. De acuerdo con lo discutido anteriormente, se puede considerar como primer reto reflexionar sobre los conceptos basados en las observaciones del cotidiano que el aprendiz vivió durante toda su vida académica sobre lo que es y cómo se aprende una lengua, desde

un punto de vista legítimo, reconociendo que su experiencia como aprendiz es un conocimiento importante. Reflexionar, por lo tanto, es fundamental, una vez que, si uno no piensa, no cuestiona, no tendrá poder de decisión y, así seguirá repitiendo, enseñando de la misma forma como ha aprendido, perpetuando un ciclo que en nada contribuye a los avances educativos.

Considero la formación del profesorado un gran reto para todos los formadores de profesores, esto es, para todos los profesores que actúan en la enseñanza superior, en los programas de grado, y no sólo para los que se dedican a las prácticas (Gimenez, 2005); también para los profesores de las escuelas regulares de enseñanza que abren sus aulas y reciben a los estudiantes universitarios para las prácticas, para las escuelas que permiten que el profesor esté en sus dependencias evaluando todo lo que ocurre en este espacio, para la gestión de las universidades, pues podrían disponer de más recursos para la formación inicial (encuentros, congresos, otros programas de beca y cursos, etc.); para las políticas públicas como el PIBID y la Residencia Pedagógica destinados a los profesores en formación inicial, pero bajo los ojos atentos y la evaluación del profesor formador del curso de letras. Esto es, una práctica de vivencia en las escuelas, orientada a la luz de la teoría de enseñanza y aprendizaje de lenguas, entre otros conceptos. La formación también representa un reto para la lingüística aplicada, pues entiendo que, a cada investigación hecha en el área de formación de profesor, es posible subir un peldaño del proceso que posibilita comprender mejor cómo se forma un profesor todavía muy joven y sin experiencia práctica en aula. En palabras de Gimenez (2005), la lingüística aplicada contribuye a la formación ya que se enfoca en los problemas del uso del lenguaje, viéndola no como una abstracción, sino como es, como parte de la sociedad sin disociar la teoría de la práctica. Así que, el desarrollo del profesor en formación inicial no depende solamente de su vocación para ser profesor, ni tampoco es de su única responsabilidad el desarrollo profesional, sino que involucra diferentes dimensiones organizacionales.

El tema de formación inicial del profesorado tiene su historia, es arduo, lleno de desafíos y sin ninguna receta específica, pero debería ser tema recurrente y primordial en la lingüística aplicada, pues es extremamente importante conocer el lugar que estamos para plantear nuevos rumbos en la educación nacional para el siglo xxi. En el contexto brasileño hay algunos retos específicos que merece la pena considerarlos, pues son cuestiones antiguas y recientes que todavía no logramos resolver y que es necesario

reflexionar sobre ellos y vencerlos cuanto antes. A continuación, describo algunos de estos retos.

3.2. RETOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LE

Los retos para la formación docente son macro contextuales y micro contextuales, esto es, problemas estructurales a nivel administrativo gubernamental y a nivel de los programas de grado. La BNC-FP (MEC, 2019, p. 5 y 6) apunta algunos desafíos para la formación docente, siendo el primer de ellos la desvalorización de la carrera docente. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ambos publicados en 2018, muestra el desinterés (solo el 5% de cada 15 jóvenes que quieren serlo) de los jóvenes por la carrera docente por no ser financieramente atractiva y por las condiciones laborales. Este tema ha sido discutido por Gatti, Barretto y André (2011, p. 15), quienes afirman que la valorización de profesional es un factor muy importante que no se puede olvidar en el diseño de las políticas de apoyo al profesorado, pues ser profesor es una profesión nada atractiva en términos económicos y de calidad de vida. Según la BNC-FP, los retrasos en estas metas se reflejan directamente en el retraso tanto en la mejora del aprendizaje de los estudiantes como en la reducción de las desigualdades educativas.

Algunos retos que se pueden considerar muy pertinentes en la formación inicial de profesores de LE en Brasil, sin estar organizadas en un orden particular, son: (a) licenciatura doble, (b) dicotomía entre la teoría y la práctica, (c) adquisición de la competencia lingüística, (d) formar para el uso de las tecnologías y cambiar el rol del profesor (e) formar acorde con la BNC-FP (BNC-Formación Profesorado del profesorado) y para actuar dentro de las directrices de la BNCC/Enseñanza Básica, (f) formar al profesor para ser reflexivo y, principalmente (g) para ser digitalmente competente (este tema será tratado en el capítulo 4).

3.2.1. PRIMER RETO: LA LICENCIATURA DOBLE

Según Duarte y Oliveira (2018, p. 1) el tema de la licenciatura doble todavía es muy poco discutida. Hacen falta reflexiones sobre la cuestión lingüística y de formación docente, no solo para la enseñanza de dos lenguas diferentes sino también para la

enseñanza de las literaturas de las lenguas. En palabras de la secretaria de Educación Básica del MEC, Kátia Smole, los programas de formación son muy largos, muy teóricos y con bajo enfoque didáctico. Sin embargo, diferentemente de lo que ella afirma, podemos observar que los programas de formación en las universidades federales y los IF son muy cortos por diferentes aspectos, siendo el primero de ellos, que son justamente licenciaturas dobles.

Para Celani (2010) la posibilidad de obtener una titulación doble es una de las razones de los resultados decepcionantes de la formación inicial. Para la autora esta posibilidad hace que la:

> preparación del futuro profesor de lengua extranjera termina siendo perjudicado, tanto con respecto a la formación general, particularmente en relación con el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera, en cuanto a la discusión de cuestiones teóricas fundamentales y de las propias prácticas de observación y conducción. (p. 61)

Esto es, discusiones teóricas reflexivas son importantísimas en la formación inicial, así como adquisición de la competencia comunicativa, pues no hay como salir de la universidad y llegar al mercado de trabajo como profesor sin el dominio de lengua extranjera. Durante la enseñanza remota en el período de COVID-19, fue posible identificar tanto en las escuelas de enseñanza básica como en las universidades la falta de una enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa y el predominio de enseñanza gramatical de forma tradicional.

Es fácil observar que la lengua portuguesa ocupa más espacio en el currículo que la lengua extranjera y, así, la formación termina por deficitaria en muchos aspectos y podría solucionar muchos de los problemas si la licenciatura no fuera doble (y con el uso de las TDIC de forma orientada). Muchos programas de Letras funcionan en el período nocturno, pues muchos estudiantes universitarios trabajan durante el día, hecho ese que Duarte y Oliveira (2018), investigando la identificación profesional del profesor en formación en una universidad brasileña, constata que más de 30% de los participantes trabajaban como profesores en alguna escuela u ofertando clases privadas. O sea, esta es una realidad de la sociedad brasileña a la que tendremos que pensar, afrontar y buscar soluciones.

Al ingresar al programa de Letras con el deseo de ser profesor de lengua extranjera (aunque hay datos que muestran que muchos estudiantes entran al programa para aprender

la lengua extranjera y no necesariamente pensando en ser profesor de esta lengua), el estudiante se ve en la obligación de aprender su lengua materna, o al contrario, el estudiante prefiere la lengua portuguesa y tiene que dar cuenta de una lengua extranjera, generando insatisfacción, falta de afinidad, antipatía cuyo efecto que genera en la práctica es la identidad profesional por una lengua y la sumisión a la otra y perjuicios al proceso de formación (Duarte y Oliveira, 2018, p. 687).

Sin embargo, por la historia de las leyes del país, el hecho de que el programa sea doble garantiza al profesor un mejor espacio y oportunidad en el mercado de trabajo futuro. Como hemos visto en la historia de la LE en Brasil, cuando la LE deja de ser obligatoria en el colegio Pedro II, el profesor Antenor pasó a dar clases de portugués. En 2005, con la ley 11.161, muchos profesores que aprobaran en oposiciones para los Institutos Federales nunca han enseñado la LE y los que hacían, con el pasar del tiempo, fueron "obligados" a enseñar la lengua portuguesa. Por ley el profesor tiene una dedicación de 40h/semanales o Dedicación Exclusiva y, por lo tanto, tiene que cumplir un mínimo de horas dentro de las aulas. Como la ley 11.161 era de matrícula facultativa para el estudiante, en algunos institutos las clases no tenían muchos estudiantes y en algunos casos, la gestión escolar también ponía obstáculos.

Así que, la licenciatura doble puede ser decepcionante, pero también puede ser la solución para los profesores de LE que necesitan trabajar para sobrevivir. No obstante, es tema que merece ser mejor discutido por la lingüística aplicada y por el MEC.

3.2.2. SEGUNDO RETO: LA DICOTOMÍA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

La dicotomía entre la teoría y la práctica se refiere a las teorías que son enseñadas en la carrera docente y a la no aplicabilidad de estas teorías en la práctica del profesor en la escuela básica (e incluso superior). La teoría y la práctica deberían ser dos conocimientos articulados entre sí de manera consciente, pero esta dicotomía es una constante y es una de las concepciones más arraigadas en nuestra sociedad, esto es, parece que lo que el estudiante aprende en clase no le sirve para enseñar. La verdad es que este pensamiento acaba poniendo una barrera en la formación, pues es muy común escuchar a los estudiantes afirmando que el profesor formador no conoce la realidad de las escuelas públicas y lo que él aprende no se puede aplicar en estas escuelas. Ese pensamiento dificulta cualquiera intento de cambios en metodologías y didáctica.

El tema también ha sido motivo de muchas inquietudes por toda la sociedad y, por eso, cada día toma más importancia en la práctica docente. Sin embargo, teoría y práctica, cada una tiene su especificidad, son interdependientes, pero al mismo tiempo caminan juntas y se entrelazan. Esto significa comprender que la práctica es importante, pero la teoría también lo es.

La dicotomía entre la teoría y la práctica es asunto recurrente entre los profesores en ámbito nacional, discutido por investigadores como Coracini (1998), Gimenez (2005), Cristóvão (2004), entre otros, pues hay un entendimiento que estas dos dimensiones son indisociables y ni la práctica ni la teoría por si solas son suficientes para dar cuenta de todo lo que ocurre en el proceso de enseñanza.

Tampoco la práctica es la aplicación de la teoría y como vemos en la lingüística aplicada, las investigaciones en la práctica dentro de las aulas pueden ser (y son) útiles para la construcción de un nuevo referencial teórico y ser un proceso reflexivo, la práctica sirve para buscar nuevos conocimientos y fomentar nuevas actitudes. Como resultado de todo ese movimiento nacional, estamos asistiendo desde hace algunos años a un cambio substancial en el modelo arraigado de formación.

En los últimos años, los currículos de los cursos de Letras sufrieron alteraciones muy positivas con la entrada de programas universitarios conocidos como PIBID, Residencia Pedagógica y cursos de lenguas (política interna del curso de letras). Dichos programas tienen como objetivos proporcionar a los estudiantes espacios para que puedan vivenciar prácticas educativas mientras se forman. En el programa PIBID es posible participar desde el segundo semestre del curso de letras y en el programa de Residencia Pedagógica a partir de la segunda mitad del curso. Esto es, pasan un tiempo acompañando al profesor de la escuela y tienen la oportunidad de ministrar algunas clases durante el período que esté en el programa. No obstante, todavía sigue vigente las pasantías y se aplica el modelo de formación conocido como “3+1”, esto es, los estudiantes pasan los tres primeros años aprendiendo teorías para que, al final del curso, relacionen estos conocimientos y los pongan en práctica. Tanto el PIBID como la Residencia Académica es una forma de extinguir el modelo “3+1” y representa un intento y posibilidad de acortar la distancia entre teoría y práctica.

Además, las asignaturas son muchas veces presentadas al estudiante como si fueran separadas de las demás o no hubiera correlación entre ellas, dificultando todavía más esa relación. Clásicamente en todos los programas de “licenciaturas”, las asignaturas

de didáctica están a cargo de la facultad de educación y no se enseña la didáctica de las lenguas ni tampoco la psicología o las bases del conocimiento del aprendizaje de las lenguas, lo que supone un trabajo extra para el profesor que conduce la práctica y para el propio estudiante. Esa falta de conexión entre ellas es también pauta de la BNC-FP. Observe que tanto en el PIBID como en la Residencia Pedagógica es el profesor del curso de letras que está a cargo de orientar a los estudiantes juntamente con el profesor de las escuelas, vinculando la enseñanza superior a las escuelas. De esta manera, las pasantías tienden a extinguirse en algunos años.

Según Cristóvão (2004) la relación entre la teoría y la práctica sufre muchas interferencias, pues ningún sujeto es solamente lo que él conscientemente piensa que es. Para la autora, esa relación es imposible de controlar y ser perfecta, pues todo sujeto se inserta en un momento histórico con una organización social, cultural y económica, que ciertamente (o infaliblemente) actúa sobre él. De ahí que la formación no puede estar desvinculada de la construcción social. Celani (2016), basándose en Larsen-Freeman (2000, p. 292), quien afirma que "una teoría nos ayuda a aprender a mirar", cuestiona cuál es la función de la teoría en los programas de formación y se pregunta si los modelos teóricos corresponden a la realidad de las aulas de la escuela pública. Dicho cuestionamiento es muy pertinente para la formación inicial, pues pasar de la teoría a la práctica no es una tarea que ocurra sin una reflexión, explicitación de los problemas (y soluciones) vividos en las clases, adaptación de la teoría para el contexto que el profesor esté insertado, y otros tantos cuestionamientos. Celani (2016) pensando en el contexto de formación continuada, entiende que es fundamental trabajar el componente reflexivo, el componente afectivo, planificador, Lenguaje y Multiliteracidad. Sin lugar a duda, estos componentes deben ser tratados en especial en la formación inicial, aunque los estudiantes no estén actuando en las escuelas, ellos poseen referencias como estudiante de la formación básica y, por lo tanto, pueden y deben reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre esas experiencias de aprendizaje, es importante resaltar que, en caso de que no haya una reflexión, puede que el profesor actúe de acuerdo con sus memorias, con sus concepciones sobre la enseñanza y, quizás, esta actitud no sea productiva para la enseñanza de una lengua para la comunicación, para la innovación en educación y un largo etcétera.

El tema de la dicotomía entre la teoría y la práctica es a partir de la BNC-FP de 2019 uno de los aspectos más importante en la formación inicial. Esta afirma que los

currículos deben ser elaborados considerando el desarrollo integral de los estudiantes y superando la vieja dicotomía entre conocimiento y práctica, desarrollo cognitivo y socioemocional, esto es, dejar de centrarse en la clásica transmisión de contenidos para centrarse en el objetivo de potenciar el desarrollo humano pleno de los estudiantes, acorde con las demandas del siglo xxi (Resolución n° 2 de 2019).

Es sabido que toda política educativa reproduce una determinada concepción de la sociedad y, por lo que parece, muchos sectores de la sociedad, profesores e investigadores ansiaban una mejora en el componente de las prácticas en los programas de licenciatura. Por ello, los legisladores deberían indicar el camino a seguir en ciertos aspectos, pues todavía no está claro cómo será la formación práctica, por ejemplo, para los programas a distancia.

Por supuesto que era necesario mejorar la articulación entre la teoría y la práctica y, además era lo que venían haciendo desde hace años las políticas universitarias. Sin embargo, la propuesta de la BNCC/FP es formar dentro de las escuelas, desconsiderando, en gran medida, el conocimiento acumulado de las investigaciones y proyectos anteriores referentes a este componente. Tampoco han considerado la dificultad que el profesor en formación y el formador tienen de trasladarse de la universidad hasta las escuelas en las grandes ciudades brasileñas, pues muchas universidades se encuentran lejos de las escuelas regulares de enseñanza. Desconsideraron la cantidad de profesores en formación inicial que cada escuela va a recibir, la competencia lingüística del estudiante de grado, pues todavía no han cursado las asignaturas de lengua; desconsideraron al fenómeno social que ocurre en la mayoría de los programas de licenciatura, esto es, los profesores en formación inicial que trabajan durante el día.

En la Resolución n° 2 de 2019, que trata de los fundamentos de la política de formación docente, se expone que tiene como criterio para la formación:

> Capítulo II, Artículo 5º: II – la Asociación entre las teorías y las prácticas pedagógicas;
>
> Capítulo II, Artículo 6º: V – la articulación entre la teoría y la práctica para la formación docente, a partir del conocimiento científico y didáctico, contemplando

> la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión[21], visando garantizar el desarrollo de los estudiantes.

Como se observa, el tema del componente de la práctica en la formación está bien estructurado, reconociendo que es importante formar al profesor con énfasis en la práctica y para la práctica. La ley exige que el estudiante aprenda a ser profesor en la práctica, esto es, que esté en el aula de las escuelas regulares a partir de la segunda mitad del programa. Parece que aquí hay un cambio de paradigma, esto es, antes la teoría era superior a la práctica y ahora la práctica es superior a la teoría. No obstante, el propio documento explica que no hay jerarquías entre ellas.

En el Capítulo 3, Art.7, II y VII que trata de la organización del currículo de los programas de formación, reconoce que la práctica exige un conjunto de conocimientos, saberes, competencias y habilidades, valores y actitudes, inherentemente fundamentados en la práctica y debe estar presente desde el inicio y que los currículos para la formación universitaria tendrán la práctica como aspecto central. Según la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p.19), el primer principio rector para la organización del currículo de los programas es la práctica en la formación docente que debe ir mucho más allá del momento de la pasantía obligatoria u otras formas de práctica pedagógica, sino estar presente a lo largo de todo el proceso de formación.

Hace años las universidades vienen discutiendo y elaborando proyectos para formar profesionales cada día más capacitados y conscientes de su labor y la prueba que ha dado resultado es que la BNC-FP ha adoptado el modelo de práctica como RP:

> El papel de la teoría es ofrecer a los docentes perspectivas analíticas para comprender los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales y de sí mismos como profesionales, en los que se desarrolla su actividad docente, para intervenir en ellos, transformándolos. De ahí que sea fundamental el ejercicio permanente de la crítica de las condiciones materiales en las que se desarrolla la enseñanza y de cómo en esas mismas condiciones se producen los factores de negación del aprendizaje. (Pimenta, 2002, p. 26, como se citó en Gimenez, 2005)

[21] La Constitución Federal estipula que el funcionamiento de una universidad debe basarse en un trípode inseparable: enseñanza, investigación y extensión. En el programa de investigación científica, siempre que pasen por oposiciones y consigan aprobar sus proyectos, los profesores en formación pueden empezar desde muy temprano a investigar un tema de su interés.

Gimenez (2005, p. 9) explica que, de acuerdo con otros estudios, una condición eficaz de acortar la distancia entre la teoría y la práctica es adoptar el enfoque reflexivo (discutido en otro apartado), pues es una forma de crear un flujo constante entre el conocimiento científico y práctico. Para ella, la práctica es marcada por fuerzas diversas, a menudo conflictivas y contradictorias y eso permite que las teorías sean analizadas. Sin embargo, resalto que ser reflexivo tiene que estar fundamentado en las teorías en observación con la práctica y junto al profesor formador, sin tampoco que haya manutención de las relaciones de poder evidenciadas en los intentos de promover cierto tipo de reflexión (Gimenez, 2005, p. 8).

Esa dicotomía seguirá siendo uno de los grandes retos en la formación inicial en los próximos años, pues las directrices describen lo que el profesor debe hacer, pero no informan cómo y, aunque lo dijeran, desconsideran muchas variables en el proceso de formación, principalmente para los profesores de LE que no cuentan con la oferta de la lengua en las escuelas regulares. Eso implica formar a un profesor sin la posibilidad de ejercer la práctica en las escuelas regulares, sin campo de actuación, con bajísimas ofertas y posibilidades de ejercer la profesión.

3.2.3. TERCER RETO: LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La adquisición de la Competencia Comunicativa[22] no es un reto sólo de Brasil. Ramírez-Romero et al. (2019, p. 137) afirman que la formación del profesorado en México se caracteriza, entre otros puntos, por la poca atención a la formación relacionada con el aprendizaje del idioma extranjero, basada en enfoques tradicionales (memorización descontextualizada) y desvinculada del contexto. Dicha competencia no es exclusiva de la lengua extranjera, pues ella es necesaria también en la Lengua Materna, una vez que la comunicación es esencial entre las personas y pueblos, actuando de manera significativa en la vida real y virtual.

Según Celani (2010), la formación del profesorado acaba siendo perjudicada tanto en relación con la educación general y el desarrollo del dominio de la lengua extranjera, como las discusiones teóricas fundamentales y las propias prácticas de observación y

[22] No es mi objetivo discutir sobre el "enfoque comunicativo" ni sus diferentes interpretaciones y aplicabilidades en las clases. Tampoco la intención es hablar de métodos y postmétodo.

conducción. O sea, las asignaturas de lenguas en sí mismas siempre quedan cortas en términos de espacio curricular de lo necesario para permitir una formación de alto rendimiento (Almeida Filho, 2000). Esto puede generar problemas para la identidad profesional y para la actuación en las aulas, por ejemplo, no usar la lengua extranjera en las clases por inseguridad y, con eso, la pregunta a ser planteada es cómo enseñar una lengua de la que no se tiene competencia o de la que se siente inseguro para usarla. Consecuentemente, este hecho se reflejaría en las escuelas y en la vida de los estudiantes de enseñanza básica, pues al no aprender adecuadamente una lengua extranjera, las escuelas no responderán a las demandas de los estudiantes y mucho menos de la sociedad actual. Saber una lengua es tener un pasaporte para entrar el mundo globalizado, para acceder a más y mejor información y conocimiento.

Los futuros profesores llegan al programa de Letras sin saber la lengua extranjera. Eso significa que la universidad tiene que enseñarles a ser competentes en esta lengua y enseñarles a ser profesores de esta lengua. Vivimos en la época de la información y comunicación y las tecnologías trajeron características y condiciones en la manera que uno aprende, son coadyuvantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las posibilidades para aprender todas las habilidades lingüísticas son muchas, pero todavía no es nada fácil conseguir la tan necesaria competencia comunicativa en cursos con pocas horas dedicadas a la enseñanza de la lengua extranjera y con poco o nada de uso de las tecnologías educativas.

El término competencia comunicativa fue acuñado por D. Hymes en 1972 (concepto que fue revisto por Canale y Swain en 1980)[23], y a partir de ahí se introdujeron muchos matices a la definición de este término con el propósito de lograr entender qué un hablante necesita saber para comunicarse de forma eficiente (con éxito y propiedad) en la lengua extranjera. Esto es, la capacidad de un hablante para desarrollarse de forma adecuada y eficaz en una lengua. De acuerdo con Hymes, (1971, como se citó en Llobera, 1995, p. 5) la competencia comunicativa está subdividida en otras sub-competencias:

a. Competencia discursiva: se refiere a la capacidad que tiene una persona para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua (oral o escrita), combinando

[23] Dividiéndola en las subcompetencias discursiva, gramatical, estratégica y sociocultural (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales - hace referencia a las reglas sociales y culturales de uso que determinan la adecuación al contexto). Entre otros aspectos, es necesario conocer, saber, entender y actuar en la cultura de esta lengua.

formas gramaticales y significados para lograr un texto hablado o escrito (géneros discursivos), coherente y cohesionado, en distintas situaciones comunicativas. Este conocimiento debe ser compartido por el hablante/escritor y el oyente/lector.

b. Competencia gramatical: implica el dominio del código lingüístico, es decir, la capacidad de producir enunciados que respeten las reglas gramaticales en todos los niveles, como el vocabulario, la pronunciación y la semántica.
c. Competencia sociocultural: dominio de las normas de uso y registro del lenguaje y el habla en diferentes situaciones. Implica el conocimiento cultural en todos sus aspectos, de reglas sociales, costumbres, valores, creencias, actitudes, convenciones sociales, etc.
d. Competencia estratégica: comprende las estrategias de comunicación no verbal utilizadas para compensar las dificultades encontradas en la comunicación (tanto por parte de hablantes nativos como de estudiantes de idiomas extranjeros).

Por lo tanto, saber una lengua es mucho más que saber leer, escribir, hablar y escuchar. Lleva ya 50 años que el término viene siendo discutido, pero, por la lectura del reto sobre enseñar para el uso de las tecnologías, observamos que todavía las clases en las escuelas básicas siguen siendo tradicionales, de transmisión de contenidos y básicamente centrada gramática (no necesariamente en la competencia gramatical). Parece que no importa en qué lugar del mundo la escuela y el profesor esté, la cantidad de cursos y la disponibilidad de recursos tecnológicos a los que tienen acceso para que las prácticas sigan aspectos muy semejantes. Hay muchas teorías, métodos y metodologías de enseñanza, pero, parece que la gran dificultad reside en un cambio de paradigma y de actitud del profesor y, por eso, hay que enseñar a los profesores en formación a repensar, cuestionar y comprender sus maneras de aprender una lengua antes de enseñarles a ser profesores. Por lo tanto, es un desafío para el profesor formador la mirada atenta a estos eventos difíciles de identificar, pero no imposible y ofertar herramientas para facilitar el aprendizaje.

Por supuesto que las tecnologías cambiaron (en el sentido de ampliar las posibilidades) todas las competencias desarrolladas por Hymes afectaron, por ejemplo, los hábitos, preferencias y las estrategias de lecturas (exigiendo lectores activos y críticos) en hipertextos (integrando varias imágenes estáticas y dinámicas, con sonidos, con enlaces para otros asuntos, posibilidades de saber el significado de términos y palabras, etc.). Así como también están las dificultades para localizar información en el medio

virtual y saber si son fiables, representando un desafío para el profesor en formación, los que ya están actuando y el formador de profesores del siglo xxi, no una imposibilidad. Como afirma el filósofo francés Pierre Lévy (2011) las tecnologías de la comunicación, incluso las más avanzadas, no son capaces de construir nuevas formas de conocimiento e inteligencia por sí mismas. Esto se debe a que su impacto en la existencia individual y colectiva depende directamente de la capacidad de las personas que las utilizan. Sabedores de que los textos se llevan a cabo por los diferentes géneros, la competencia gramatical podría ser adquirida, por ejemplo, no de forma vaciada de significado, pero muy bien contextualizada en los textos multimodales.

Lo que observamos es que, aunque hoy día es más fácil obtener conocimientos, practicar las habilidades lingüísticas a través de Internet y beneficiarse de los diferentes modelos de aprendizaje disponibles en Internet, no necesariamente uno lo hace de manera adecuada y rentable. Por lo tanto, para aprender a hablar (en el sentido de interactuar, uso de la lengua) y a enseñar una lengua en el siglo xxi es importante, necesario y esencial el manejo de las TDIC o dicho de forma más actual y asertiva, desarrollar constantemente la Competencia Digital Docente.

Termino este reto, proponiendo otro reto más ambicioso, esto es, que los lingüistas a partir de D. Hymes amplíe y/u organice el término para la nueva época en la que vivimos, esto es, para la era de la información y comunicación y el uso intensivo de las TDIC.

A continuación, el cuarto reto, el más actual en la educación brasileña, que se refiere a la formación según directriz formativa de 2019 (BNC-FP) y a la Ley nº 13.415 de 2017 (BNCC/2017)**.**

3.2.4. CUARTO RETO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS DE LA BNCC/2017

El sistema educativo está institucionalizado y forma parte de la sociedad, por ello no es ajeno a sufrir cambios por influencias económicas, políticas y sociales. Como afirma Gimenez (2005) la formación docente está influenciada por diferentes procesos externos siendo uno de ellos el político y, aunque la formación sea de y para las transformaciones sociales, no es neutra ni desinteresada y, por eso, hay esa necesidad de ver los desafíos en la formación del profesorado como derivados de las múltiples fuerzas que las sostienen. Por lo tanto, uno de los grandes retos en la formación inicial brasileña para los próximos

años que las universidades tendrán que afrontar, se refiere a la BCN/FP y la BNCC/2017, que pasa a ser referencia nacional obligatoria para procesos de elaboración de currículos, materiales didácticos y de políticas de formación de educadores. Es decir, estos documentos no son sugerencia, sino una obligatoriedad y los programas tendrán que formar profesores de acuerdo con las competencias y habilidades dispuestas en BNC-FP y para enseñar en los lineamientos de la BNCC/2017. Así que, la formación inicial tiene como referencia los principios generales establecidos por la BNCC/2017 y las competencias generales docentes establecidos en la BNC-FP.

El cambio en la educación era necesario, pero la época y la forma como fue elaborada ha suscitado muchas críticas y protestas en el país. Estas son algunas de las críticas a las directrices formativas.

3.2.4.1. CRÍTICAS HACIA LAS NUEVAS DIRECTRICES FORMATIVAS

Hasta 2017 hubo muchos avances en las políticas educativas, empezando ya el debate o, como afirma Hypólito (2019), los largos "enfrentamientos" para la construcción de la Ley nº 13.415 de 2017 resultando en la elaboración de la BNCC/2017 para la enseñanza básica y la BNC-FP de 2019 para la formación del profesorado y con esa ley el cambio ha sido vertiginoso en el currículo de la enseñanza básica y en la formación inicial. La BNCC/2017 (MEC, 2017, p. 9), se define como "un documento de carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica" y se presenta como un logro previsto por la ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB/1996). O sea, desde el año de 1996 que la administración pública señalaba algunos cambios en la educación y desde entonces, hubo una serie de debates, acciones, movimientos, críticas y defensas con relación a la necesidad de un currículo nacional (HYPÓLITO, 2019).

Tanto la BNCC/2017 como la BNC-FP han sido duramente criticadas. La Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019) junto con la Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) y otras entidades firmaron una carta abierta intitulada "Contra la caracterización errónea de la Formación de Profesores" afirmando que la Resolución de 02/2019, la que define las directrices para la formación del profesorado:

> presenta proposiciones que: destruyen las políticas ya instituidas; desestiman la producción y el pensamiento educativo brasileño al retomar conceptos obsoletos como la pedagogía de las competencias; presentan una visión restringida e instrumental de la docencia y una visión negativa de los profesores; caracteriza erróneamente los núcleos de formación, la formación pedagógica y la segunda carrera; ignoran la diversidad nacional, la autonomía pedagógica de las instituciones de formación y su relación con la educación básica; relativizan la importancia de las pasantías tuteladas, retrocediendo así en los avances que el área logró con la Resolución 02/2015.

La Resolución 02/2015 mencionada, representa un logro para la educación, como se puede leer esta esa misma carta:

> […] representa un consenso educativo sobre una Concepción formativa de la docencia que articula inseparablemente la teoría y la práctica, dentro de una visión sociohistórica, emancipadora e incluyente, defendida por las entidades en el área de la educación.

Sin embargo, la Resolución de 2015 nunca ha sido puesta en marcha y, pese a las críticas, la BNC-FP fue homologada en 2019, dos años tras la aprobación de la BNCC/2017 y con ella una serie de directrices para la formación de profesores en ámbito nacional. La formación de ahora en adelante será realizada a partir de dos documentos, esto es, la BNC-FP y la BNCC/2017.

Según Ségala (2018, p. 13 -14), la BNCC/2017 tuvo su inicio a partir de la Conferencia de Educación para Todos que ocurrió en 1990 en Tailandia, y con base en el discurso de que el Estado es ineficiente en el planeamiento y gestión de las políticas públicas para la educación, dio inicio desde 2006, el proceso de emprendimiento de la educación, formado por grandes empresarios y el sector bancario, pero que se autodenominan apartidista y plural de la sociedad civil brasileña, ofertando soluciones "eficaces" basadas en referencias empresariales, que satisfaga los deseos del capital y en un intento de mantener el control del pensamiento, determinando los procesos de formación escolar, curricular y humana. Sin embargo, por la lectura de Hypólito (2019, p. 189), es posible comprender que ese cambio viene siendo articulado desde 2001 por un movimiento llamado GERM – Global Education Reform Movement, grupo que pretende fortalecer las reformas educativas globales a través de lo que denomina la

eficacia de los sistemas educativos. La crítica que hace el autor y otros, se refiere al hecho de este tipo de política considera que una política global pueda ser aplicada a nivel local, esto es, no tiene en cuenta los diferentes contextos sociales, considerando que todos los contextos fueran iguales o, para poner un ejemplo, el contexto europeo fuera "parecido" al contexto brasileño.

En la primera página del documento, la BNCC/2017 se presenta como la *inauguración de una nueva era de la Educación Básica* como si a partir de entonces los problemas educativos brasileños se solucionarían fácilmente. Además, afirma que por primera vez hay un consenso nacional sobre el aprendizaje esencial de los educandos. No obstante, por la lectura de Ségala (2018) nos damos cuenta de que este consenso nacional se refiere al movimiento de "Todos por la Educación".

En la línea 32 del documento queda claro que la educación brasileña está comprometida con la agenda 2030, que de acuerdo con Hypólito (2019, p. 189) eso significa que el currículo nacional está asociado a procesos de evaluación y pruebas estandarizadas y directamente vinculado a las políticas globales de la siguiente manera: a) estandarización, esto es, se prescribe un currículo nacional con estándares de calidad basados en evaluaciones, b) descentralización - se refiere a la transferencia de responsabilidades a nivel local de administración del sistema educativo, de manera que las evaluaciones nacionales responsabilicen a los equipos directivos y las escuelas por su desempeño en las evaluaciones y c) *accountability* (o política de *accountability*) para las escuelas donde los resultados están vinculados a premios o sanciones y utilizados para incentivar la competencia entre las escuelas, induciendo a los profesores a una enseñanza con foco en los exámenes y no a lo que interesa de hecho a la educación, esto es, la formación global, humanizada del estudiante.

Bazzo y Scheibe (2020, p. 681) ve la BNC-FP como una estrategia para formar profesores "capaces de dotar a las empresas y al sistema económico de individuos educados para no resistir la pérdida de sus derechos, sino para servir a un orden que preserve el sistema de desigualdades". Y, en este aspecto, me atrevo a afirmar que, no sólo en las desigualdades sociales muy común en el contexto brasileño, sino también en las diferentes redes de enseñanza. En el SEB brasileño siempre ha imperado las grandes desigualdades entre la escuela pública, que es para los pobres y la escuela privada, para los que pueden pagar por una educación mejor. Dentro de esta lógica mercadológica, de acuerdo con Hypólito (2019, p. 194) la BNCC/2017 fue creada con intereses muy

definidos en torno a un mercado billonario relacionado con la venta de materiales didácticos, consultorías previas, prestación de servicios, inclusión del sistema de gestión educativa en forma de aplicaciones o plataformas digitales, entre otros puntos, quitando de las escuelas y del profesorado el control de lo que debe o no ser enseñado y cómo debe hacerlo.

La BNC-FP tiene como premisa la recurrencia de bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza básica y la baja calidad de la formación docente en el país, currículos extensos, abandono escolar (que ocurre también en los programas de grado) y etc. Según la BNC-FP[24] (Resolución n° 2 de 2019, p. 7) un estudio hecho en 25 países por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) constató que el profesor es el factor de mayor impacto en la educación y el que explica el desempeño de los estudiantes, esto es, es el responsable por la baja calidad de la formación en la enseñanza básica y bajo desempeño de los estudiantes en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). En la página 13 y 14 del referido documento, se puede leer que la implementación de la BNCC/2017 tiene potencial para impactar positivamente a los estudiantes, pero requiere del profesor un conjunto de competencias profesionales para que respondan a estas demandas. O sea, según el documento, prácticamente todo el problema de la educación de los jóvenes brasileños está a cargo únicamente del profesor y es el profesor que tiene que adquirir una competencia que él no tiene y el Estado no le proporciona.

Las justificaciones para los cambios en la educación brasileña están muy fundamentadas y, el documento utiliza las investigaciones hechas desde los años 90 sobre la educación expresando que era imprescindible (y en realidad era realmente esencial y siempre será, pues el mundo cambia y la educación necesita estar en acorde con el mundo) la reforma, que se trata de un documento democrático, que cambiará la educación en general, con más equidad y justicia, pero por supuesto hay diferentes fallas y una infinidad de críticas. Sin embargo, según Hypólito (2019, p.7), la reforma es benéfica para el gobierno, pues según el informe de Banco Mundial, es posible ahorrar alrededor de 1% del PIB con la mejora de la eficiencia en estos niveles educativos, sin comprometer los servicios prestados.

[24] Todo lo escrito sobre BNC-FP y BNCC/2017 en las próximas páginas puede ser averiguado el siguiente enlace: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file

Aunque se justifica y hay necesidad de cambios, aun así, muchos investigadores brasileños la perciben como un documento arbitrario e invasivo del trabajo docente que atiende a los intereses de una política nacional neoliberal e internacional. Alarcão (2003) nos advierte que es imposible separar currículo y pedagogía de política y administración y a partir de la afirmación de Freire (1991), "no se cambia la escuela por la voluntad del secretario", afirma que el cambio sólo es posible hacerlo a través del elemento humano, cambiando la cultura escolar. Al aceptar esta idea de que el cambio se da por las personas, según Alarcão (2003) también se acepta el hecho de que ellas son fundamentales y, por lo tanto, tienen protagonismo, siendo los profesores los actores principales, pues ellos son los que se quedan años en las escuelas acompañando el desarrollo de la misma, mientras los estudiantes y las políticas pasan.

Así que, es necesario dar voz a los profesores y, en este sentido, en 2023, el nuevo gobierno, buscando una salida para minimizar el rechazo a la ley y mejorar su imagen, amplió el plazo de implementación de las directrices formativas e hizo un llamado para discutir (en los próximos 3 meses) las directrices, que será debatida por "Asociaciones Brasileñas de Universidades Comunitarias y Confesionales; Establecimientos de Enseñanza del Sector Privado; Consejo Nacional de Directores de Escuelas de Enseñanza Básica de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior (Condicap); y Asociación Brasileña de Rectores de Universidades Estatales y Municipales (Abruem)" (MEC, 2023), entre otros órganos gubernamentales.

Se debe tener en cuenta que ampliar el plazo no significa revocar la ley. Además, tanto si esta ley es justa o no, resulta más acorde con la educación del S. XXI. Sin duda, el gobierno debería haber contado con la opinión de las instituciones a cargo de la formación docente desde el inicio para introducir los cambios necesarios. Al no ser así, pueden generarse consecuencias negativas en el aprendizaje y certificación de los estudiantes.

De esta manera, la Enseñanza Básica brasileña, así como la formación inicial del profesorado, pasan a fundamentase a partir de la BNCC/2017 y BNC-FP en el desarrollo de competencias y habilidades. El profesor en formación tendrá que desarrollar las 10 competencias generales de la BNCC/2017 y, "con base en los mismos principios es requerido al licenciando el desarrollo de las competencias generales docentes" (Resolución n° 2 de 2019, p.33), así como también, las competencias específicas para el área de lenguaje. A continuación, se discute sobre la enseñanza por competencia, en

seguida defino el término competencia y expongo las competencias para la formación en el contexto brasileño.

3.2.4.2. LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS

Ferretti (2002) afirma que la enseñanza por competencias surgió en Francia como una la enseñanza técnica (o profesional). En Brasil, se formaría a los estudiantes a partir de los 15 años, quienes aprenderían una profesión para el mercado de trabajo. La enseñanza técnica en Brasil es asunto recurrente, lleno de debates nacionales por la creencia que dichos programas son discriminatorios, es decir, la enseñanza técnica sería para los pobres y, los ricos gozarían de una enseñanza media preparatoria para la universidad. Pese a todo esto, los Institutos Federales fueron creados a través de reformas educativas con la concepción de la formación por competencias, para atender a la educación técnica (profesional), bajo la lógica que no todos los estudiantes que tienen éxito o desean una la formación secundaria preparatoria para la universidad. Para Wanderley Neves (2001), ese es un punto a favor de la enseñanza por competencias, pues la enseñanza fundada sobre los saberes disciplinares es factor de éxito para unos y fracaso para otros, pero con éxito en los programas técnicos. Para la autora, la palabra clave para esta pedagogía pasaría a ser individualización de la enseñanza y autonomía del individuo.

Albino y Silva (2019), afirma que la enseñanza anclada en competencias se dio en la década de 60 en EE. UU. bajo influencia del behaviorismo al identificar lo que sería comportamiento adecuados de los estudiantes. Ramos (2006, p. 227), afirma que Perrenoud considera que los enfoques que surgen de la tradición de la pedagogía del dominio no están totalmente superados, pero sin sus excesos como el behaviorismo. La autora, en palabras de Perrenoud, afirma que a veces se habla de competencias sólo para insistir en la necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas y prácticas observables. En Europa, el proceso se dio desde los años 2000 bajo la justificación de movilidad por los diferentes países y, en América Latina, a grueso modo, para un ordenamiento macroeconómico. Específicamente en Brasil, Ferretti (2002) explica que el argumento para las nuevas reformas educativas se da en función de los cambios ocurridos principalmente en las décadas de 80/90 que demandarían un nuevo tipo de trabajador. Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas, principalmente con relación a las ocurridas por el avance de Internet pueden ser vistas como justificaciones para la necesidad de formar ciudadanos capaces no sólo de convivir con

dichas transformaciones, sino, principalmente, de sacar el mejor provecho de ellas, con miradas al bienestar de los países y pueblos (Ferretti, 2002, p. 2). Sin embargo, el autor, aunque ve la educación como una forma de reconstruir la sociedad de manera más igualitaria y democrática, reconoce que el país "no está en condiciones de garantizar a la población en general el acceso a los bienes culturales, sociales y económicos que pudiera garantizarles los beneficios derivados de su pertenencia de una sociedad fecunda".

Para Albino y Silva (2019, p. 140), la formación por competencia tiene carácter reduccionista del currículo y de la formación humana y, más específicamente, de la formación de los profesores y, consecuentemente de los estudiantes de la enseñanza básica, con el objetivo de preparación del hombre para atender a las condiciones contemporáneas de producción de bienes y servicios en sus nuevas formas de organización del trabajo. Esto es, no hay posibilidad o espacio para la formación humana sino para servir a la sociedad con el trabajo dentro del sistema de producción nacional e internacional.

Para Contreras (2011, p. 11), los grandes desafíos de la formación de competencias se refieren a la aplicación del enfoque de competencias en las tareas concretas de la enseñanza y el aprendizaje. El autor, hace una lista de cualidades transversales que el profesor debería poseer, siendo una de ellas poseer la capacidad de "trabajo eficaz con otras personas, en equipos multidisciplinarios y multiculturales, tanto en contextos nacionales como internacionales, en forma presencial o a distancia". Lo que me permite reafirmar la importancia de la práctica colaborativa.

Por lo tanto, observamos que para la formación basada en competencias es necesario que el profesor en formación y el formador pase por diferentes etapas. La primera es reconocer que nuestras prácticas no están lineadas para el desarrollo de las competencias y habilidades propuestas para las nuevas directrices educativas. Segundo que es necesario identificar las competencias necesarias para el campo de desempeño profesional de actuación y, tercero, cómo operacionalizar la formación, introduciendo una didáctica especial para el desarrollo de las competencias y habilidades y nuevos procesos de evaluación (considerando que los estudiantes se involucran en el proceso de evaluación).

La enseñanza y aprendizaje por competencias fue impuesta y no era el cambio educativo que los profesores habían pensado que debería acontecer, pero este cambio nunca ha emergido del contexto de forma amplia. Alarcão (2003, p. 1) dice que "asistimos

a una fuerte inadecuación de la escuela frente a las demandas de la sociedad" y, por lo tanto, es necesario cambiar esta realidad. De hecho, asistimos a una escuela que parece estar en el siglo pasado. La autora, haciendo una analogía del término reflexivo describe lo que entiende por escuela reflexiva y se refiere a la necesidad de cambio en toda la organización de la escuela, en los valores y en las relaciones humanas que en ella se encuentran. Este pensamiento es muy precioso, pues, aunque está siendo impuesto, los profesores pueden reflexionar y ser críticos, entender el contexto actual, luchar por mejorías y transformarlo.

3.2.4.2.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

El desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es ninguna novedad en el escenario mundial. Contreras (2011) afirma que el tema de las competencias viene siendo discutidas desde los años 60 y desde entonces diferentes países conduciendo reformas que fomentan el enfoque por competencias en la educación con vistas a mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, la educación no está anclada sólo en las competencias sino también en el desarrollo de las habilidades que componen dichas competencias. Según The Glossary of Education Reform[25], el término habilidades es un concepto difícil de definir, pero se refiere a un amplio conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y emociones que los educadores, los reformadores escolares, los profesores universitarios, los empleadores y otros creen que son de importancia crítica para el éxito en el mundo actual.

En "Las Competencias Clave del Profesorado de Lenguas Segundas y Extranjeras" (Instituto Cervantes, 2012), cuyo modelo adoptado es el de Perrenoud (2001: 509), podemos leer en la página 7, el concepto de Competencia:

> Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos (p. 7)

[25] https://www.edglossary.org/21st-century-skills/

De esta manera, la competencia profesional es inherente a la profesión y se refieren a aspectos que pueden y deben ir cambiando a lo largo de la carrera docente.

Según Contreras (2011) el tema de las competencias es bastante controvertido por el hecho de que hay una cantidad enorme de definiciones, conceptualizaciones y competencias. El autor hace una revisión del término y afirma que la noción de competencia tiene cualidades como a) ser característica de las personas, b) están relacionadas con la ejecución exitosa de la actividad y c) combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual, entre otros aspectos.

En la BNCC/2017 la Competencia se define como:

> La movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socioemocionales), actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el mundo del trabajo (MEC, 2017, p. 10).

La expresión mundo del trabajo es recurrente en la BNCC/207 indicando que formamos a los jóvenes para el mundo del trabajo y, por eso, ellos tienen que adquirir una serie de competencias y habilidades para tener éxito en la escuela y en la vida. La palabra competencia tiene diferentes sentidos, pero en términos del mundo del trabajo, podríamos decir que es intuitivo, esto es, está relacionada con la capacidad de ejercer determinada función, a los resultados que se obtiene en su labor. Para la BNCC/2017 (MEC, 2017, p. 15) al adoptar este enfoque, está explícito que las decisiones pedagógicas deben, de manera clara:

> considerar que los estudiantes deben “saber” (considerando la constitución de conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y, de lo que deben “saber hacer” (considerando la movilización de estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores para solucionar las demandas complexas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo).

Dicho de otra forma, “saber” sería poseer los conocimientos generales y especializados que permite la realización de una actividad y “saber ser” es el dominio de estos conocimientos que permite realizar una actividad.

3.2.4.3. LAS 10 COMPETENCIAS DE LA BNCC/2017

En la BNCC/2017, los aprendizajes esenciales se desarrollan en 10 competencias generales y para el área del Lenguaje y sus tecnologías, son definidas otras 7 competencias específicas y habilidades. En la página 15 del documento, explica que el desarrollo de las competencias es fundamental en el escenario mundial:

> para aprender a aprender, saber manejar la información cada vez más disponible, actuar con discernimiento y responsabilidad en los contextos de las culturas digitales, aplicar los conocimientos para resolver problemas, tener autonomía para tomar decisiones, ser proactivo en identificar los datos de una situación y buscar soluciones, convivir y aprender de las diferencias y diversidades.

Pese a las críticas y preocupaciones por parte de los investigadores y profesores y de los profesores de la enseñanza reglada, la enseñanza basada en el enfoque de las competencias y desarrollo de habilidades es una tendencia de las reformas educativas que vienen ocurriendo desde los años 60 en diferentes países (Contreras, 2011). Así que, independientemente de lo que pensamos y creemos, es necesario entender, aceptar y cambiar las prácticas de los profesores para atender a la legislación brasileña.

Así que, al profesor no le cabe el saber conceptual o la capacidad de transmisión de conocimientos, sino que es imprescindible reconocer las rápidas transformaciones en la dinámica social contemporánea en el mundo, en un escenario cada vez más complejo, dinámico y fluido, las incertidumbres relativas a los cambios en el mundo del trabajo y en las relaciones sociales como un todo (BNCC, 2017, p. 464) y es necesario desarrollar el dominio relacional, la habilidad de convivir con la diversidad en situaciones del aula y estar comprometido con su quehacer profesional.

La concepción de educación vista por la BNCC/2017 contempla las dimensiones físico, social, emocional y cultural. Por la definición del término competencia, entendemos que es necesario el desarrollo de un conjunto de a) habilidades para aplicar los conocimientos y b) actitudes y valores para solucionar problemas. Las competencias generales, se integran, se entrelazan, se interrelacionan, son interdependientes y, por lo tanto, no pueden ser desarrolladas de forma aislada, esto es, deben contemplar los componentes curriculares.

Para la BNCC/2017 las 10 competencias generales son la base de la formación del individuo que contribuye al desarrollo humano y la transformación de la sociedad.

Abordan las diferentes áreas del conocimiento y aclara los aprendizajes esenciales que todo estudiante tiene derecho a aprender. Para entender mejor a lo que se refiere dichas competencias, podemos resumirlas como:

Tabla 4

Las 10 competencias generales de la BNCC/2017

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Competencia 1: *conocimiento*	Se refiere a todo el conocimiento que la sociedad haya producido sobre el mundo físico, digital, ciencias humanas, matemáticas, etc.
Competencia 2: *Pensamiento científico y crítico*	Se refiere a la capacidad de pensar científicamente y de forma crítica. Esto es, argumentar dentro de una base teórica sólida, problematizar y ver a determinado asunto por diferentes posiciones u opiniones.
Competencia 3: *Repertorio cultural*	Se refiere a crear oportunidades para que los estudiantes tengan acceso a los bienes culturales y sean reproductores del arte.
Competencia 4: *Comunicación*	se refiere a la capacidad de comunicación (escuchar, comprender, entender y ser entendido, argumentar, opinión crítica, etc.) usando diferentes lenguajes.
Competencia 5: *Cultura digital*	además de conocer y comprender como las tecnologías funcionan, se refiere a la capacidad de los estudiantes en desarrollar habilidades y competencias tecnológicas de forma crítica, reflexiva y ética para desenvolver contenidos y no solamente ser reproductores y consumidores de conocimientos.
Competencia 6: *Trabajo y proyecto de vida*	valorar los conocimientos producidos por la sociedad, apropiarse de ellos, entender las relaciones personales y de trabajo, ejercer la ciudadanía y elegir su proyecto de vida personal, académico y profesional. Significa poseer metas, disciplina, ser resiliente y persistente a lo que se propone.
Competencia 7: *Argumentación*	conocer datos necesarios para la argumentación (gráficas, mapas, diseños, etc.) para argumentar con fundamentos lógicos y científicos (averiguando las fuentes).
Competencia 8: *Promocionar el desarrollo personal del estudiante:*	se refiere al autoconocimiento y autocuidado, conocer su cuerpo y sus emociones.
Competencia 9: Empatía y cooperación -desarrollo social	Conocer el mundo en el que viven y ser agentes de transformaciones. Ejercer la ciudadanía y saber cooperar, respetando los derechos humanos, de la minoría y del otro.

Competencia 10: Responsabilidad y ciudadanía	Acciones personales y colectivas responsables para ejercer la ciudadanía.

Nota: MEC, 2017, p. 9

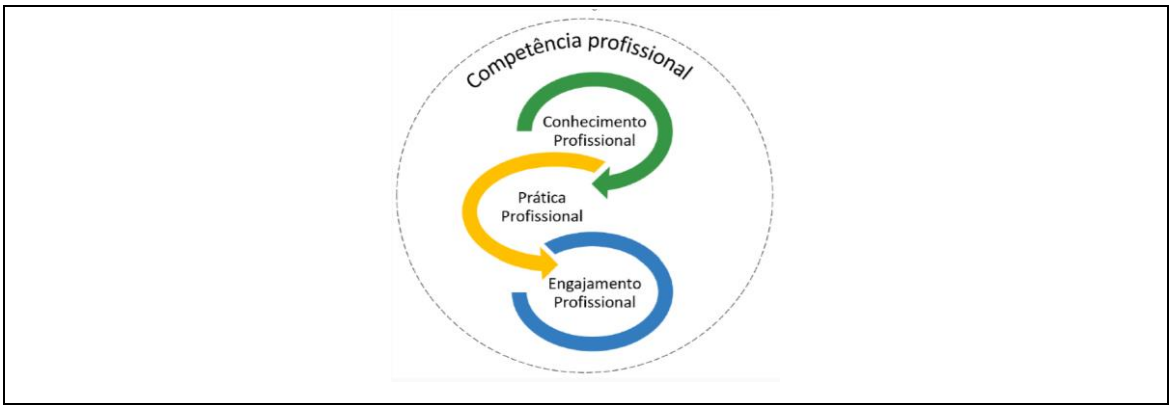
El desarrollo de las competencias generales implica un trabajo pedagógico diferente. Esto es, más interdisciplinar, con metodologías activas y más participativas en las que el estudiante pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje. La evaluación toma otra dimensión, pues el desarrollo de competencias pasa por la personalidad y necesidad de cada estudiante y, por lo tanto, no hay como establecer una meta igual para todos.

3.2.4.4. LA COMPETENCIA PROFESIONAL DOCENTE SEGÚN LA BNC-FP

Para garantizar una buena formación, además de las competencias generales de la BNCC/2017, el profesor en formación tiene que desarrollar en los programas de grado las competencias profesionales docentes que componen la Base Nacional Común para Formación Inicial y Continuada de Profesores de Educación Básica (BNC-FP, 2019) que, según el documento, se integran, son interdependientes y no existe jerarquía entre ellas. En publicación de 2019 del MEC (2019), se puede leer que dichas competencias están divididas en tres ejes que orientarán la formación inicial y continuada de profesores de todo el país. La Competencia Profesional se divide en tres dimensiones distintas: Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Comprometimiento Profesional, como podemos ver en la Figura 1.

Figura 1

Competencia profesional según la BNC-FP



Nota: MEC, 2019b, p. 15

Cada una de las 3 competencias específicas se subcategorizan en otras 4 y estas a su vez abarcan diferentes habilidades, totalizando 63 nuevas orientaciones, siendo que ellas se integran, se retroalimentan y se complementan, y no hay sobrexposición de una a la otra ni tampoco división.

El eje de *Conocimiento Profesional* se refiere a la base teórica desarrollada en los últimos años en el área de la educación, lingüística aplicada, psicología, y sociología, entre otras. Según el documento, el conocimiento no está desvinculado de la práctica y el profesor además de "saber" hay que "saber hacer".

El eje de *Práctica Profesional* es asunto recurrente dentro del contexto de formación universitaria y los programas de licenciatura vienen desde hace años discutiendo sobre la importancia de este componente y, han desarrollado diferentes programas junto al MEC para que el aprendiz de profesor actúe antes de terminar la carrera, mejorando así la calidad de la formación.

Sobre el eje de *Engajamento* o *Compromiso Profesional*, hay que entenderlo a profundidad dentro de la formación que propone la BNC-FP. Para los tres ejes, el documento considera el saber adquirido, pero busca avances en las diferentes dimensiones, asuntos abordados a continuación.

3.2.4.4.1. EJE DEL CONOCIMIENTO

Respecto al eje del *Conocimiento*, el documento afirma que, para la construcción de las referencias para la formación docente se realizó una investigación internacional sobre las políticas de formación en 10 países y, tanto por las experiencias de dichos países y con bases en algunos autores, llegan a la conclusión que "la profesión docente tiene que ser vista cada vez más como un sistema construido por saberes, competencias, práctica y valores". De esta manera, el docente debe:

> dominar los contenidos y saber enseñarlos, demostrar conocimientos sobre los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, reconocer los diferentes contextos y conocer la gobernanza y estructura de los sistemas educativos. (MEC, 2018)

La BNC-FP hace hincapié en la importancia del docente trabajar con fundamentación en evidencias científicas de como los estudiantes aprenden determinados contenidos en diferentes contextos educativos, poseer el conocimiento específico del área de actuación y el conocimiento pedagógico sobre la relación entre docentes y estudiantes y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p.14) propone un cambio de paradigma al considerar el desarrollo integral de los estudiantes, o sea, el énfasis del proceso de enseñanza y aprendizaje está en el desarrollo humano y, por lo tanto, es imprescindible romper con la dicotomía entre conocimiento y práctica, desarrollo cognitivo y socioemocional, rompiendo consecuentemente con el paradigma centrado en la transmisión de contenidos.

3.2.4.4.2. EJE DE LA PRÁCTICA

> En el eje de la ***práctica***, el profesor debe:
> planificar las acciones docentes que se traduzcan en un aprendizaje efectivo, saber crear y gestionar entornos de aprendizaje, tener plenas condiciones para evaluar el aprendizaje y la enseñanza, y conducir las prácticas pedagógicas de los objetos de conocimiento, competencias y habilidades previstas en el currículo. (BNC, 2019, p. 23)

Para la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p. 22) la práctica es central en la formación. Es imprescindible que el profesor aprenda a trabajar con "secuencias didácticas, progresión y complejidad del contenido cubierto, experiencias prácticas, planificación inversa, metodologías innovadoras y aprendizaje activo, y con otras dinámicas formativas, con vistas a la autonomía, resolución de problemas, trabajo colectivo e interdisciplinar, entre otras, entendiendo que si el profesor no aprende en la universidad tampoco será capaz de enseñar dichos aspectos a sus futuros alumnos.

El documento, con base en estudios de otros países afirma que la "formación docente es el factor más importante para la calidad de la enseñanza y aprendizaje escolar de los estudiantes" (p. 7), pero, los estudios muestran que la precariedad de la formación inicial del profesor en Brasil se debe, entre otros puntos, al hecho de los currículos no recurrir a temas relacionados con el campo de la práctica profesional ni tampoco observan relación efectiva entre la teoría y la práctica.

En palabras del ministro de la Educación Rossiele Soares, el MEC está revisando los lineamientos de los programas de licenciaturas para enfocarse en la **práctica** en el aula, en el **conocimiento de contenidos pedagógicos** y en las **competencias** que brindan en la BNCC/2017. En la página 4 de BNC-FP podemos leer que la formación tiene que estar fundamentada en la práctica, tanto los contenidos educativos y pedagógicos como los específicos del área de conocimiento. Sin embargo, hay en el contexto nacional un

aumento considerable de los programas de licenciaturas a distancia (EaD) y tiende a crecer exponencialmente. En dichos programas ya es muy difícil mantener las pasantías y otros programas de formación docente de forma eficaz y, por lo tanto, hay que pensar cómo implementar la residencia docente como propone la BNC-FP y garantizar una formación de calidad en estos programas. Podemos observar que hay un fuerte interés en la cuestión de la práctica, del aprendizaje dentro de la práctica o, dicho de otra forma, aprender en la práctica en el aula.

3.2.4.4.2.1. LA PROPUESTA PARA EL COMPONENTE DE LA PRÁCTICA

La BNC-FP concibe que el conocimiento sobre lo que es ser profesor se da en el ambiente de trabajo, sea planeando, evaluando, conociendo los contenidos, etc. y, por la reflexión sobre los procesos que ocurren en las aulas, mejorando así el aprovechamiento de la integración entre la teoría y práctica.

En todo el documento, el componente de práctica es central. La diferencia en lo que se refiere a las pasantías que ocurren en los programas de formación es que antes, el estudiante pasaba horas aprendiendo teoría para al final aplicarlas en las pocas horas destinada a este componente. De ahora en adelante, mientras el profesor en formación aprende los componentes en la universidad ya tiene que relacionarlos con la práctica y aplicarlos en las escuelas.

A partir de la aprobación de la BNCC/2017, las pasantías se suspenden y el programa PIBID pasa a denominarse Programa de Residencia Pedagógica (PRP)[26], en que el profesor en formación tiene que cumplir 440 horas en las escuelas participantes, que según el MEC es una modernización del PIBID, siendo uno de sus objetivos "promocionar la adecuación de los currículos y propuestas pedagógicas de los programas de formación inicial de profesores de la educación básica a las orientaciones de la BNCC/2017. En el PIBID el profesor en formación tiene una vivencia en las escuelas, en la RP se trata de una inmersión lo más próxima a realidad posible, con horarios rígidos y el profesor además de preparar las clases, actúa como profesor y, actualmente con la práctica de la BNCC/2017.

[26] No obstante, todavía no se ha extinguido totalmente las pasantías, sino que siguen existiendo a la par con otros programas, como el exitoso PIBID. https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica

Para la BNC-FP todos los profesores participantes (inicial, coordinador o profesor formador) deben establecer una cultura de aprendizaje constante para aplicar y comprender las competencias de la BNCC/2017. Según la profesora Maria Alice Carrturi, directora de formación del MEC (2018b):

> Por primera vez se produce un documento que prevé acciones interconectadas que parten de la formación inicial y proyectan toda la vida del docente a lo largo de la carrera. "Ya no es posible pensar en programas aislados o actuar solo en uno de los componentes de la enseñanza, es necesario mirar el conjunto y planificar la implementación paso a paso de esta nueva visión de carrera". (párr. 11)

Así que la propuesta de la BNC-FP es que todos los profesores sean formados en la práctica, pero todavía no sabemos cómo va a funcionar el programa, pues como la mayoría de los programas es doble (lengua portuguesa y lengua extranjera), seguramente los profesores en formación tendrán que participar del programa para la LE y lengua portuguesa y como se conoce, la LE no es más obligatoria en las escuelas. Por lo tanto, otros cambios y ajustes en los programas de grado seguramente serán necesarios.

3.2.4.4.3. EJE DEL COMPROMISO:

Para la tercera dimensión formativa es fundamental que el profesor tenga en cuenta la siguiente definición de *Compromiso*:

> Es un compromiso moral y ético del docente con los estudiantes, sus pares, directivos, la comunidad escolar y demás actores del sistema educativo. El compromiso profesional presupone compromiso con uno mismo (desarrollo personal y profesional), compromiso con el otro (aprendizaje y desarrollo de los estudiantes) y compromiso con los demás (interacción con colegas, actores educativos, comunidad y sociedad). (BNC-FP, Resolución n° 2 de 20192019, p. 22)

En la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p. 18), basados en otros autores, afirma que es necesario dotar la formación inicial de nuevos marcos para el desarrollo de habilidades y competencias. Entre los 17 marcos propuestos, destaco los relacionados al "compromiso": (a) Compromiso con el autodesarrollo a lo largo de la carrera profesional considerando las competencias docentes cognitivas y socioemocionales; (b) Compromiso con la formación y el desarrollo profesional.

La palabra en portugués para “compromiso” es *engajamento* que es más amplia que compromiso. En el mercadeo, este es un concepto que indica el grado de participación (incluso afectivas y emocionales) y proximidad de la relación entre una empresa y sus consumidores actuales y en potencial. El profesional tiene que ser entrenado para ser líder, cumplir metas, poseer un deseo genuino de entregar excelencia y eficacia en su trabajo y, mientras tanto la empresa mide el grado de involucramiento con sus actividades y el significado del trabajo para el profesional.

En la dimensión de Compromiso es fundamental que los profesores en formación inicial:

> se comprometan con su propio desarrollo profesional, con el aprendizaje de los alumnos y con el principio de que todos son capaces de aprender. También debe participar en la construcción del proyecto pedagógico de la escuela y en la construcción de valores democráticos. Además de estar comprometido con colegas, familias y toda la comunidad escolar. (Resolución n° 2 de 2019, pp. 23-25).

En la página 34 de la BNC-FP se puede leer que “es importante reconocer que el profesor no sale de la universidad con dominio del idioma, pero debería salir suficientemente preparado para ser un buen iniciante en la carrera” (Resolución n° 2 de 2019). Y, por lo tanto, es necesario definir un conjunto de prácticas esenciales para ser desarrolladas en la formación inicial de manera que él siga aprendiendo a lo largo de su vida laboral. No obstante, esta afirmación me parece absurda una vez que la universidad es la responsable por la formación inicial y es su deber formar al estudiante con dominio de la lengua que va a enseñar.

Entendemos pues que, a diferencia de la formación, el desarrollo profesional es un proceso que parte del sujeto, que está estrechamente vinculado al ejercicio de la profesión (Verdía, 2013, p. 10) y que se hace de forma voluntaria porque es su deseo crecer, desarrollarse y obtener la competencia profesional. La BNC-FP, deja claro que el profesor debe comprometerse con su desarrollo profesional, afirmando incluso (Resolución n° 2 de 2019, p. 34) que es de consenso en varios países que el mejor desempeño educativo tiene los docentes que continúan invirtiendo en su desarrollo profesional. Eso me permite conjeturar que la formación tanto inicial y continuada no puede ser puesta sencillamente como un “problema” personal, pues es necesario que el gobierno invierta también en ese desarrollo, sea ofreciendo cursos, talleres, programas de

grado o de máster, entre otras iniciativas, para que el profesor siga perfeccionándose, pues estamos hablando de un contexto en el que el sueldo del profesor de las escuelas de enseñanza básica no alcanza para cubrir gastos con formación. No obstante, el documento deja claro que, si el profesor quiere especializarse, que sea a partir de actividades investigativas de práctica y de estudios de didácticas específicas, dentro de lo que requiere la red de enseñanza, que en este caso es la propia BNCC/2017.

El obstáculo que encuentro para la implementación de la BNC-FP ya ha sido discutido por Coracini (1998). La autora afirma que desde la década de 70 existe el deseo de los investigadores de cambiar la práctica del profesor de la escuela básica, pero se olvidan que somos individuos y con limitaciones; y la innovación en la enseñanza de lenguas solo ocurrirá cuando los profesores estén preparados filosóficamente para la innovación, entrenados con antelación para el cambio, con materiales disponibles y claros y, por último, siempre que haya infraestructura pedagógica para la innovación.

El desarrollo profesional depende en gran medida del profesor, pues nace de las "inquietudes que surgen en la práctica profesional, de las propias dificultades, de los problemas y de las dudas que se presentan, de las cuestiones que se plantea el docente y de las necesidades sentidas por el sujeto que desea cubrir para adaptarse a nuevas situaciones" (Verdía, 2013, p. 10). O sea, no es impuesto y el cambio que se espera en la práctica del profesor a partir de la BNC-FP, aunque fuera un documento bien elaborado y explicado, no significa mucho si los profesores no están preparados para implementarlo. Lo que ordena la BNC-FP en términos prácticos es que el profesor cambie su concepción de lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no ofrece ningún soporte físico (no hay, por ejemplo, en todas las aulas recursos tecnológicos) de las TDIC, entrenamiento y reflexión sobre su uso. Pero de cualquier forma se les exige que pase a trabajar con esas herramientas. La falta de reflexión y soporte para la implementación de las directrices formativas puede ser desastrosa, pues el profesor puede trabajar de una u otra forma dentro de su concepción de enseñanza y aprendizaje, acoplando sus percepciones de acuerdo con lo que sienta más confortable y "aplicando" la BNCC/2017 según su propio entendimiento.

3.2.4.4.3.1. LA BNCC/2017 Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La BNC-FP camina junto con la BNCC/2017 y esta última organizó el currículo de la Enseñanza Media en 4 áreas de conocimiento, esto es:

- Lenguajes y sus tecnologías
- Matemáticas y sus tecnologías
- Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías
- Formación técnica y profesional

Como se observa, el área del lenguaje está articulado al uso de las tecnologías o, la enseñanza y aprendizaje de lengua y las tecnologías son inseparables.

El área de Lenguajes y sus tecnologías está compuesta por la Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Lengua Inglesa, única lengua extranjera obligatoria a partir de 2017. Sin embargo, eso no significa que la LE no pueda formar parte del currículo de la Enseñanza Media sino todo lo contrario.

¿Qué dice la BNCC/2017 sobre la lengua española? En la página 447 de dicho documento, podemos encontrar la siguiente información:

> IX – la lengua inglesa, otros idiomas extranjeros podrán ser ofrecidos, en forma optativa, preferentemente español, de acuerdo con la disponibilidad de la institución o red de enseñanza (Resolución CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (MEC, 2017, p. 447)

La ley no sólo abre una brecha para que la lengua permanezca como asignatura de la Enseñanza Media brasileña, sino que reconoce su existencia y posible importancia para la integración y articulación de las distintas áreas de conocimientos. El texto de la ley también considera que la oferta de itinerarios formativos depende de la realidad local, de las aspiraciones de la comunidad escolar y de los recursos físicos, materiales y humanos de la institución, esto es, en el caso de la LE, si la escuela ya contaba con el profesor de LE y posee condiciones para ofrecer la enseñanza de la lengua. Esto sería una forma de brindar a los estudiantes posibilidades efectivas para construir y desarrollar sus proyectos de vida e integrarse consciente y autónomamente a la vida ciudadana y al mundo del trabajo (MEC, 2017, p. 478). Saber una lengua pasa a ser un fundamento básico, una posibilidad de participación plena en la sociedad, como podemos leer en el documento:

> En esta dirección, considera los fundamentos básicos enseñanza y aprendizaje de Idiomas, que desde hace más de tres décadas apuestan por una formación encaminada a posibilitar una participación más plena de los jóvenes en las diferentes prácticas socioculturales que implican el uso de las lenguas (MEC, 2017, p. 483.)

No se puede negar que el aprendizaje de la LE contribuye al desarrollo intelectual de los jóvenes brasileños. Tampoco que la lengua contribuya para las diferentes prácticas socioculturales y para el desarrollo de las diferentes competencias propuestas por la BNCC/2017.

Aunque no es asignatura obligatoria en la enseñanza básica, no podemos dejar de recordar que todavía hay muchas escuelas que la ofrecen y programas de formación de profesores; la LE no va a ser eliminada del país y es necesario seguir luchando por su enseñanza en el país. Por lo tanto, además de las competencias generales, están las específicas para el área de lenguaje (incluyendo aquí la LE) que merecen la pena conocer.

3.2.4.4.4. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL ÁREA DEL LENGUAJE Y SUS TECNOLOGÍAS:

El desarrollo de la competencia profesional docente es inherente a la profesión, no es un conocimiento lineal y se refiere a aspectos que pueden y deben ir cambiando a lo largo de la carrera docente. Pues en cada época se necesita un profesional docente coherente con las exigencias de la sociedad que cada día es más rigurosa, cambiante y dependiente de las tecnologías. Tratándose del profesor de lenguas extranjeras se encuentran diferentes competencias y habilidades complejas que pueden ser mejoradas y profundizadas con las tecnologías. Además, para que el alumno aprenda o no una lengua extranjera en las escuelas es fundamental la formación del profesor de lenguas. Puesto que sin determinadas competencias es imposible enseñar lenguas en estos espacios de aprendizaje.

Según el Instituto Cervantes (2012), ser digitalmente competente es un aspecto clave en la formación del profesorado de lenguas y el servirse de las TDIC para enseñar y aprender lenguas es desarrollar su propia competencia digital y la de los estudiantes. Así como también fomentar el aprendizaje colaborativo y la autonomía de los estudiantes de manera crítica y reflexiva lo son. En el documento, se puede leer que las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente de seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional.

Para la Enseñanza Media brasileña, además de las 10 competencias generales explicitadas en la BNCC/2017, hay otras 7 competencias específicas (subdivididas en 25 habilidades) para el área del Lenguaje y sus tecnologías. Así que, desde 2017, usar las

tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas pasa a ser obligatorio y su uso está relacionado con la adquisición de la lengua y sus habilidades lingüísticas.

Tabla 5

Las siete competencias específicas del área del Lenguaje y sus Tecnologías

1. Comprender el **funcionamiento de diferentes lenguajes y prácticas** (artísticas, corporales y verbales) y movilizar este conocimiento en la recepción y producción de discursos en los distintos ámbitos de la actividad social y en los diversos medios de comunicación, para **ampliar las formas de participación social**, la comprensión y las posibilidades de explicar e interpretar críticamente la realidad y seguir aprendiendo.
2. Comprender los procesos identitarios, los conflictos y las relaciones de poder que impregnan las prácticas sociales del lenguaje, **respetar la diversidad, la pluralidad de ideas y posiciones y actuar socialmente basándose en principios y valores fundamentados en la democracia**, la igualdad y los derechos humanos, ejerciendo la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, y luchando contra los prejuicios de cualquier tipo.
3. Utilizar diferentes lenguajes (artístico, corporal y verbal) para **ejercer la autonomía y la colaboración, el liderazgo y la autoría en la vida personal y colectiva, de forma crítica, creativa, ética y solidaria**, defendiendo puntos de vista que respeten a los demás y promuevan los derechos humanos, la conciencia socioambiental y el consumo responsable a nivel local, regional y global.
4. Entender las **lenguas como fenómeno** (geo)político, histórico, social, variable, heterogéneo y sensible a los contextos en los que se utilizan, reconocerlas y vivenciarlas como formas de expresiones identitarias, personales y colectiva, así como también respetando las variedades lingüísticas y actuando para hacer frente a los prejuicios de cualquier naturaleza.
5. Comprender los múltiples aspectos que implican la producción de sentido en las prácticas sociales de la cultura corporal del movimiento, reconociéndolas y vivenciándolas como formas de expresión de valores e identidades, desde una perspectiva democrática y de respeto a la diversidad.
6. **Apreciar estéticamente las más diversas producciones artísticas y culturales**, considerando sus características locales, regionales y globales, y movilizar su conocimiento de los lenguajes artísticos para dar sentido y (re)construir producciones autorales individuales y colectivas, de forma crítica y creativa, respetando la diversidad de saberes, identidades y culturas.
7. **Movilizar las prácticas del lenguaje en el universo digital**, considerando las dimensiones técnicas, críticas, creativas, éticas y estéticas, para ampliar las formas de producir sentido, participar eficazmente en prácticas autorales y colectivas, y de aprender a aprender en los ámbitos de la ciencia, la cultura, el trabajo, la información y la vida personal y colectiva.

Nota: MEC, 2017

Estos conocimientos permiten “movilizar y ampliar los recursos expresivos, construir significados con otros en distintos ámbitos de actuación y comprender cómo se constituyen los seres humanos como sujetos y cómo actúan en el mundo social en interacciones mediadas por palabras, imágenes, sonidos, gestos y movimientos”. (MEC, 2016). El uso del lenguaje en la vida real y en la vida virtual son imprescindibles para la formación del ciudadano y para el desarrollo de diferentes competencias y habilidades de todas las áreas del conocimiento. Como se observa, las TDIC obligan a los profesores y estudiantes a replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para las nuevas directrices educativas brasileñas, es necesario entender cómo se configura la formación del profesorado y todas sus dimensiones, siendo, por lo tanto, importante reflexionar (ser un profesor reflexivo y crítico) sobre las diferentes competencias para la Enseñanza Media y sobre las competencias docentes. Sin embargo, como he dicho anteriormente, no podemos olvidarnos de la base teórica aportada por la lingüística aplicada nacional e internacional, pues nos ayuda a comprender los problemas estructurales y el camino que tendremos que seguir a partir de la BNC-FP y la BNCC/2017.

A continuación, discuto el quinto reto para la formación inicial de profesores. Esto es, qué es una formación reflexiva o qué significa ser un profesor reflexivo y poseer una práctica reflexiva.

3.2.5. QUINTO RETO: LA FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En el contexto actual, en un mundo de incertidumbres, complejo, globalizado, dinámico, que cambia vertiginosamente y a todo instante, en la era da la información y comunicación disponibles en las manos de cada ciudadano, en una sociedad que funciona con una lógica diferente y tantas otras observaciones, es necesario formar al profesor para ese tiempo que tiene nuevas maneras de enseñar y aprender, nuevas formas de trabajar, relacionar e interactuar. Por lo tanto, se espera que el desarrollo del profesor que reflexiona lo lleve a una práctica diferente de la trasmisión de conocimientos, una posibilidad de transformación de la educación y no a la de simplemente imitar y depender de modelos de enseñanza. Una práctica que sea coherente con el tiempo y la sociedad actual.

Celani (2001) cuestiona qué profesional (profesor) queremos, qué profesional el país necesita, y según la autora, lo más importante es que "tenga una visión de la enseñanza como desarrollo de un proceso reflexivo, continuo, comprometido con la realidad del mundo y no mera transmisión del conocimiento", teniendo en cuenta que todo profesor es un educador, pues actúa en el área del conocimiento de valores, de posicionamiento en la sociedad, en el mundo.

Nunca ha sido fácil ser profesor y nunca lo será. Tampoco es fácil formar a un profesor sea del área que sea, pero formar a un profesor de lengua es todavía más desafiador, pues es una labor que entiendo como contribución para una vida mejor. Es una forma de ver el mundo de manera diferente, de conocer el otro, el diferente, otra realidad y otra esencia, de entender y vivir una nueva cultura. Es un ejercicio de cualidad y de conocimiento de nuestra propia cultura entre otros tantos atributos. Por lo tanto, no es enseñar las habilidades de la lengua, sino enseñar a actuar de forma diferente y, eso, necesita también pasar por un proceso de reflexión.

Almeida Filho (2004) propone:

> caracterizar el profesor contemporáneo de lenguas en tres dimensiones formadoras distintas (que sea convergentes o compatibilizadas) de nuestra época: como profesional que responde a las exigencias y expectativas actuales, que piensa, que se evalúa reflexivamente y teje direcciones para superar las dificultades, y que está llamado a enseñar bajo la sociedad del conocimiento con el uso de las tecnologías para el aprendizaje continuo y para la enseñanza en tiempo y lugares adversos, con imposiciones de leyes educativas a las que tendremos que afrontar todos los profesores. (p. 1)

Ser un profesional que atienda a las exigencias y expectativas actuales en Brasil, significa además de todo lo dicho anteriormente, atender a las nuevas directrices educativas, las cuales representan un cambio de paradigma, metodología, de visión del trabajo docente, de cambios internos bruscos, etc.

Cuando Almeida Filho (2004) propone que el profesor piense, parece inusitado o irreal, pues somos seres pensantes. La capacidad de pensar y de reflexión es una característica inherente de la condición humana. Zeichner (2008) afirma que todos los profesores son reflexivos de alguna forma y es necesario reconocer que la reflexión por sí misma significa muy poco y, por lo tanto, es necesario considerar qué y cómo reflexionar. Por eso, pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje relacionándolo con

la teoría y con “todas” las teorías, pensar en el contexto donde el profesor se encuentra y en los que puede estar un día, para qué y para quién enseño, qué quiero que aprendan o qué realmente es importante aprender, cómo aprenden mis alumnos, cómo puedo potenciar lo que enseño, cómo enseño y qué utilidad tiene lo que enseño, cómo ser crítico de mi propia práctica entre tantas preguntas que podemos hacernos a nosotros mismos como profesores. Es una tarea valiosa para la formación en todos los tiempos y bajo todos los cambios sociales o en la forma de leyes educativas.

Muchos autores atribuyen el origen del término reflexivo a Dewey. Sin embargo, para Tardif y Nunez Moscoso (2018) el origen del término remonta a corrientes de la filosofía, de la epistemología y en las ciencias humanas y sociales desarrolladas incluso antes de los años 70 y 80.

En Brasil, según Libâneo (2002, p. 59-61), el concepto fue propuesto por Paulo Freire desde los años 60 basado en un proceso de acción-reflexión-acción. Para Freire (1996), la reflexión (análisis crítico de los hechos que ocurren en las aulas) sólo tiene legitimidad si y cuando busca aclarar, escuchar, amar a los estudiantes, hacer que nuestras acciones sean más eficientes (en el sentido de ayudar a los estudiantes a lograr aprender), provocando el deseo de superación de su propio conocimiento. Así es que, a través del desarrollo del pensamiento, se logra la valoración y emancipación del pueblo (Tardif y Nunez Moscoso, 2018).

En los años 70, aún según Libâneo (2002), ya había surgido el tema en las reformas educativas asociadas a la reestructuración productiva y política. En los años 80, ocurrió una vigorización del marxismo humanista acentuando la idea de una formación que tiene como base la praxis en el pensar cotidiano (reflexión-acción). En los años 90, la bibliografía especializada destaca la reflexión en la práctica docente para la mejora del trabajo. Desde entonces, con la crisis del marxismo, surge el movimiento del profesor crítico reflexivo, o intelectual crítico etc. Freire (1996), por ejemplo, defendía el profesor investigador y crítico, entendiendo que la investigación produce conocimiento ilimitado. Notamos que hubo a lo largo del tiempo una evolución del concepto, como podemos observar en Zeichner (2008), que afirma que las reflexiones no pueden incidir sólo sobre la práctica, sino analizar las condiciones sociales que influyen en el trabajo docente.

Las teorías de Schön fueron ampliamente difundidas en el ámbito educativo mundial e influenciaron casi todas las reformas educativas de los años 90 en diferentes países del mundo (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). La formación del profesional

"profesor reflexivo" fue difundida en la década de 90 en Brasil a partir de las publicaciones de Nóvoa (1992) y Shön (1990). Según Tardif y Nunez Moscoso (2018), la idea central de Shön se refiere a que los profesores no pueden actuar de forma improvisada, automática, sino dotada de sentido dentro de cada contexto de enseñanza; tampoco deberían contentarse con seguir recetas o aplicar los conocimientos teóricos anteriores a la acción. De acuerdo con Shön (1992), es una práctica a la cual denomina "de reflexión en la acción" en términos de interacción del profesor con la comprensión del alumno en relación a una determinada materia, que exige del profesor entender el proceso de aprendizaje de cada estudiante individualmente, comprender sus dificultades. Así como también dejarse sorprender por lo que hace el estudiante. Esto es, el profesor no es el poseedor de la manera cómo el estudiante aprende y, además, debe ayudarlo a articular su conocimiento en la acción. Para ello, el autor discute cuáles competencias los profesores deberían ayudar a sus estudiantes a desenvolver, qué tipo de conocimiento es necesario para esta práctica y qué tipo de formación es más rentable. Preguntas que, hoy por hoy, todavía son muy pertinentes.

Sin embargo, pese a estos años todos de discusión y evolución del concepto, todavía vemos las prácticas tradicionales en las escuelas y también en las universidades. Quizás por eso Pimenta (2002) entiende que la expresión *reflexivo* haya sido confundida con adjetivo, esto es, la persona que reflexiona, y no como movimiento teórico de comprensión del trabajo docente, en las aulas, en las escuelas y en la dimensión personal (autoformación, desarrollo profesional). Este pensamiento lo corrobora Tardif y Nunez Moscoso (2018), esto es, ese uso desmedido del término puede llevar a la banalización del término profesor reflexivo, o sea, tomarlo como una especie de slogan para ser visto como un profesional actualizado. Eso implica decir que el profesor puede usar la expresión para justificar prácticas tradicionales de transmisión de contenido y desconectadas del mundo.

3.2.5.1 EL SIGNIFICADO DE PROFESOR REFLEXIVO

El profesor reflexivo para Shön (1992) es aquel que posee la capacidad de reflexionar en la acción, que conoce la dificultad individual de sus alumnos, posibilita a cada uno comprender su proceso de conocimiento y apunta estrategias para ayudarles en la solución de las dificultades. Según Tardif y Nunez Moscoso (2018) esta capacidad de reflexionar unida directamente a la acción representa una característica determinante para

el profesional reflexivo, esto es, le permite entrar a un proceso de aprendizaje continuo, que es lo que todos los programas de formación y los formadores de profesores anhelan. Sin embargo, esta práctica no puede ser inmediatista ni tampoco desconectada de la realidad social del lugar de trabajo del profesor, de su posición en el mundo, de la valoración de las teorías (Libâneo, 2002), pero tampoco de la valorización de solamente una teoría.

Dewey definió reflexión como la consideración activa, persistente y cuidada de cualquier creencia o práctica a la luz de los fundamentos que las sostiene y de las consecuencias a las que conduce (Argüello y Molina, 2013, p. 223). Entonces, ser crítico, pensar de manera deliberada sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos. Este proceso de reflexión puede resultar impactante, pues muchas veces uno puede verse confrontado con sus percepciones o creencias (recordando que no siempre son peyorativas) y se da cuenta de que podría hacer diferente, pero muchas veces no sabe cómo hacerlo o quizás no quiere (o no sabe cómo) cambiar. La verdad es que el proceso de cambio no resulta nada fácil, pues pasa por un proceso emocional de reconocimiento de nuestras limitaciones. Argüello y Molina (2013) explica que:

> La acción reflexiva se diferencia de otro tipo de acciones como las impulsivas, las repetitivas, las de prueba-error o como las rutinarias, en las que el formando se adapta a la autoridad y a la tradición educativa más experimentada, sin desarrollar un pensamiento crítico, llevado por la inercia de la experiencia. (p. 223)

Ser reflexivo depende en gran medida del deseo del profesor en ser reflexivo y buscar esta práctica reflexiva desde la formación inicial. Se trata de un proceso largo, para toda la vida y depende también de los programas de grado que deberían ampliar la capacidad del profesor en formación de realizar análisis contextuales y tomar decisiones (Gimenez, 2005). Decisiones estas basadas en una base teórica científicamente probada, alternativas racionales, pensadas, comprobadas por el profesor. No es la simple actividad y menos aún la simple actuación desligada del pensamiento la que nos da conocimiento (Domingo, 2021, p. 1).

Por la lectura de Neto y Maciel (2016) podemos entender la práctica reflexiva como un instrumento de desarrollo del pensamiento y acción, es decir, no es sólo reflexionar (repensar las prácticas) sino también cambiar las prácticas con la idea de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, es un proceso largo, pues hay que ser consciente de que el proceso educativo no le está siendo provechoso al alumno

y a la sociedad antes de decidirse por el cambio. Para los autores, la gran preocupación en la actualidad está dirigida para la necesidad urgente del profesor reflexivo de su práctica, indagador de sus acciones, crítico de su saber hacer. Esto es, al establecer una lucidez (echar luz) de sus prácticas y conocimientos hay una mejora en el desarrollo profesional docente. Este pensamiento corrobora con el de Domingo (2021) que afirma que la comunidad científica nacional e internacional nos muestra que es posible aprender a transformar la práctica profesional en conocimiento profesional y que la reflexión sistemática sobre la práctica individual o colectiva genera competencia profesional. Para la autora, es diferente tener una buena formación profesional (poseer máster, doctorado, etc.) y cultural del profesor que tiene una buena praxis. Para ella, la diferencia reside en que el buen profesor es aquel que sabe reflexionar y aprender de su experiencia como estrategia de autoformación permanente (Domingo, 2021, p. 3). En estos términos, sería decir que el profesor tendría que ser un investigador de su propia práctica en el aula y un aprendiz constante. Para Argüello y Molina (2013):

> ya no hay lugar para una visión tradicional del profesor limitado al aprendizaje y apropiación de teorías formuladas por otros, sino que se espera de él que sea capaz de investigar lo que sucede en sus clases con el objetivo de establecer un diálogo entre sus prácticas docentes y las teorías aprendidas que le lleve a reformular esas teorías si fuese necesario. (p. 222)

O sea, se concibe que la formación reflexiva es contraria a la capacitación, esto es, "técnicas y estrategias de enseñanza que el profesor debe dominar y reproducir mecánicamente, sin preocupación con su fundamentación teórica" (Leffa, 2008), con foco en la práctica en las aulas o un simple aplicador de metodología. Para Leffa (2008) la formación implica teoría, practica y reflexión. Santos (2019), tomando como referencia las ideas de Dewey (2002) contrasta la idea del pensamiento y la de reflexión. Pensamiento sería una acción cotidiana, rutinaria y automatizada, mientras que la reflexión es un proceso más amplio, profundo y sistematizado. Santos (2019) entiende que reflexionar es comprender las propias acciones y entender cómo ellas contribuyen para el avance o la estagnación de los sujetos envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La práctica reflexiva, por lo tanto, es preciosa en la profesión docente, pues será un proceso para toda la vida y es a través de esa práctica que el profesor será capaz de entender el contexto sociocultural, las necesidades locales en la que enseña y, con eso,

conducir sus clases pensando en el proceso y no sólo en los fines. Por eso, es necesario desarrollar desde muy temprano la conciencia de lo que es ser profesor y no es suficiente decirles a los profesores en formación el significado de ser reflexivo, aportando teorías. Es imperativo enseñar a ser reflexivo con ejemplos prácticos, promocionar encuentros con los diferentes contextos de enseñanza, investigar sobre estos contextos, tomar conciencia de que vivimos en una época diferente de cambios en todas las capas sociales, vivenciar nuevas prácticas y comparar las nuevas a las antiguas para cambiar las concepciones, entre otras acciones. O, como afirma Domingo (2021), la práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional, es una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico con el objetivo de actualizar, ampliar y revisar la competencia docente y, sobre todo, solucionar los problemas relacionados al aprendizaje. Sin embargo, tampoco es la práctica la que soluciona todo, pues también es necesario una sólida cultura, estrategias, modo de hacer (Libâneo, 2002). Uno puede creerse reflexivo y utilizar el término para justificar su práctica tradicional, sus creencias arraigadas relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso reflexivo es importante no solo para los profesores en formación sino para llevar a las aulas de las escuelas regulares, pues los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas (Domingo, 2021, p. 10), propiciando a los jóvenes la oportunidad de reflexionar sobre el aprendizaje con nuevas tecnologías, por ejemplo. No obstante, no hay como fomentar este pensamiento entre los jóvenes si el profesor no es crítico, reflexivo y abierto a nuevas ideas, así como también si no está abierto al diálogo, a las críticas y necesidad de sus estudiantes. Pero, resalto que estar abierto no significa hacer sólo y exactamente lo que el estudiante desea, pues el experto en educación es el profesor. Para Almeida Filho (2004, p. 1), la práctica reflexiva nos lleva a “comprensiones y conciencias que pueden llevar (bajo condiciones complejas) a eventuales cambios y mejorías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los profesores y alumnos operando en la realidad de las aulas y de las vidas”. Este pensamiento es clave para la formación de los jóvenes del mundo y, en especial, a los brasileños.

3.2.5.2. LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA DIRECTRIZ FORMATIVA BRASILEÑA

En la bibliografía sobre el término reflexivo podemos encontrar diferentes derivaciones o ampliación schöniana del término profesor reflexivo como, por ejemplo, reflexividad (Libâneo, 2002; Tardif y Nunez Moscoso, 2018), práctica reflexiva, reflexión en la acción, práctica reflexiva colaborativa (Magalhães, 2011), profesores reflexivos críticos, entre otros. Por lo tanto, pese a que hay diferencias semánticas y en la forma de organizar la formación profesional reflexiva, los utilizaré aquí preservando la originalidad del autor mencionado. Para poner un ejemplo, Tardif y Nunez Moscoso (2018) explica que en la perspectiva de *reflexividad* hay que tomar en cuenta cómo los profesores se definen y cómo inventan nuevas prácticas fuera de sus roles y estatus sociales, o sea, tiene en cuenta que los profesores están insertados en un contexto social real lleno de dificultades, poseen sus teorías de enseñanza y aprendizaje y son creadores de su propia práctica. Por lo tanto, el hecho de pensar sólo en la práctica en la acción ya no es suficiente para abarcar todos los procesos que ocurren en las aulas y en la práctica del profesor. Los autores exponen que en la reflexividad:

> se hace necesario tomar en cuenta el sufrimiento y las dificultades que acompañan el proceso actual de descomposición y recomposición del oficio docente, con la finalidad de levantar un panorama más complejo de la realidad del trabajo docente (Tardif y Nunez Moscoso, 2018, p. 405)

Sin embargo, estoy de acuerdo con Libâneo (2002, p. 54) al afirmar que, aunque existe esa oscilación y, sea cuál término utilizamos, estamos "envolviendo la capacidad y la competencia reflexiva en el ejercicio de la profesión", teniendo en cuenta todo lo que vive un profesor en las aulas, escuelas, cambios sociales, políticas educativas, su desarrollo profesional, una realidad en movimiento constante, entre otros puntos.

En el contexto actual brasileño, de nuevas directrices para la formación del profesorado buscan fomentar la reflexión, propuesta que termina siendo beneficiosa para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Smyth (1992, p. 286, como se citó en Zeichner, 2008, p. 4) afirma que el término pasó a ser utilizado por conveniencia, pues si los profesores lo emplean, no suelen revelan la ideología teórica, política y epistemológica que trae consigo, y si no lo emplean, corren el riesgo de quedar por fuera de la tendencia educativa.

El concepto de profesional reflexivo expuesto en el documento nos permite concebirlo como un concepto de cuño neoliberal en el que la "reflexividad converge a una racionalidad instrumental, situado en el ámbito del positivismo, del tecnicismo" (Libâneo, 2002, p. 62). Estamos todavía en fase de implantación del modelo de educación por competencias y lejos de encontrar el equilibrio, pues el país tiene una historia de formación docente bastante diferente de la formación por competencias.

Charlot (2002, p.105) es taxativo cuando afirma que no podemos vender una innovación, vender una reforma a los profesores, si no podemos vender también una estrategia de supervivencia que acompañe este cambio. Para el autor, los sujetos no funcionan todos de la misma manera y aunque estamos teniendo en cuenta esta heterogeneidad, desde la perspectiva del profesor, lo más importante se trata de sobrevivir en las aulas y a la escuela. El autor afirma que la prioridad del profesor es sobrevivir como profesor y sólo después formar a los estudiantes. O sea, el tema de las reformas educativas, los cambios impuestos le traen mucha inseguridad al profesor y, por eso mismo, una mayor necesidad de reflexión, pero sobre todo de formación. No obstante, aunque sea una opción formativa innovadora e importante para la formación y para la educación general, estamos asistiendo a una imposición de una ley en corto espacio de tempo y sin formación para su implantación, que está generando resistencias por parte del profesor en cambiar sus prácticas.

Como afirma Zeichner (2008, p. 4), la práctica reflexiva implica el reconocimiento de que los docentes deben desempeñar papel activo en la formulación de los fines y propósitos de su trabajo y que deben asumir roles de liderazgo en las reformas escolares. Lo que asistimos en la reforma educativa brasileña es, además de la no participación en el proceso, hay una falsa importancia concedida a los profesores, pues en realidad les echan toda la responsabilidad del éxito o fracaso de los estudiantes sin considerar el contexto y las características de los estudiantes y de las escuelas, las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de las instituciones de enseñanza sea municipal, estatal y federal. No puedo dejar de afirmar que muchos de los estudiantes van a la escuela porque necesitan comer y el alimento que esta ofrece puede ser el único que los niños y adolescentes reciban. Pero tampoco esta puede ser una excusa para no enseñar a este estudiante lo que él necesita saber para vivir y trabajar en este mundo tecnológico. La escuela es el espacio más propicio para eso.

Para Domingo (2021) uno de los ejes fundamentales que sostiene la práctica reflexiva del proceso de reflexión se refiere a la reflexión lógica o analítica que se aplica a la resolución de problemas. Se entiende aquí, dentro de las teorías de Shön y otros, que son los problemas de aprendizaje que surgen en las aulas (por parte de los alumnos) y que el profesor tiene que valorar, dar crédito, reconocer e incluso alentar, para que el alumno avance en su proceso de aprendizaje. No obstante, en el contexto actual brasileño, el "problema" lo tiene el profesor por desconocer lo que tiene que hacer en la forma de la ley. Son ellos los que primero tienen que dar cuenta de la teoría, activar sus competencias docentes e intentar construir una nueva práctica sin el apoyo del gobierno, sin preparación previa y sin formación.

Con base en las nuevas directrices para la formación docente, el movimiento "Todos pela Base"[27], grupo que desde 2013 ejerce gran influencia en la educación brasileña, lanza un documento que explica de manera muy superficial el sentido de ser reflexivo. Según el documento, es importante reconocer y valorar las experiencias de los profesores, ayudando a transformar sus prácticas, así como también se debe proporcionar al profesor la capacidad de desarrollar las competencias generales por medio de una vivencia profesional, o sea, con ejemplos o modelos prácticos para que el profesor los aplique en sus clases. Lo que me permite conjeturar que no hay espacio para las teorías y tampoco concibe lo que la comunidad académica entiende como formación reflexiva. En el documento podemos leer que el proceso reflexivo se da por un ciclo de reflexión-acción-reflexión, siendo que esta última es la etapa en la que el profesor reconoce lo que le salió mal (basado en las competencias) en clase y lo que puede mejorar. Shön (1996), como dicho anteriormente, se pregunta sobre qué competencias el profesor debería ayudar a los estudiantes a desarrollar en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque parezca un concepto semejante, no lo es, pues esta pregunta se refiere a cada estudiante y no a un grupo de estudiantes de un aula ni a todos los estudiantes de una escuela o país.

De acuerdo con Libâneo (2002, pp. 60-61) este es un "movimiento de las competencias del pensar", recomendado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desde los años 80 para mejorar la educación y hacer frente a las necesidades del mercado de trabajo. Para el autor este movimiento propuso:

---

[27] Somos una red no gubernamental y apartidista de personas e instituciones, que desde 2013 se ha dedicado a apoyar la construcción e implementación de calidad de la BNCC y la Nueva Escuela Secundaria. Disponible en: https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/

> atribuir a la escuela la preocupación con el desarrollo de la calidad del pensar de los estudiantes y profesores, siendo necesario desarrollar, de forma metódica, competencias del pensar que lleven a la reflexión, implicando, por lo tanto, formación y utilización funcional de conceptos, resolución de problemas, tomada de decisiones, creatividad. (Libâneo, 2002, p. 61)

El proceso de reflexión expuesto en el documento se aplica a que todos los profesores pasen a trabajar dentro de lo que propone la BNCC/2017, esto es, la reflexión sirve exclusivamente a que las prácticas sean cambiadas para un modelo único exigido por ley y, aunque fueran buenas prácticas, pueden ser muy limitantes. Si el objetivo es sólo cambiar las prácticas, sería suficiente diseñar un currículo y formular prescripciones a ser seguidas, lo que de cierta manera ya viene ocurriendo.

Según Libâneo (2002, p. 63), la formación reflexiva puede ser vista de 2 formas diferentes, esto es, la reflexividad crítica o neoliberal, cuyas características se encuentran en la Tabla 6:

Tabla 6

Formación Reflexiva/Neoliberal

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR	
Reflexividad crítica	Reflexividad neoliberal
• Hacer y pensar, la relación teoría y práctica • Agente en una realidad social construida • Preocupacion con la aprehensión de las contradicciones • Actitud y acción críticas frente al mundo capitalista y su actuación • Aprehensión teórico-práctico de lo real • Reflexividad de cuño sociocrítico y emancipatorio	• Hacer y pensar, relación entre teoría y práctica • Agente en una realidad lista y acabada • Actuación dentro de la realidad instrumental • Aprehensión práctica de lo real • Reflexividad cognitiva y mimética

Nota: (Libâneo, 2002, p. 61)

Libâneo (2002) explica que muchas veces se usa el término reflexivo de forma indiscriminada, pues de acuerdo con la concepción de educación mecanicista, el pensamiento reflexivo se presenta como proceso de solucionar problemas, tomando la reflexión como práctica individual, o como podemos observar en la Tabla 6, el profesor reflexiona, pero dentro de una realidad impuesta o, dicho de otra forma, el profesor tiene que ser reflexivo utilizando los parámetros del documento, reflexionar para aplicar, implementar la BNCC/2017 y BNC-FP.

No obstante, aunque haya un programa prescriptivo, impuesto por la ley y los profesores tienen que adecuarse en los próximos años, nada en términos de enseñanza es linear, tiene una relación directa y a partir del proceso de reflexión creamos una expectativa de cambios. No obstante, el proceso de formación reflexiva es mucho más amplio que lo que propone el documento, es un proceso largo de pensar y rehacer varias veces el pensamiento y la práctica, es ser crítico consigo mismo, cuestionar y analizar, experimentar y crear nuevas estrategias, es tener conciencia de lo que se está haciendo y por qué se lo hace, es entender el alumno y un largo etcétera, pero de ninguna manera es ser solamente aplicador de las teorías (y de las diferentes propuestas que el mercado editorial viene poniendo a venta) puestas en los documentos.

Otro aspecto interesante expuesto por el movimiento “Todos por la Basis” se refiere al papel que el formador (en contexto de formación continua) tiene que cumplir. El movimiento afirma que el formador debe ser empático con la situación de sus pares, respetar la diversidad, reconocer sus dificultades y dudas, siendo resilientes ante los retos formativos del día a día y resolviendo conflictos a través del diálogo. El discurso parece muy animador y es verdadero, pues es una manera de actuar del formador y la relación humana entre los pares es clave, pero en realidad no se trata de un proceso meramente formativo, sino de un proceso de convencimiento de que todo lo que el profesor viene haciendo durante años no le cabe más, no es rentable a la educación y es necesario cambiar sus prácticas urgentemente. Este pensamiento, de cierta manera, niega que los profesores tengan sus propias teorías de aprendizaje, sus percepciones del mundo, que tienen su personalidad o identidad que influye en las prácticas, desconsidera que “cada situación profesional que él (el profesor) vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido” (Tardif y Nunez Moscoso, 2018).

3.2.5.3. LA IMPORTANCIA DE FORMAR PROFESORES REFLEXIVOS

El proceso de reflexión es sumamente importante en este tiempo de cambios educativos grandes incertezas e inseguridad que vive el profesional brasileño (y global), pero es mucho más amplio que ese pensamiento expuesto por el movimiento "Todos por la Base". De esta manera, es necesario que el profesor reflexione y entienda sobre todo lo que está ocurriendo en el país y en el contexto mundial y no sólo sobre sus prácticas. Para Tardif y Nunez Moscoso (2018, p. 392), basado en las ideas de Shön, uno de los postulados para la formación se refiere a que "el profesor no puede ser considerado un técnico que aplica conocimientos aprendidos en la universidad o un funcionario que sigue métodos pedagógicos impuestos por un programa o por un ministerio". O sea, la formación reflexiva puede ser vista de manera unilateral, de acuerdo con lo que interesa a la política, economía o a la sociedad. Tampoco la práctica reflexiva puede ser considerada como metodología de trabajo y el hecho de ser reflexivo no genera por sí mismo una nueva práctica (Libâneo, 2002).

Para Domingo (2021), lo que interesa en la formación docente es la diferencia entre la forma habitual de reflexionar de la persona y la denominada *práctica reflexiva*. Para la autora, esta "es actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y qué solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo" (p. 8). Entiendo que ese "entrenamiento" sea reflexionar continuamente, dentro de una base amplia y ser enseñado a hacerlo. O sea, se espera que el desarrollo del profesor que reflexiona le lleve a una práctica diferente de la trasmisión de conocimientos, una posibilidad de transformación de la educación y no a la de "simplemente imitar y depender de modelos de enseñanza y, que no sea una herramienta para controlar más tácitamente a los profesores en función de las políticas y economía" (Zechner, 2008, p. 13).

Ramos (2018) discutiendo sobre la formación inicial a la luz de las teorías socioculturales de Vygotsky, afirma que la enseñanza de conceptos científicos de forma directa disociado de un contexto práctico no es muy productiva. Según el autor, para que ocurra el aprendizaje de conceptos sería importante la cooperación sistemática entre profesor y aprendiz en un proceso de maturación de las funciones psicológicas superiores llevando a un control voluntario del pensamiento científico. Este proceso es fundamental en la formación del profesorado, pues es una forma de relacionar lo que se aprende y reflexionar sobre la práctica a la luz de teorías. El autor, con base en otros autores,

defiende la idea de que el profesor tiende a fundar su comprensión de la enseñanza y aprendizaje a partir de su propia historia de aprendiz y sus prácticas serán fundamentadas en sus experiencias y vivencias que fueron importantes para su propio aprendizaje y evitará aquellas que ellos creen que no contribuyeron para ese proceso. El autor sigue su discusión bajo conceptos de otros autores y, nos aclara que la consciencia, estructuración y transformación del conocimiento de la vida cotidiana (que es superficial y por veces prejudicial al aprendizaje y enseñanza) de los aprendices, sólo es posible a través de la adquisición de los conceptos o pensamientos científicos. Así que, ser reflexivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una acción consciente, pensada dentro de las teorías que la lingüística aplicada nos ha aportado durante años. Es apropiarse de ideas, conceptos, métodos y metodologías de enseñanza, didáctica de la lengua y un largo etcétera, consciente de que determinada elección tendrá una consecuencia en su práctica docente. Por lo tanto, la importancia del componente reflexivo en la formación docente es tema esencial en la actualidad, en el proceso de cambios que estamos viviendo.

Según Domingo (2021, p. 6) La práctica reflexiva se sustenta en tres tipos de conocimientos que le aportan consistencia y proyección formativa:

> a) Fundamentación en las neurociencias y en los avances de la psicología cognitiva.
>
> b) Integración de los resultados de las investigaciones recientes sobre el proceso reflexivo de los docentes y formadores.
>
> c) Experiencia acumulada de la implementación de la Práctica Reflexiva llevada a cabo en muy diversos contextos de formación docente en Europa y América.

Por lo expuesto, es posible entender que nos referimos a una práctica, a una teoría de formación que es importante, que hay una larga historia de avances y una investigación robusta que sostiene la teoría sobre el tema y no simplemente una moda o una receta para ser seguida.

Zeichner (2008) formula un cuestionamiento a respecto del concepto de profesor reflexivo en diferentes programas de formación docente alrededor del mundo en los últimos 25 años (lo que hoy, a 2023, serían 40 años) y se pregunta hasta qué punto la formación docente reflexiva resultó en un desarrollo real de los profesores y contribuyó para mejorar la calidad de la educación. La respuesta es contundente, pues uno de los enfoques de la formación reflexiva significó una ayuda a los profesores para reproducir mejor un currículo sugerido de otros o un método de enseñanza. Lo que significa que al

ser entes *reproductores* no hay posibilidad de ejercer juicio sobre las prácticas y decidir si es realmente lo que el profesor desea o si realmente hay un cambio en la práctica del profesor, una forma de relacionarse con el conocimiento del estudiante de manera que también haya una mejora en el aprendizaje del alumno. Según el autor las prácticas siempre reflejan una filiación teórica.

De esta manera, ¿cómo formar profesores reflexivos?, ¿por qué es importante ser reflexivo en un programa que todavía los profesores están en proceso de formación para la profesión?

Además de lo expuesto anteriormente, es importante formar un proceso reflexivo porque el profesor en formación actual es diferente, el mundo ha cambiado y la educación brasileña también. Domingo (2021, p. 3) afirma que:

> Los sistemas educativos del siglo XXI a nivel planetario están llamados a educar para ese mundo dinámico y cambiante que nos envuelve, y hacerlo potenciando en las generaciones jóvenes las habilidades y capacidades para que cada persona pueda afirmarse como tal y hacerla capaz de configurar su propio proyecto personal. Esta es, en definitiva, la justificación de implementar mundialmente en la educación la adquisición de las denominadas competencias.

El reto es mundial y aún más en el contexto brasileño donde el rechazo por parte de los profesores a las nuevas orientaciones hace más difícil cualquier posibilidad de cambio.

Segundo, como dicho anteriormente, siguiendo las ideas de Borg y Freeman, el profesor no entra en un curso como un recipiente vacío, esto es, ha pasado años en una escuela aprendiendo y observando a sus profesores y ya tiene experiencia como aprendiz de lenguas y del proceso educativo. Estas experiencias son un compendio de creencias, percepciones, valores y emociones, es una memoria de lo que han visto hacer y que son reveladas en sus elecciones que no siempre son deliberadas, pero que presumen ser útiles o adecuado hacer (Almeida Filho, 2012, p. 58). Para Darsiey y Carvalho (1996) en la formación inicial, la reflexión es esencial y necesaria y pasa por su aprendizaje de lo que es y del cómo enseñar, sobre la práctica o las prácticas que él ha vivenciado en toda su vida. Esto es, el profesor debe examinar sus actitudes, creencias, percepciones, presuposiciones y todo lo que haya vivido en el ámbito educativo relacionando teoría y práctica. La práctica reflexiva es una práctica guiada, orientada, es una reflexión lógica o analítica que se aplica a la resolución de problemas reales (Domingo, 2021).

No obstante, ¿cómo formar profesores reflexivos (Práctica Reflexiva) en tiempos de enseñanza basada en competencias y habilidades?

3.2.5.4. LA FORMACIÓN REFLEXIVA, CRÍTICA Y COLABORATIVA

Según Libâneo (2002), citando a Conteras (1997), un profesor reflexivo puede tener un sesgo individualista e inmediatista al no considerar el contexto social e institucional, la diferencia entre acción y pensamiento, el conocimiento teórico, y la cultura como prácticas implícitas configuradoras de comportamientos, entre otros. Asimismo, puede limitar su mundo de acción y reflexión al aula y a un contexto más inmediato, siendo, por lo tanto, necesario desarrollar una práctica reflexiva y crítica para alcanzar nuevos horizontes, ver más lejos y entender todo el proceso. Para Libâneo (2002), a partir de la capacidad de reflexionar de manera crítica y considerando los contextos de la acción docente, la reflexión también implica la apropiación de metodologías de acción, de maneras de actuar, de procedimientos facilitadores del trabajo docente y de la resolución de problemas.

Así que, la práctica reflexiva para el desarrollo de las competencias y habilidades docente de formación inicial es esencial, pues se están diseminando diseños de propuestas curriculares en todas las regiones y libros didácticos para la enseñanza básica que se basan en el desarrollo de competencias y habilidades. En este sentido, el profesor puede pasar a ser aplicador de los contenidos determinados por y, las acciones pedagógicas realizadas pueden ser meras reproducciones de métodos antiguos en un formato que se dice nuevo. Esto es, el profesor puede ir acomodando su práctica antigua a la nueva.

Por lo tanto, la formación docente es central en este proceso de cambios sociales mundial y en lo que se refiere al ámbito educativo brasileño y, desde este punto, defiendo una formación reflexiva, crítica y colaborativa como propuso Magalhães (2011) y Domingo (2021) y Tardif y Nunez Moscoso (2018). Para Magalhães (2011), es complexo introducir transformaciones en el contexto escolar y muchas de las reformas políticas no producen transformaciones en el contexto educativo y, por eso, es necesario una formación reflexiva, crítica y colaborativa (colaboración entre los estudiantes, profesores, investigadores y entre instituciones educativas). Esto es, el modo de actuar del formador tiene que ser guiado por la intencionalidad. Para la autora, la importancia del proceso reflexivo y crítico se refiere también a serlo con relación a las estructuras institucionales donde las prácticas están insertadas (contexto social y político). Colaborar (negociar

sentido, dialogar, reorganizar, etc.), compartir e innovar, para la autora (2011), produce conflicto y tensión entre los nuevos y antiguos significados por medio de una evaluación y reflexión crítica frente a la intencionalidad de nuevas (y antiguas) propuestas y por fin, reconstruirlas. Así, el profesor jamás será neutro y sus decisiones estarán ancladas en las acciones que tengan en cuenta el estudiante, las cuestiones sociales y políticas, las teorías y sus intereses y de los estudiantes.

Magalhães (2011), basada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygostky, además de explicar sobre la importancia de la elección teórico-metodológico en la conducción para la creación de espacios de producción colaborativa y crítica, propone que, a partir de ejemplo de nuevas prácticas, los profesores pueden relaciónalas a la teoría (conocimiento) y a la práctica (acción) creando espacio para el cuestionamiento y haciendo explícitas las contradicciones entre los profesores y los formadores. Esto es, es la manera por la cual ella entiende que es el tipo de formación que proporciona cambios en todos los actores relacionados al proceso de reflexión crítica y colaborativa.

Libâneo (2002, p. 75) explica que el modelo propuesto por Vygotsky para la educación, en general y para la formación de profesores (aprender a ser profesor es un proceso de aprendizaje), enfatiza "la primacía del aprendizaje por la actividad, por la acción, pero entendiendo que ella ocurre mediante la asimilación de la experiencia sociocultural y la actividad colectiva de los individuos y mediante el proceso de internalización". De esta forma, se entiende que la colaboración reflexiva, aunque haya una relación de poder, el formador como participante más experto intenta promocionar un determinado tipo de reflexión creando un flujo continuo entre conocimientos científicos y conocimientos prácticos (Gimenez, 2005). El gran reto es dialogar, analizar y tomar decisiones sobre qué dirección seguir. La interacción juega un rol eficaz en el desarrollo del pensamiento y de la acción del profesor, pues ellos pueden compartir sus dilemas, y, añadiría todavía más, sus dificultades más ocultas e incluso sufrimiento, pues al darse cuenta de lo que es necesario hacer, de lo que hacemos y de lo que no sabemos cómo hacerlo, genera en nosotros un sufrimiento, un sentimiento de inadecuación, de no ser capaz de hacer bien nuestro trabajo de profesor. En ese sentido, en la práctica reflexiva, crítica y colaborativa no nos encontramos solos y tendremos la oportunidad de partir de un punto común y buscar conjuntamente la solución. En esta dinámica, el profesor puede criticar tanto su práctica como la de su compañero en acción, lo que permite crecimiento o desarrollo profesional. Repensar nuestras prácticas es fundamental,

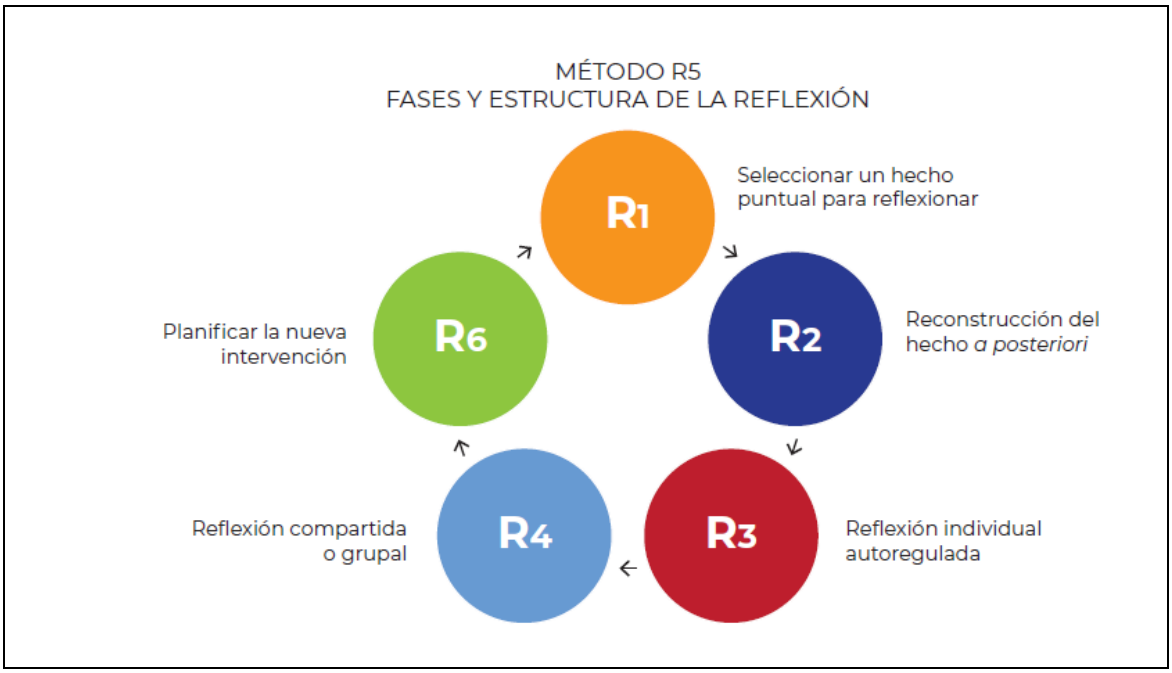
pues no reflexionar nos lleva a pasar años enseñando lo mismo y de la misma manera o, nos engañamos enseñando lo mismo de manera más moderna. Podemos tener prácticas muy tradicionales usando las tecnologías, por ejemplo, y creyendo que estamos haciendo diferente. Así, transformar nuestras prácticas es fundamental y muy necesaria, principalmente, en tiempos adversos, considerando el "aprendizaje como posibilidad de trasformación de vidas y de la sociedad" como bien explica Freire.

Tardif y Nunez Moscoso (2018), haciendo una revisión del término profesor reflexivo, aunque no utiliza el término colaborativo, se refiere a una práctica social vivida y compartida con otros, esto es, el profesor no sólo debe reflexionar sobre su práctica sino además sobre la reflexión de los otros, sobre las prácticas de los demás, sobre la manera cómo los otros conciben su práctica y reflexionan a partir de ella de manera simultánea.

Domingo (2021) propone un método para la formación reflexiva denominado Método 5R o Práctica Reflexiva Colaborativa. Es decir, como el propio nombre indica, se refiere a la colaboración entre los profesores para dar cabida al proceso de reflexión que se da a partir de la interacción, confluencia de diferentes perspectivas y contraste de ideas entre colegas. Según la autora, es un modelo que guía la reflexión sistemática a través de cinco en fases diferenciadas de reflexión que integra, a su vez las fases del profesional reflexivo de Schön, como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2

El Método R5



Nota: Domingo, 2021, p. 13

Según la autora, esta práctica formativa debe ser realizada en grupos reducidos mediante talleres, sesiones, lecturas de documentos, artículos, etc. Sin embargo, entiende que es necesario que los participantes dispongan de las bases conceptuales previas, pero me parece importante que el formador busque conocer lo que el participante sabe y ofrezca las bases necesarias para continuidad del proceso. En términos de formación inicial, realizar esta práctica me parece muy rentable pues, aunque cada uno tiene su historia de aprendizaje y sus percepciones de lo que se refiere a la profesión docente, esta confluencia de ideas es importante en el proceso de formación y de práctica reflexiva, pero también puede ser crítica y colaborativa. Además, todos están aparentemente en el mismo nivel de aprendizaje y dispuestos a la discusión, colaboración y al aprendizaje para formarse como profesores.

Sin embargo, Tardif y Nunez Moscoso (2018) sobre la formación reflexiva ampliada a partir de las ideas de Shön, expone algunos puntos muy pertinentes en la actualidad:

a. Es necesario tener en cuenta el sufrimiento y las dificultades que acompañan el oficio docente. El sufrimiento se refiere a "Las prácticas docentes son uno con el oficio de profesor, confrontándolo al fracaso escolar, al abandono de la escolaridad, a la imposibilidad de enseñar y de hacer aprender, al sufrimiento en el trabajo y al abandono de la profesión" (p. 18). Añadiría al sufrimiento de ser obligado a cambiar sus prácticas sin estar convencido de ellas.
b. la reflexión puede tornarse vacía si no es explicada de modo crítico y el pensamiento humano no es una máquina cognitiva que funciona con la lógica formal sino más bien se define por su historia, su cultura y su situación en el mundo social (p. 20),
c. Ser crítico es ser capaz de examinar de manera sistemática sus propias creencias. Ser crítico es osar cuestionar sus propias evidencias, sus prejuicios, percepciones e intereses (p. 20),
d. la práctica reflexiva debe ser vivida, compartida con otros y reconocida por otros, en el sentido que somos seres sociales y nuestro trabajo no es individual y necesitamos reconocimiento de otros (p. 19). Quizás aquí el concepto de práctica reflexiva colaborativa sea pertinente.
e. es necesario que los profesores sean capaces de ver cómo y de qué manera sus propias prácticas están encerradas en ideologías y prácticas sociales (p. 21),

f. la visión instrumental de la idea shöniana se pierde en profundidad y fuerza, sucumbiendo a la presión y a las exigencias del movimiento de profesionalización de la enseñanza y de los nuevos imperativos socioeconómicos vinculados a la eficacidad de la enseñanza y de los programas de formación de profesores (p. 22).
g. hoy más que nunca es indispensable repensar los conceptos de reflexión empleados en la formación docente. Aunque hay un uso desmedido del término, dicha idea sigue siendo pertinente e impactante.

El término profesor reflexivo pasó por varios cambios o, a cada nuevo estudio fueron siendo incorporadas nuevos matices, lo que es propio de un pensamiento reflexivo. Al reflexionar nos vamos dando cuenta, captando la realidad de determinados contextos y entendiendo (siendo que eso también depende del sentido que damos a la realidad) que hay que añadir nuevas ideas o prácticas (de forma crítica y pensada). Nada en educación está acabado, es linear o tiene un fin.

Tras exponer el pensamiento de diferentes autores, sigo afirmando que formar profesores no es tarea fácil, pues además de lo expuesto anteriormente, "el profesor posee, sin lugar a dudas, un rol de transformación social a través de su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de las nuevas generaciones" (Tardif y Nunez Moscoso, 2018, p. 399). Eso significa decir que el país tiene un compromiso con los profesores en formación y estos con sus estudiantes y que la función o la profesión de profesor debería ser valiosa para la nación. Tardif y Nunez Moscoso (2018), refiriéndose a la obra de Paulo Freire, Pedagogía del oprimido (1970) expone:

> hay que terminar con la "educación bancaria" imperante (donde los alumnos reciben conocimientos y los archivan) para dar paso a una educación "dialogante" (donde los alumnos forman parte activa en los procesos de aprendizaje) […] Un profesor no es un "transmisor" de conocimiento, sino ante todo un "creador de las posibilidades" de construcción y producción del conocimiento, un pensador crítico y un analista de su propia práctica. (p. 398)

Frente a estudiantes diferentes se necesita un profesor diferente, una escuela diferente. Si toda la escuela no tiene un pensamiento de reflexión será más difícil para el profesor que reflexiona, pero no es imposible serlo y tentar cambiar las vidas que se encuentran en aulas. La escuela es el lugar del raciocinio, análisis y juzgamiento (Libâneo, 2002), aspectos que sólo logramos a partir de la reflexión crítica, de la capacidad de aprender a pensar y actuar, desarrollar capacidades y competencias.

No obstante, nada en educación es mágico y, reflexionar en el sentido de mantener una práctica reflexiva, crítica y colaborativa es esencial a la profesión docente, pero ella por sí sólo no salva la educación. Conocer las teorías es fundamental, conocerse a uno mismo como profesor también, aprender de su propia experiencia y estar dispuesto a cambiar las prácticas también lo es. Nada aisladamente es suficiente para potenciar la competencia docente, pero es un conjunto de acciones pensadas y no mera aplicación de teorías y técnicas aprendidas que nos lleva, como profesores, a cada día ser mejores, ayudar a nuestro estudiante a pensar, reflexionar, aprender, ser exitosos en la escuela y en la vida.

El período de pandemia de COVID-19 resultó en grandes desafíos para toda la sociedad, pero en el ámbito educativo destapó un problema grave en la educación de diferentes países del mundo, esto es, la necesidad de que el profesor cambie sus prácticas y la necesidad de formar al profesor para que él integre las tecnologías al proceso educativo o, dicho de otra forma, que sea un profesor digitalmente competente, asuntos que se aborda a continuación.

3.2.6. SEXTO RETO: LA FORMACIÓN PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS

El período de pandemia culminó con el uso exclusivo, masivo e impuesto por la crisis sanitaria en 2019, de las TDIC, que hasta el momento se planteaba como voluntario para los profesores y, frente al aislamiento preventivo y obligatorio, pasó a ser la única posibilidad para dar continuidad al proceso educativo de todos los países del mundo.

Durante este período, las TDIC se mostraron como fundamentales, demostrando poseer potencial todavía más grande para la comunicación, enseñanza y creación de espacios de aprendizaje. A medida que fueron surgiendo nuevas demandas en las instituciones educativas, se desarrollaron nuevas aplicaciones, plataformas y recursos que fueron puestas a servicio de la educación. Según Castells (2020), la comunicación es lo que las personas más valoran como recurso, pues es esencial para el trabajo, las relaciones, la información, el entretenimiento, la educación, la salud y cualquier otro ámbito. Y, es que, en este período, la comunicación mediada por las tecnologías fue fundamental para casi todas las actividades humanas.

Con la nueva realidad impuesta (incluso de incertidumbres y miedo), los profesores, aunque sin ninguna experiencia (pero hace más de 30 años que las TDIC están

presentes en el mundo) y carentes de apoyo técnico, didáctico y financiero, empezaron a utilizar las tecnologías para enseñar e hicieron lo que podían para dar cuenta de la necesidad que surgió abruptamente. Esta disposición docente para el trabajo, aunque en ambiente hostil, nos muestra la importancia que tiene el profesor en el proceso educativo, el potencial transformador del profesor y su gran capacidad adaptativa[28], pues tuvieron que adquirir nuevas competencias y habilidades y emplearlas casi instantáneamente. De alguna manera parece que ha sido muy eficaz esta dinámica, pues sabemos que la apropiación e integración de las tecnologías necesita tiempo, es gradual, consume tiempo y esfuerzos.

- La solución viable y posible fue usar las TDIC y, aparentemente era la solución más sencilla, pues todos usamos Internet para diferentes fines y existe una cultura de la enseñanza a distancia desde hace algunos años. No obstante, es diferente enseñanza a distancia que históricamente está indicada para adultos, que tiene una base teórica y años de investigaciones, de la que fueron sometidos los estudiantes y profesores en este período. Según Junqueira (2020, p. 31), "las prácticas implementadas durante la pandemia deberían denominarse, preferentemente, como actividades escolares de emergencia a distancia" y para el autor es un error de nomenclatura referirse al proceso como EaD, pues esta denominación abarca creencias y prácticas que, al transponerse para este período pueden ser equivocadas, generando una posible precarización de todo el proceso.
- No obstante, al tipo de enseñanza de este período se la denominó "enseñanza remota" y recibió este nombre porque ha sido "una acción de emergencia, sin

[28] En la mayoría de las escuelas públicas estatales, los estudiantes no participaron de las llamadas "clases remotas". Ellos dieron continuidad al proceso educativo a través de los medios asincrónicos y el recurso utilizado era o una plataforma para acceder a los ejercicios que deberían hacer y entregar al profesor y/o se comunicaban por correo electrónico. En las escuelas privadas, este proceso fue diferente, esto es, las clases ocurrieron de forma remota y en tiempo real, dejando en evidencia las grandes desigualdades sociales y en el sistema educativo brasileño. No obstante, en una escuela privada, la única forma de mantener los ingresos y los sueldos del profesor era seguir con las clases. Así que, no fueron todos los profesores ni todas las instituciones que se adaptaron de la manera eficaz. Además, en un país en el que los niños van a la escuela para comer, el cierre de las escuelas representó mucho más que sólo dejar de aprender. En las universidades públicas la desigualdad también quedó evidente, pues muchos estudiantes no tenían acceso a Internet y equipos que les permitían seguir estudiante. En el cuestionario de esta investigación y en las entrevistas, los estudiantes afirmaron que algunos desistieron del programa por falta de condiciones económicas. Parece que Internet promociona equidad, pero el período de pandemia ha sido deletéreo para muchos estudiantes, acentuando las desigualdades de aprendizaje y éxito/permanencia en la escuela/universidad.

> planeamiento previo, sin un ambiente virtual de aprendizaje elegido con cautela, sin preparación de los profesores (ni de los estudiantes), sin materiales y estrategias de enseñanza adecuadas para las actividades online" (Coscarelli, 2020, p.14). Tampoco los estudiantes, padres, directivos y todo el equipo de las instituciones estaban preparados para enfrentar este tipo de enseñanza. Las clases en este período se aproximaron mucho de lo que ocurría en el período presencial, sin alteraciones del currículo previsto, discutiendo los contenidos programados (Buzen, 2020), siguiendo los mismos horarios de la enseñanza presencial y ocurrían por videoconferencia, en directo. Las evaluaciones deberían pasar por alteraciones, pero también siguieron un modelo tradicional, aunque on-line.

El uso de las TDIC no es ninguna novedad en el medio académico, pues hace décadas que todos utilizan sus recursos, hay un campo de investigación sobre el tema muy considerable y son enaltecidas por diferentes investigaciones afirmando que siempre traen beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pourhosein Gilakjan, 2017). Igualmente, siempre hubo programas gubernamentales (que son mundiales) de incentivo a los usos de las TDIC en las clases, cursos promocionados por los gobiernos de los diferentes países del mundo, los documentos que guían la educación brasileña y otros documentos, como los de UNESCO que son conocidos globalmente para el quehacer docente con los usos de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, pensar en calidad de la educación es pensar en el uso integrado de las tecnologías. Era previsible que, en 2019, la mayoría de los profesores (escuelas y principalmente universidades) ya las habían integrado en sus prácticas, pero lo que quedó evidente es que todo este conocimiento y reflexión generados por los investigadores no llega a las escuelas o no impactan a los profesores y sus prácticas como se espera, pues gran parte del profesorado todavía no estaba preparado para usarlas en sus clases. Cejudo (2020, p. 1) afirma que "la primera gran y, hasta el momento, única transformación digital educativa en nuestro país se había producido a partir del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19".

Segaty y Bayler (2021) describiendo sobre la experiencia de adaptación a clases remotas, relata que la escuela investigada anticipó el período de vacaciones para formar a los profesores en el uso de algunas tecnologías, demostrando la importancia de la formación constante. Aunque no es una conclusión de las autoras, una observación en cuanto a su investigación se refiere a que los profesores fueron sometidos a prácticas, a

aprender haciendo y no a aprender la teoría sobre las TDIC. Como afirma Gimenez (2005), las investigaciones han demostrado que los profesores actúan más por conocimientos, creencias, representaciones y valores previos que por interés en implementar teorías. En este sentido, es una pena que los profesores todavía no habían comprendido que los usos de las TDIC permean (o vive en simbiosis) con toda la sociedad, todas las profesiones y todo el proceso educativo y, por lo tanto, no se la puede considerar una teoría, como algo aparte o una extensión.

Las TDIC vinieron a lo largo de los años delineando un nuevo perfil del profesorado frente a las diferentes demandas que se presentan hoy en las aulas y en la sociedad en general, pero eso no significa necesariamente un cambio en la forma de enseñar, en las prácticas del profesor. Los roles de los profesores y estudiantes deberían estar lejos de la concepción tradicional de enseñanza (incluso sin el uso de las TDIC), de la transmisión de conocimiento y, las TDIC deberían ser usadas como una metodología, una forma de construir conocimiento para sí y colectivamente, pero no es lo que el periodo de pandemia de COVID-19 nos permitió observar.

En las investigaciones científicas sobre la enseñanza remota (Coscarelli, 2020; Buzen, 2020) y por mis propias observaciones, he podido percibir que, aunque el mundo cambió y los medios por el cual los profesores actuaban, esto es, enseñanza mediada por las tecnologías, la didáctica de los profesores siguió los mismos patrones de la enseñanza presencial, con foco en la transmisión de contenidos centradas en el profesor, con poca interacción o ninguna interacción dejando evidente que todavía la escuela y la universidad siguen siendo muy tradicionales. Para Junqueira (2020):

Si las prácticas de contenidos (unidireccionales masivas y agotadoras) ya enfrentan límites en la escuela tradicional, siendo fruto de desinterés y limitada participación de los alumnos, en internet se mostraron todavía más problemáticas, pues contrastan con la naturaleza interactiva, dinámica y fluida de las tecnologías de comunicación en red. (p. 33)

El período de la pandemia de COVID-19 puso en evidencia que todavía tenemos mucho camino por recorrer en términos de educación de modo general, que la formación para el uso de las tecnologías es fundamental para el nuevo mundo que se nos impone y saber utilizarlas didácticamente es todavía más importante. Según Bunzen (2020, p. 21) No sólo las escuelas, sino también en algunas universidades, muchos profesores “transfirieron totalmente los contenidos y las metodologías de las clases presenciales para

el contexto digital sin ninguna reflexión sobre las (im)posibilidades que la nueva situación de enseñanza y aprendizaje podría suscitar". Por la urgencia que el momento exigía no deberíamos esperar que los profesores hicieran grandes reflexiones sobre las prácticas y sobre qué estrategias emplearían en los diferentes contextos de enseñanza con diferentes realidades y desigualdades (sociales, económicas, de acceso a la Internet, etc.). Según Almeida (2021) ocurrió también en universidades Iberoamericanas donde se demostró la fragilidad de vínculos entre las universidades y la cultura digital y la falta de preparo de los profesores para adaptar la práctica pedagógica al medio digital. Por supuesto que hubo prácticas exitosas descritas por la autora como profesores que lograron ser "mediadores del aprendizaje en plataformas virtuales con la creación de ambientes dialógicos, compartiendo experiencias y sentimientos, producción colaborativa de saberes y reconstrucción curricular" (p. 5). O sea, parece que para los que ya habían integrado las TDIC en sus prácticas, empezar en el trabajo remoto fue más fácil y con mejores resultados.

Sobre lo que pasó en este período de enseñanza remota, Llorente Cejudo (2020, p. 1) se pregunta en qué momento realmente nos encontramos cuando nos referimos a la incorporación de las tecnologías en los centros escolares, independientemente del nivel educativo al que hagamos alusión, pues ni las escuelas ni las universidades estaban preparadas para dar cuenta de esta nueva realidad con los usos de las tecnologías. Y la respuesta de la autora se refiere a dos cuestiones fundamentales: necesidad, esto es, por el escenario presentado por la pandemia y compromiso de los profesores, o sea, *el excepcional papel del docente como transformador digital de las aulas*, que dicho de otra forma sería la capacidad del docente de hacer frente a los desafíos que se presenta, buscar soluciones y hacer lo posible para que hubiera menos perjuicios educativos[29]; y por otro lado, es siempre el docente que va a dar sentido (o significado) a los usos de las tecnologías, es él, el profesor, el que orquestra el aula. En este sentido, el profesor que no estaba familiarizado con los usos de las tecnologías, esto es, que no poseía CDD, tuvo mucho más trabajo para seguir con sus clases, pero todos, quizás uno más que otros, se reinventaron e hicieron lo que era necesario hacer.

El uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Brasil hasta 2017 era incentivado y enaltecido por documentos, congresos, investigaciones, entre

[29] Para saber más: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico

otros. Esto es, no era obligatorio o impuesto, así que profesor tenía la libertad de utilizarlas de la forma que creía necesario y su uso no era, ni de lejos, generalizado. Muchas veces los profesores no las utilizan o las utilizan de acuerdo con sus creencias y percepciones sobre lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje o bajo lo que propone el libro didáctico, esto es, tienden a acomodar los usos de las tecnologías a sus prácticas.

El hecho de no utilizarlas puede deberse a la resistencia de los profesores al uso de las tecnologías en sus clases. Según Fernandes dos Santos et al. (2021), tras analizar 34 resúmenes de los trabajos presentados en el CBLA (Congreso Brasileño de Lingüística Aplicada) de 2019, concluyeron que esta resistencia no se debe sólo a los profesores, sino que permeaba todo el sistema educativo. Sin embargo, para Alonso (2017) esta es una retórica que no considera la baja inversión en formación y capacitación de los profesores, y que tampoco (y principalmente) les permiten discutir, pensar, problematizar y comprender en una perspectiva colaborativa cómo les gustaría utilizar las TDIC en el proceso educativo. La autora (p. 29) explica que hay más inversión en equipos tecnológicos que en capacitación de profesores porque puede haber un fin lucrativo. Así los equipos "son dejados en las escuelas y los profesores son "invitados" a darles un sentido". Pero claramente todavía faltan muchos recursos tecnológicos en la gran mayoría de las escuelas, aspecto relatado por las diferentes investigaciones analizadas por Fernandes dos Santos et al. (2021). Así que, "es en esta realidad contradictoria que se plantea el desafío de trabajar una perspectiva, que no frustre las posibilidades y alternativas de tener a las TDIC como aliadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los sistemas educativos (Alonso, 2017, p. 29).

Las nuevas directrices para la enseñanza reglada de lenguas están asociadas a las tecnologías, lo que también incide en los profesores formadores que tendrían que cambiar sus prácticas con vistas a qué tipo de profesor quiere o necesita la sociedad en este siglo. No obstante, no basta cambiar el currículo y esperar cambios en la práctica docente, hay que repensar la formación inicial con cierta urgencia, recordando que la formación para el uso de las TDIC tiene aspectos muy peculiares, pues incide en tener equipos necesarios, Internet de buena calidad, tiempo y sobre todo cambiar las perspectivas, percepciones, expectativas de los profesores y, por supuesto, sus prácticas. Con lo cual no es tarea fácil una vez que cualquiera que sea el cambio, lleva a una reestructuración de creencias y, consecuentemente, de la identidad del profesor, pero estos aspectos son mejores

conducidos en la formación inicial, pues es donde hay más posibilidades de que el estudiante cambie su percepción de cómo se aprende y enseña una lengua.

Respondiendo a la pregunta inicial, esto es, qué lección nos dejó la pandemia de COVID-19 en cuanto a los usos de las TDIC por los profesores, la respuesta, a parte de la falta de equipos y enormes diferencias sociales y económicas en el país y que son reflexionadas en el sistema educativo, puede ser resumida en: a) las tecnologías todavía no estaban presentes en sistema educativo como se esperaba y, había profesores que la usaban, los que las usaban de forma tangencial y los que no las usaban. Así que, podemos decir que no hay integración de las tecnologías, b) las prácticas docentes todavía están centradas en la trasmisión de contenido y en la figura del profesor, c) es necesario formar al profesor para el uso de las TDIC, pero no reflexionando sobre teorías, sino formar en la práctica y para la práctica (aprender haciendo), d) es necesario desarrollar la competencia digital de profesores de todos los niveles educativos de forma continua.

Comprender lo que ocurrió en el período de pandemia de COVID-19, nos permite vislumbrar el camino que todos los profesores tendrán de realizar para dar cuenta de una enseñanza para el siglo xxi, con el uso masivo e integrado de las tecnologías y, por eso, no es sólo saber usar uno u otro recurso de las TDIC, es ser digitalmente competente. Como afirma Cejudo (2020, p. 5) “urge la necesidad de desarrollar el máximo de competencias digitales docentes por parte del profesorado, para estar activos en una sociedad que educa digitalmente, o quedarse anclado en una educación presencial que los deja fuera y en paralelo sistema”

En la próxima subsección discurso sobre la Competencia Digital Docente, una de las competencias primordiales para el profesor del siglo xxi y un reto mundial en la educación. Así que, aunque sea el último reto discutido en este trabajo de investigación, lo consideraré un apartado a parte para mejor entendimiento del tema.

De esta manera, en la primera parte abordo el tema de las TDIC y su definición. En la segunda, discuto sobre la importancia de las tecnologías en la Sociedad de Información y Comunicación. En la tercera, describo las investigaciones sobre las TDIC y sus diferentes enfoques en el ámbito educativo. En la cuarta sección discuto el significado de ser competente digitalmente. En la quinta sección explico la importancia del Marco Europeo de Competencia Digital Docente (DigCompEdu) para evaluar y desarrollar la competencia docente en los diferentes niveles educativos y, por último, en

qué aspecto este marco nos ayuda a desarrollar la CDD dentro de los principios de la directriz formativa.

3.3. LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

No se puede hablar de la Competencia Digital Docente (CDD) sin mencionar las Tecnologías Digitales de Comunicación e Información (de ahora en adelante TDIC). Tampoco hay como hablar de la formación inicial de profesores, sin la comprensión del desarrollo de la CDD, pues es uno de los aspectos fundamentales dispuestos en la BNCC/2017 y la BNC-FP.

3.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS TDIC

No es la primera vez que el surgimiento de nuevas tecnologías intelectuales acompaña la modificación de las normas del saber (Lévy, 2011, p. 9). Normas que evolucionan y transforman de forma complexa diferentes aspectos de la vida humana. La invención de la imprenta, por ejemplo, significó el desarrollo de la sociedad en general y en especial en el área de la educación, pues revolucionó la forma de confeccionar los libros y posibilitó que mucha más gente pudiera leer. El libro didáctico es la tecnología más democrática en el ámbito escolar en nuestros días, es el que más llega a las escuelas brasileñas. Sin embargo, en términos de cambios y desarrollo de la sociedad nada se compara a la invención de Internet, que ya cumplió sus más de 50 años y con su adviento una serie de nuevas invenciones que, además de haber cambiado todo a nuestro alrededor, suscita grandes discusiones en diferentes áreas de estudios. No obstante, podemos decir que todavía es una tecnología muy reciente, pues fue solamente con la popularización de los computadores personales en los años 80 y del adviento de la web 2.0 en 2004 que Internet evolucionó de forma más rápida, posibilitando a que pasara a la como conocemos hoy.

Las TDIC son un fenómeno ya consolidado en la sociedad en general y forma parte del uso cotidiano de la mayoría de los ciudadanos, que indistintamente de la clase social e intelectual pueden utilizar sus más variados recursos[30] y participar de forma

[30] El término “recursos” de las TDIC que voy a utilizar aquí está de acuerdo con el marco DigCompEdu (p.92), esto es, los recursos digitales son todos los recursos que engloban cualquier tipo de contenido digital que sea inmediatamente comprensible para un usuario humano.

democrática del espacio social, cultural, económico y político proporcionado por ellas. Es decir, es un espacio que denominamos virtual donde los ciudadanos pueden comprar, vender, divertirse, establecer amistades, jugar, leer, estudiar, aprender, enseñar y una infinidad de actividades y servicios útiles para toda la población. Ese tránsito y sumersión por la "ubicuidad de las redes genera cambios en la cultura, en las relaciones sociales, en las formas de buscar y generar información, de expresar el pensamiento y la afectividad" (Almeida, 2016, p. 527). Hay, por lo tanto, una nueva forma de participación en el cotidiano de la gente, una nueva manera de vivir la vida que interfiere en las relaciones de trabajo y también en las instituciones educativas.

Morán (2015) afirma que es la primera vez en la historia que la educación no ocurre solamente durante un período determinado de tiempo sino a lo largo de la vida de todos los ciudadanos y en todos los espacios, de forma intensiva e ininterrumpidamente. Un ejemplo interesante sobre esa interferencia de las TDIC en el cotidiano de las escuelas (y de las universidades) nos la da Valente (2018, p. 17 y 18), afirmando que la biblioteca no tiene más la misma función que antes, pues al ser solicitado para que haga alguna investigación, el alumno seguramente va a utilizar algún buscador (pues los recursos audiovisuales son más interesantes y facilitan al aprendizaje), entrar en contacto por las redes con alguien para ayudarles a solucionar problemas y puede encontrar información que complemente lo que el profesor está discutiendo. Prefiere tutoriales para aprender y, seguramente, este estudiante tiene dificultades para asistir a clases expositivas que duren más de 30 minutos, pues su atención no es más sólo en el profesor.

Una revisión hecha por Pourposen Gilakjani (2017) sobre los usos de las TDIC, afirma que ellas contribuyen para que los estudiantes se involucren y aprendan en función de sus intereses y que ellas satisfacen los sentidos visuales y auditivos de los aprendientes. O sea, esta presencia de las tecnologías permite la convivencia entre las clases formales en el aula con el aprendizaje no formal, fuera del ámbito escolar. Lo que asistimos en realidad es una nueva manera de vivir y actuar en la sociedad y una reconfiguración (unos más que otros) de todos los ámbitos de la sociedad provocadas por las TDIC.

Sin embargo, estar sumergidos en una sociedad digital no asegura las mismas oportunidades para toda la ciudadanía en cuanto a su acceso y uso (Cabero-Almenara et al., 2020b). De esa manera, es necesario asegurar a los ciudadanos su participación y, para eso, los autores defienden que la población domine sus lenguajes, es decir, esté alfabetizada y sea competente digitalmente. En el caso brasileño, asegurar la competencia

digital a los ciudadanos e integrar las TDIC al contexto escolar implica problemas de dos órdenes: universalización del acceso, sea por las personas o por la escuela; y de las finalidades de su uso en las escuelas (Alonso, 2017, p. 31).

Es importante considerar que, aunque hay políticas públicas de implementación de las tecnologías en las escuelas brasileñas desde los años 80 (en las universidades desde los años 70) y los datos muestren que Brasil tiene un índice bastante bueno de acceso a Internet, pero hay diferencias entre el público y el privado que debemos considerar. Según datos del IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísta), el principal proveedor de datos e información del país, que atiende las necesidades de los más diversos segmentos de la sociedad civil, así como de los órganos de gobierno federal, estatal y municipal, informa que:

> El porcentaje de estudiantes de 10 y más años con acceso a internet pasó de 86.6% en 2018 a 88.1% en 2019, pero 4.3 millones aún no utilizan el servicio, la mayoría estudiantes de escuelas públicas (95.9%). Mientras que 4.1 millones de estudiantes del sistema escolar público no tenían acceso al servicio, solo 174,000 estudiantes del sector privado no tenían conexión a la red mundial. (Barros, 2021)

Los datos muestran que hay un crecimiento del acceso a Internet considerable, pero la diferencia entre los estudiantes de la escuela pública y la privada es desmesurada, pues estamos hablando de diferentes desigualdades regionales en el país, en el sistema educativo brasileño y desigualdades socioeconómicas de la población que dificultan el acceso y uso masivo de las TDIC.

En cuanto al acceso y uso de las TDIC por la población en general, Almeida y Valente (2016), haciendo una revisión internacional de literatura sobre las políticas públicas de acceso y uso de las TDIC, nos muestra que las desigualdades en los Ángeles, por ejemplo, son parecidas a las capitales brasileñas, esto es, el acceso y uso de las TDIC dependen en muchos casos de factores socioeconómicos de la población. Con relación a las escuelas, según Almeida y Valente (2016, p. 68) las desigualdades son acentuadas por la inexistencia de una gestión pública integrada entre las escuelas, la administración pública (federal, estatal y municipal), equipos y manutención de los equipos. En términos de uso para fines educativos, según los autores, presentan dilemas, desafíos y dificultades de distintas naturalezas sobre utilizar o no las TDIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se aproximan de diferentes países como Australia, Estados Unidos, Portugal, Inglaterra, Uruguay y Chile. Los datos referentes al período de pandemia en

cuanto al uso de las TDIC, como ya se ha visto, también son semejantes a muchos países de América y Europa. Así que, la inclusión o integración de las tecnologías por parte de población de forma competente y en las escuelas, de manera que traiga nuevos resultados para la educación, sigue siendo un reto mundial.

En un estudio hecho por Arretche (2019, p.72) sobre de la geografía digital en Brasil, demuestra que en 2017 el 70% de la población estaba conectada, pero había barreras físicas (ciudad o campo, pero también hay lugares en algunas ciudades donde no hay oferta de Internet), sociales (diferencias entre las regiones del país) y económicas (todavía el coste de equipos y de Internet es alto) que afectan las oportunidades de inclusión digital. Conocer estas realidades es muy importante para la implementación de políticas públicas, pues garantizar el acceso es el primer paso para extinguir la exclusión. La autora explica que un 36.7% de individuos con edad superior a diez años se niegan a integrar el mundo digital y curiosamente este dato es más elevado en las regiones más desarrolladas. Así que hay otros aspectos para averiguar y solucionar en lo que se refiere al acceso y uso de las TDIC. Esto es, venciendo la barrera de acceso, hay personas que tienen un acceso limitado y otras ilimitado[31] y hay aquellas que se niegan a usarlas.

No obstante, tener acceso no necesariamente significa saber usarlas de forma competente o usarlas como desarrollo personal y profesional. En el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 12) podemos leer que, aunque los niños y los jóvenes están creciendo en un mundo donde las tecnologías son omnipresentes, esto no significa que poseen las habilidades adecuadas para utilizarlas de forma efectiva y conscientes. Añadiría que, principalmente en el ámbito educativo, no las utilizan en todo su potencial, pues no es sólo utilizarlas, pero saber cómo se las utiliza, para qué sirve y en qué aspecto mejora los conocimientos necesarios para el aprendizaje, la profesión y para la vida. Saber usarlas de forma didáctica y de manera reflexiva, crítica y colaborativa es un reto en la educación formal. Por otro lado, la escuela y la universidad, con relación al acceso y uso de las TDIC pueden cumplir una función social importante, pues a través de políticas públicas los estudiantes que tienen menos tendrán oportunidades más próximas a los que tienen más. Equidad en la educación es preparar a juventud para incorporarse efectivamente al mundo

[31] Los datos en Europa (2021) son semejantes a los brasileños, esto es, independientemente del país, la competencia digital es diferente para los jóvenes estudiantes que viven en hogares con altos ingresos y para los de hogares con menos ingresos. https://www.elespanol.com/invertia/disruptores-innovadores/politica-digital/espana/20210526/espanoles-mejoran-competencias-digitales-acercan-media-ue/583942113_0.html

del trabajo siendo que, la incorporación de las TDIC es un factor fundamental. Para Arretche (2019) la exclusión, sea por el motivo que sea, expresa desigualdades de oportunidad.

Las transformaciones y la rápida evolución de las TDIC en los últimos años fueron profundas, impactantes y con potencial de crecimiento exponencial y transformación vertiginosa observando que, algunas de los recursos han surgido de forma impactante y han desaparecido con la misma intensidad, abruptamente. Dichos cambios puede que traiga a los profesores cierta inseguridad e incertidumbre. Por lo tanto, además de estar, como profesores, preparados para afrontar una nueva época en la educación, nuevos retos y formas de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje se nos van siendo impuestos y debemos también preparar a los jóvenes para vivir en esta sociedad de información (y comunicación) ilimitada. Reitero que es necesario no sólo transformar la información en conocimiento sino crear, construir, interpretar, integrar, organizar, gerenciar y etc. conocimientos para la vida, para el mundo del trabajo, para la evolución, crecimiento personal y de la sociedad, de forma segura y ética.

Las TDIC no son sólo herramientas de apoyo para las clases, para dinamizarlas (o incluso automatizarlas), sino lenguajes que estructuran los modos de pensar, hacer, comunicar y establecer relaciones con el mundo y representar el conocimiento (Almeida y Valente, 2016). Consecuentemente surgen nuevos caminos metodológicos, nuevas maneras de relacionarse con el contenido del libro didáctico, con el contenido a ser enseñado y con los estudiantes, nuevas posibilidades de aprendizaje, de realizar evaluaciones y retos en la educación en general. Sobre las tecnologías y los editoriales del libro texto. Cassany (2022, p. 18) afirma que ellas se han transformado en editoriales de contenido digital, pues “aunque sigan imprimiendo libros, abren plataformas para cada idioma, cursos completos en línea para públicos particulares y materiales multimodales plurifuncionales para complementar cualquier curso”. O sea, además de ser un ejemplo de las relaciones del mundo en el que vivimos con la digitalidad, las tecnologías todavía pueden sorprendernos sobremanera.

Según Peixoto; Araujo (2012, p. 265, como se citó en Alonso, 2017, p. 31) las TDIC son:

> constructos sociales, o sea, no pueden ser vistas solamente como un fruto lógico de un esquema de desarrollo del progreso técnico, sino resultado de orientaciones

> estratégicas, de elecciones deliberadas en un determinado momento dado de la historia y en contextos particulares.

De esta manera, podemos entenderlas como un proceso cultural y social y, por lo tanto, no puede quedarse a parte del proceso educativo. Como afirma Leffa (2016, p. 82) la escuela no es una entidad aislada del mundo y lo que ocurre en el aula está condicionado a lo que ocurre en la sociedad. La función de la educación formal es social, pero también económica (es sabido que hay una relación directa con el PIB) y por eso, deben "desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos adquieran las competencias claves necesarias para poder adaptarse de manera flexible a los cambios" (Consejo De Europa, 2001, Documento 32006H0962[32], p. 4). Así que, las TDIC permiten compartir significados, negociar sentidos y descubrir caminos para el cambio social, con vistas a proporcionar mejores condiciones de vida y de educación (Valente y Almeida, 2020). No obstante, cuando hablamos de educación nos referimos a la formación inicial y continuada de profesores, pues el profesor sigue siendo pieza clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las transformaciones necesarias para el cambio educativo e incluso social.

3.3.2. EL CONCEPTO DE TDIC

Las TDIC pueden ser entendidas como tecnologías digitales que contribuyen para la diseminación y democratización de la información y que estimulan y median la comunicación entre personas. Para Valente (2005, 2007), "es un conjunto de recursos tecnológicos (unos más antiguos que otros), integrados entre sí, usados para distribuir, compartir y reunir información", bien como para la comunicación de personas unas con las otras, individualmente o en grupo. Para el DigCompEdu (Redecker, 2020), el concepto de TIDC se emplea como un término genérico para:

> designar los contenidos y dispositivos digitales, que comprende así cualquier tipo de elemento digital: software (incluidas las aplicaciones y los juegos), hardware (por ejemplo, tecnologías en el aula o dispositivos móviles) o contenidos/datos digitales (es decir, cualquier archivo, incluidas imágenes, audio y vídeo). (p. 27)

[32] Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962 &from=ES

El concepto de TDIC vista por el DigCompEdu (Redecker, 2020) también comprende:

> • redes informáticas (por ejemplo, Internet) y cualquier servicio en línea compatible con ellas (como sitios web, redes sociales, bibliotecas en línea, etc.);
> • cualquier tipo de software (por ejemplo, programas, aplicaciones, entornos virtuales, juegos), ya sea en red o instalado localmente;
> • cualquier tipo de hardware o «dispositivo» (por ejemplo, ordenadores personales, dispositivos móviles, pizarras digitales); y
> • cualquier tipo de contenido digital, por ejemplo, archivos, información, datos.
> • cualquier producto o servicio que pueda ser utilizado para crear, ver, distribuir, modificar, almacenar, recuperar, transmitir y recibir información electrónicamente en un formato digital (p. 92)

Aunque el término pueda parecer de difícil definición, cuando leemos o escuchamos sobre las TDIC, intuitivamente sabemos a lo que se refiere y no hace falta ser un experto en el tema para usarlas para fines personales.

Para Alonso (2017) es suficiente con la comprensión de que las TDIC consisten en recursos informáticos integrados a los de telecomunicaciones. O sea, todo lo que nació y se desarrolló de manera autónoma (el cine, el teléfono y los diarios en el siglo xix; la radio, la televisión, el video e Internet, en el siglo pasado), con el adviento de Internet pasaron a formar parte de una misma matriz tecnológica (Dussel, 2010, p.15).

De la Peña y Cabezas (2015, como se citó en Llorente Cejudo, 2020) explica que al referirse a las tecnologías significa:

> una nueva cultura como “conjuntos de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una determinada época. Lo digital no es lo tecnológico, lo digital es un nuevo ciclo histórico.

Como nuevo ciclo histórico, no reconocerlas como parte del desarrollo de la sociedad y, por lo tanto, fundamental en el sistema educativo, es negar la evolución de la humanidad.

En términos más filosófico, para Carvalho (2017) describiendo el pensamiento del filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto, explica que el concepto de tecnología debe estar incluido en una teoría de la producción o del trabajo ya que la manera que

producimos la vida determinaría el conjunto de técnicas y tecnologías que serán construidas. Para el filósofo, las tecnologías son determinadas socialmente por el modo como determinada sociedad se organiza para producir vida. De esta manera, estamos hablando de un fenómeno social establecido y que seguirá presente y desarrollándose continuamente, pues ya no hay como separarlas de nuestras vidas. En este sentido, las tecnologías pasan a ser un constructo social y factor clave para el desarrollo de la sociedad.

Aunque las tecnologías se presenten como parte de nuestras vidas y muy necesarias en diversos aspectos, la verdad es que a cada día hay más dificultades en formar profesores para un mundo cada vez más globalizado, conectado y para un contexto complejo y adverso y que cambia constantemente. Lo que se espera hace años y, a partir de las nuevas directrices formativas brasileñas, es que los profesores sean capaces de transformar sus prácticas pedagógicas para que de hecho preparen los jóvenes de la enseñanza básica para esta sociedad en movimientos constantes y vertiginosos, esto es, además de enseñar la lengua en todos sus aspectos, que sean con el uso integrado de las tecnologías y para el aprendizaje de y sobre las tecnologías, asunto abordado a continuación.

3.3.3. INTEGRACIÓN DE LAS LAS TDIC

Mucho se escucha en las últimas décadas sobre integrar las TDIC en las aulas, no obstante, *integrar* es diferente a *usar* estas herramientas como apoyo, a *adoptarlas* en las clases como añadidos y a *insertarlas* en las escuelas. En este sentido, la existencia de computadoras e Internet en el espacio escolar puede no significar mucho e incluso nada. Alonso (2017, p. 28), afirma que la escuela utiliza las tecnologías de forma tangencial y que los modos de organizar de la escuela son opuestos a la denominada cultura digital, pues este último reconfigura no sólo los recursos educativos, pero la manera por la cual nos relacionamos.

Para Almeida y Valente (2016, p. 32) para que ocurra la integración de las tecnologías es necesario realizar cambios políticos, concepciones, valores, creencias, procesos y procedimientos que están arraigados y, por eso, son más difíciles de cambiar, necesitando, por lo tanto, un esfuerzo más grande de los educadores, de los gestores de políticas públicas y de la sociedad en general, esto es**,** no depende sólo del profesor. No obstante, haciendo un paréntesis, el uso de las TDIC durante el período de pandemia, en

las prácticas relatadas por Buzen (2020), Coscarrelli (2020) y otros autores no sugieren que fueron integradas a la enseñanza y aprendizaje, sino utilizadas como un medio, como si fueran los antiguos cursos ofrecidos por la tele o radio, con la diferencia de ser en directo, en tiempo real como las clases que ocurren en el día a día dentro das aulas. O sea, es cierto que, de forma más eficaz para el momento vivido y más moderno, pero con prácticas tradicionales de transmisión de conocimientos. Así que, al añadir un recurso en la práctica pedagógica, no significa integrar las TDIC y no hay como cambiar prácticas docentes sin antes cambiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Para Almeida y Valente (2016):

> el cambio estructural implica […] que la escuela debe ser generadora, gestora y no sólo consumidora de saberes, convirtiéndose en un espacio de cultura, diálogo, articulación entre saberes locales y globales, solidaridad y convivencia con la diferencia y democracia. (p. 32)

Aunque Almeida y Valente (2016) se refieran a la integración de las TDIC en las escuelas, ese pensamiento sirve para las instituciones superiores, lugar más propicio para enseñar a los futuros profesores sobre cómo efectivamente integrarlas. Por la lectura de Almeida (2016) y de Sánchez Ilabaca (2003) podemos entender que la integración de las TDIC pasa por algunos procesos. Primero que el profesor y estudiante tienen que entenderlas como beneficiosas, tener actitudes positivas hacia ellas (Pourhosein Gilakjan, 2012) y ser usuarios de ellas, poseer competencias tecnológicas para el uso personal. Segundo, la integración implica el desarrollo de un currículo nuevo con el uso de las TDIC "para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, un contenido, en una disciplina curricular específica" (Sánchez Ilabaca, 2003, p. 12) cuyo énfasis esté en el proceso de aprendizaje, en el uso harmónico y funcional, en el aprendizaje en sí y no en el uso de las TDIC. Según Sánchez Ilabaca (2003):

> La integración curricular de TICs implica un proceso de apropiación y requerimientos como una filosofía subyacente, un proyecto de integración curricular en el marco del proyecto educativo de la escuela, un proceso de cambio e innovación educativa, unos contenidos específicos, una diversidad de modelos de aprender, y, por sobre todo, la invisibilidad de la tecnología para otorgar una visibilidad al aprender (p. 12)

De esta manera, la integración de las TDIC al proceso educativo tiene que ser un proyecto de la escuela y universidad, un proyecto innovador y no acciones aisladas con el uso de las tecnologías por los profesores. Es necesario, por lo tanto, que el profesor desarrolle su CDD, pero es fundamental que toda la institución educativa esté en el proceso de desarrollo o que todo el equipo de las instituciones se involucre y sea una escuela o institución digitalmente competente. Sánchez Ilabaca (2003, p. 4) define integración de las TDIC como el proceso de hacerlas enteramente parte del curricular, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender.

Asimismo, no hay como integrarlas sin cambiar el currículo y sin que la institución educativa o la comunidad escolar (padres, estudiantes, profesores y directivos; incluso el gobierno) esté dispuesta al cambio. Sobre el currículo, Almeida (2021, p. 11) propone el *web-currículo* que para la autora simboliza un pacto con el vínculo entre la teoría y la práctica, que rompe los límites disciplinares, transgrede las fronteras del currículo formal, presiona la rigidez del sistema educativo, transformándolo en un concepto más amplio al vincular culturas, saberes, tiempos, espacios y contextos. El web currículo sería la integración entre currículo, tecnologías y lenguajes en una educación centrada en la interacción, construcción, autoría y colaboración (Almeida, 2016). Eso supone, en realidad, que no hay dos mundos distintos: integrar las TDIC es un proceso de simbiosis (Morán, 2015) y, por supuesto, implica cambiar las metodologías y el papel tradicional de los profesores y estudiantes, articulando las necesidades impuestas por la sociedad y las prácticas pedagógicas con los usos de las TDIC.

Integrar las TDIC no puede ser concebido como herramienta de apoyo, sino como colaboración, creación e interacción. Tampoco es suficiente prescribir maneras de trabajar con programas y aplicaciones que están disponibles en Internet (Alonso, 2017, p. 31). Integrar curricularmente las TDIC implica incorporarlas en las metodologías y la didáctica que facilitan el aprendizaje del estudiante. No obstante, aunque sea fundamental la transformación de las actividades o prácticas en las aulas con el uso de las TDIC, para Almeida y Valente (2016, p. 33), esta transformación no es algo que la institución educativa logrará hacer sin prescindir del apoyo de la investigación que la alimente e involucre a todos los atores del sistema educativo en asociación con los investigadores. Tampoco será posible ningún cambio educativo relativo a la integración de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas si no hay inversiones

en equipos tecnológicos, en Internet de buena calidad[33] y red de wifi, pero, sobre todo, invertir en la formación docente, tanto inicial como continuada y en la formación de gestores, directores y todo el equipo de las instituciones educativas. Integrar las TDIC es asegurarles la Competencia Digital a los ciudadanos.

En el caso brasileño, asegurar la competencia digital a los ciudadanos de forma amplia al contexto escolar implica problemas de dos órdenes: universalización del acceso, sea por las personas o por la escuela; y de las finalidades de su uso en las escuelas (Alonso, 2017, p. 31). Es importante considerar que, aunque hay políticas públicas de implementación de las tecnologías en las escuelas brasileñas desde los años 80, no hay como comparar un país emergente de uno de primer mundo con relación a la compra e implementación de equipos e Internet. Hay que recordar que los años 80 fueron los años de la popularización de los ordenadores personales y en esta época exigían mucha más manutención que hoy día. Los computadores no eran suficientes (un ordenador para cada tres o cuatro estudiantes) para todos, representando dificultades en usarlos. Tampoco existía la WWW (Word Wide Web) lo que no hacía nada atractivo usar estos ordenadores para prácticas educativas. Sin embargo, todo lo relativo a las tecnologías evolucionó y llegaron programas a las escuelas en forma de una Tablet para cada estudiante, entre otras políticas educativas, pero la mayoría de ellas fueron siendo abandonadas a lo largo del tiempo.

Integrar las TDIC sería, por lo tanto, crear un contexto para enseñar y aprender, cambiar las prácticas, cambiar las concepciones, trabajar de otra forma que no sea la transmisión de conocimiento, donde el estudiante sea el centro, esto es, una práctica centrada en el alumno y no en el profesor. Para Morán (2015) los métodos que privilegian la transmisión de información por los profesores sólo tenían sentido en una época en la que la información era de difícil acceso. Hoy por hoy sabemos que la información es abundante y disponible a cualquier hora. Esto significa que no hay como controlar sobre lo que se pretende enseñar y aprender y, hay una ruptura de las relaciones unilaterales y jerárquicas (Alonso, 2017).

Como se ha discutido, cambiar las prácticas no viene por ley, por imposición sea de la sociedad o del sistema y tampoco es automático o fácil, sino que requiere tiempo,

---

[33] Artículo 7º El acceso a Internet es esencial al ejercicio de la ciudadanía. Ley brasileña que establece principios, garantías, derechos y deberes para el uso de la Internet en el país. Ley nº 12.965, de 23 de abril de 2014

estudios, actividades prácticas para partir de un punto y por sobre todo mucha reflexión, pues el profesor no debería y no puede ser solamente aplicador de prácticas prefabricadas. Según Pourhosein Gilakjan (2017) la integración de la tecnología ofrece muchos beneficios al hacer que la enseñanza sea interesante, más productiva y ayuda a los alumnos a aprender lo que quieren aprender y aprender más de lo que los maestros les piden que aprendan. Sin embargo, hay que repensar también los roles de los estudiantes, entender cómo ellos aprenden y explicarles muy bien lo que se pretende, los objetivos de las actividades. Pues los estudiantes y profesores en formación también tienen sus percepciones de lo que es el aprendizaje, ya que han pasado años en la escuela construyendo dichas percepciones y no siempre soportan (o no comprenden) bien los cambios. Como ejemplo, pongo una situación descrita por Thadei (2018) en la que la autora propone una discusión en Fórum on-line (como herramienta de interacción a distancia y género textual argumentativo) de una situación problema. La autora relata que 83% de los estudiantes participaron del Fórum, pero 80% lo hicieron dos horas antes del término de la actividad. De estos 80%, 60% abrieron tópicos nuevos y no interactuaron con los demás y, el 20% utilizó el recurso "responder", pero sin dialogar con las personas que habían utilizado el recurso "responder". La autora explica que los estudiantes no comprendían su cuestionamiento en cuanto a la participación tardía, pues para ellos, habían cumplido la tarea. Tampoco comprendían sobre la no interacción, pues habían manifestado su opinión y tampoco concebían la idea sobre el porqué tendrían que participar de fórum una vez que se habían matriculado en un curso presencial. La autora concluye que los profesores en formación todavía no se habían apropiado de la idea que las clases siguen fuera de la institución de enseñanza, como una extensión del aula (Morán, 2015) y que "el cambio de una cultura escolar en la era digital pasa no sólo por el profesor, sino por todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje".

3.3.3.1. EL MÓVIL COMO ALIADO PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TDIC

Un aspecto interesante y significativo, pero no novedoso[34], que despuntó de forma más visible para toda la sociedad en la época de pandemia de COVID-19 y que sigue aumentando, se refiere al uso masivo de teléfonos móviles por los estudiantes de todos

[34] En Brasil, la Ley n° 14.172 de 2021 garantiza el Internet y tabletas para los estudiantes y profesores de la educación pública, pero al implementarse no fue satisfactoria debido a la cobertura que debe suplir y a la corta vida útil de los dispositivos.

los niveles educativos para asistir a las clases desde sus casas. El móvil pasó a ser utilizado para el aprendizaje, pero también como solución más barata que el ordenador, y no importaba dónde estuviera el estudiante, las clases lo acompañaban. O sea, el móvil puede ser una posibilidad de mejorar la participación social en contextos de desigualdad, pero también puede ser una manera de aprender y enseñar, de formarse y otras tantas opciones.

Según Braga, Gomes y Soares (2017) los dispositivos móviles, además de circular en diferentes prácticas sociales, son populares, personales, sociales y ubicuos, pudiendo ser fácilmente transportados, resultando en oportunidades de interacción desde cualquier lugar y momento. Es una herramienta mucho más barata que un ordenador, de fácil manejo y puede ser también usada en clase como una gran posibilidad de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, no es lo mismo utilizar un móvil que un ordenador para determinadas prácticas e incluso hay algunas prácticas que es imposible realizarlas con los móviles. No obstante, Braga, Gomes y Soares (2017), discutiendo la integración de los dispositivos móviles en la formación continuada de profesores de inglés indican que los profesores perciben los dispositivos y aplicaciones móviles como herramientas que pueden ser usadas en su formación y práctica, siendo el WhatsApp una aplicación que, según los profesores participantes de la investigación, puede contribuir para su propio desarrollo de la habilidad oral y escrita y, se las consideró también rentable para sus alumnos, esto es, sería una buena práctica para realizar con los estudiantes para el aprendizaje de lengua. El móvil y aplicaciones puede representar también un importante instrumento para la formación tanto inicial como continuada. No obstante, los autores destacan algunas dificultades y retos recurrentes en las escuelas, esto es, temor a que los alumnos se distraigan en las clases, prohibición del móvil en las escuelas, dificultad de acceso a Internet por los estudiantes. O sea, aunque para ellos haya sido una buena práctica y han afirmado que ha sido positivo para su formación y aprendizaje, no parece ser una práctica que llevarán a sus clases, pues estos obstáculos, aunque genuinos, pueden impedir la integración de estas tecnologías en el contexto educativo.

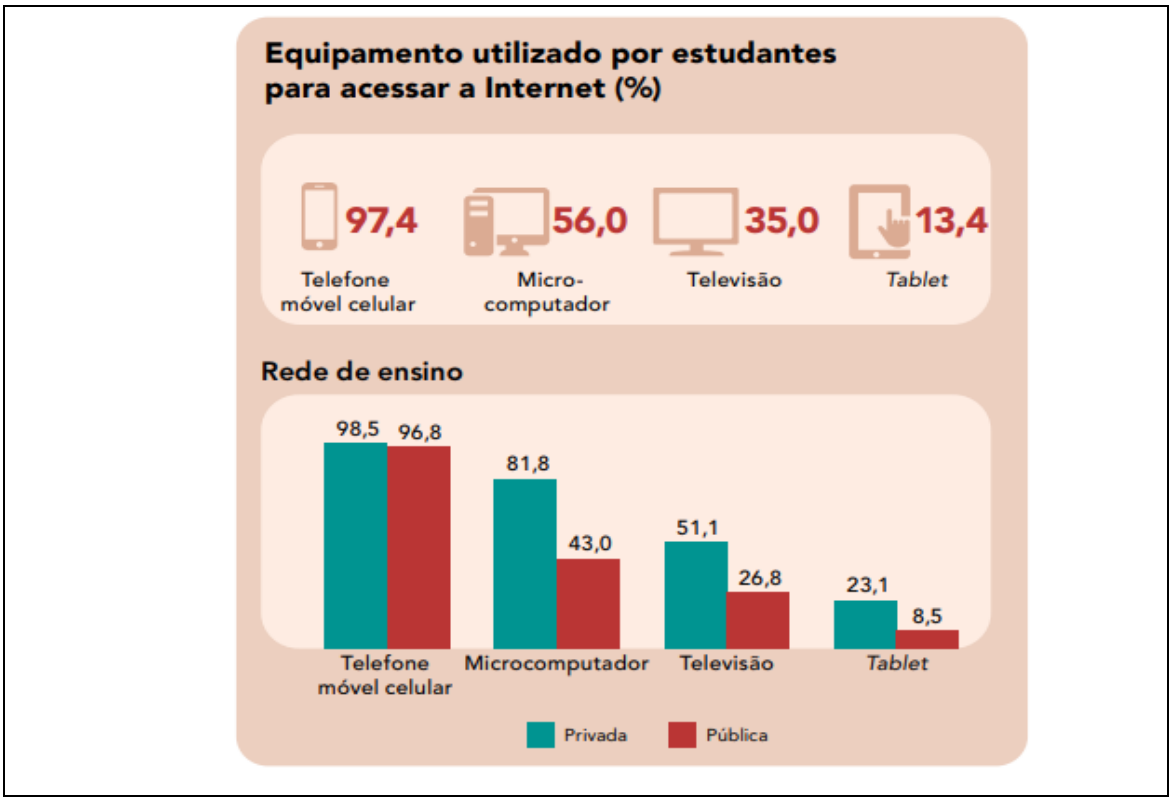
Un estudio hecho por Palomo (2016, p. 41) en Japón apunta una ‘posible difusión insuficiente de las TIC en el ámbito japonés de la enseñanza de lenguas”. O sea, la implementación de la TDIC todavía no ha alcanzados niveles adecuados. Destaca también que el principal obstáculo relacionado con el no uso del dispositivo móvil por los profesores se debe a las posibles distracciones del entorno; asimismo, las limitaciones

ocasionadas por el tamaño de la pantalla y por la dificultad de escritura también podrían tener un papel destacado. El autor subraya que los profesores utilizan los móviles preferencialmente para actividades breves o con carácter más espontáneo y para el consumo de contenido.

El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), informa que el acceso de Internet por el móvil en 2019 fue de 97.4%, como podemos ver en la Figura 3.

Figura 3

Equipos más utilizados por los estudiantes para acceder a Internet



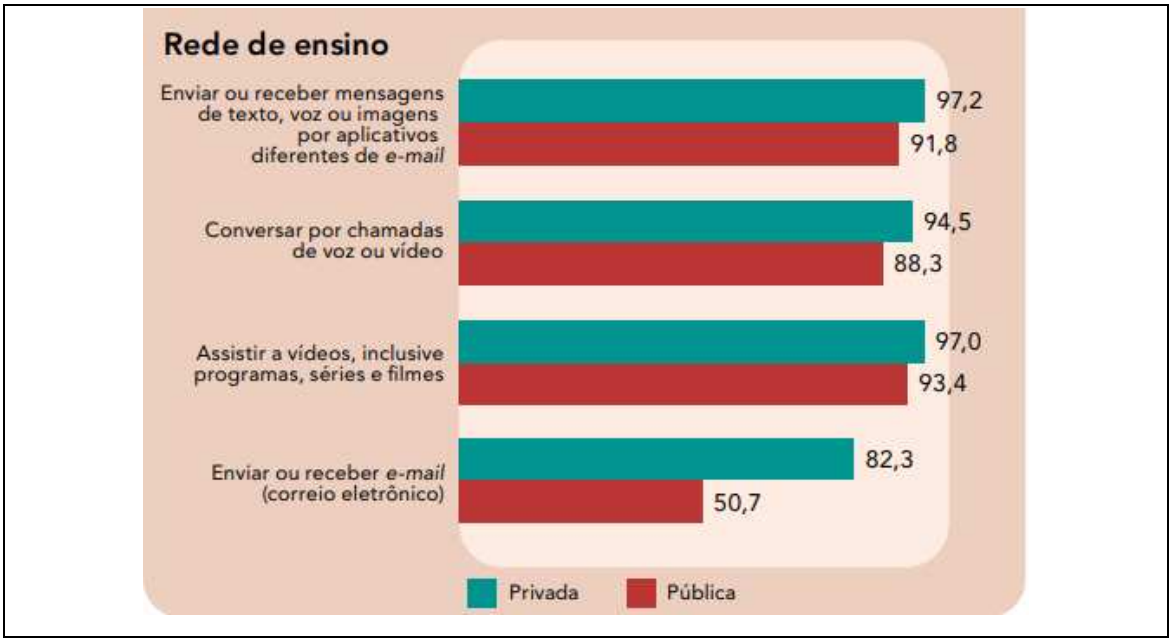
Nota: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019.

Casi 98% de los estudiantes de escuelas urbanas acceden a Internet por el teléfono celular. Entonces, el uso del móvil puede ser una opción para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes mientras no lleguen a las escuelas equipos suficientes y de buena calidad, y en determinados lugares donde todavía tiene que llegar Internet de calidad, banda ancha. Por otro lado, los datos disponibles en la página del IBGE muestran también que entre los 39.8 millones de personas que no accedieron a internet en 2019, el 43.8% afirmó no tener el servicio porque no sabía navegar por la red. No obstante, lo que llama mucho la atención se refiere a los usos y motivos que los

estudiantes de la enseñanza básica hacen de las TDIC, la cual podemos ver en las Figuras 4 y 5.

Figura 4

Motivos de los estudiantes para utilizar el Internet



Nota: IBGE, 2018-2019

Figura 5

Motivos de los estudiantes para no utilizar el Internet

Nota: IBGE, 2018-2019

La finalidad del acceso a Internet es para usos básicos de comunicación y entretenimiento y los motivos por el cual un porcentaje muy considerable de estudiantes que no utilizaron la red, se debe al hecho de no saber usar Internet y por falta de interés. Pero también hay un grupo considerable que no lo hace porque el costo de Internet y equipos es caro. De esa manera, es importante no solo el acceso a Internet, sino como se percibe, para garantizar una competencia tecnológica, el costo de equipos e Internet tendría que ser más asequible. Por otro lado, tendría que ser un objetivo de la educación, y lo es desde 2017, formar al estudiante de la enseñanza básica, principalmente de los años finales, para el uso crítico y responsable de ellas y, eso implica inversiones en las escuelas. Pero, formar a los estudiantes de la Enseñanza Básica para estos usos, requiere formar al profesor universitario para estos cambios.

La integración las tecnologías por los profesores de todos los niveles educativos, a partir de la aprobación de la BNCC/2017 pasa a ser obligatoria. A continuación, se discute sobre la BNCC y los usos de las tecnologías.

3.3.4. LAS TDIC Y LA NUEVA DIRECTRIZ PARA LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

Desde la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1986 la enseñanza de las diferentes áreas incluye el uso de las Tecnologías digitales de la Información y Comunicación. De esa forma, el área de lenguajes pasó a denominarse: lenguaje y sus tecnologías. Desde esa ley la organización curricular viene estableciendo el desarrollo de competencias y el uso de las tecnologías en las prácticas educativas. Los PCNS forman el documento que más notablemente fomenta un cambio en la educación básica, pero recordemos que es un documento de carácter orientativo, esto es, la escuela o el profesor podría o no utilizarlo como referencia para sus prácticas. Esta idea de que los profesores fueron sorprendidos con la aprobación de la BNCC/2017 está equivocada, pues desde hace más de 25 años las políticas vienen proponiendo o señalando, incentivando un cambio. Sin embargo, como discutido anteriormente, las escuelas, de manera general, no se apropian de las políticas educativas y, aunque hemos avanzado mucho en términos educativos, el país todavía necesitaba “arreglar” muchos aspectos en términos de educación, asuntos ya discutidos anteriormente.

No obstante, pese a los diferentes programas de fomento para el uso de las TDIC, documentos que orientan a los profesores sobre el uso de ellas y aunque la LDB/96

señalaba su importancia, su uso estaba a cargo del profesor. Pero a partir de la BNCC/2017, el uso de las TDIC en las prácticas educativas pasa a ser obligatorio. De esta manera, es necesario desarrollar temáticas de manera transversal, interdisciplinar[35], con metodologías innovadoras a los demás temas requeridos por la BNCC/2017 con el uso de las TDIC, sin que se cree un nuevo componente curricular. Como afirman Gisbert, González y Esteve (2016), el cambio que se ha operado en la relación del ser humano con la información y con los medios para accederla, para gestionarla y para transformarla en conocimiento son completamente nuevos a los usados en épocas anteriores.

Lo que se requiere por las directrices formativas es que haya asociación de saberes y, si pensamos en las TDIC, podemos considerar que, al leer un texto en la pantalla, vamos a ver gráficos, tablas, mapas, enlaces, videos, figuras, diferentes datos sobre un asunto. Esto es, para entender algo, muchas veces tenemos que relacionar los diferentes conocimientos de las diferentes áreas. Esto supone que ya no podemos tener asignaturas compartimentadas, aisladas de las demás, vinculando saberes mecánicos, etc., como tampoco podemos entender las TDIC como una entidad aparte, separada de una asignatura y de la práctica profesional.

El mundo es otro y, por lo tanto, hay nuevas necesidades formativas, siendo necesario que los profesores desarrollen nuevas competencias y guíen a sus alumnos en procesos educativos que les traigan éxito en el mundo fuera de la escuela. Esto es, en el mundo personal y en la economía, pues el conocimiento que se aprende en la escuela o universidad es para el mundo y no para el propio ambiente escolar o universitario, no debe estar circunscrito en este universo.

La formación inicial, según el Parlamento Europeo, debe velar y ofrecer a los jóvenes los medios para el desarrollo de sus competencias esenciales a un nivel que los prepare para la vida adulta, que sea una base para el aprendizaje futuro y para la vida profesional y es fundamental atender y velar por los que están en situaciones de desventaja (circunstancias personales, sociales, culturales o económicas) ofreciéndoles

[35] La interdisciplinaridad es una recomendación de los PCN. Sin embargo, la escuela y los profesores, de manera general no adhirieron a esta práctica. Las escusas son muchas, pero entiendo que con horarios compartimentados para las diferentes asignaturas y una carga horaria de 40 horas (36 horas en clases) semanales de trabajo docente en las escuelas públicas no resta tiempo para esta práctica que requiere mucha conversa y planeamiento con los demás profesores. La BNCC/EB tampoco informa como ocurrirá esta práctica manteniendo esta cantidad de horas semanales de trabajo docente. Sabemos que es prioridad del gobierno la tecnología 5G, pero no informa sobre las políticas para equipar las escuelas con las tecnologías necesaria para adecuarse a la Ley.

apoyo especial. O sea, la formación inicial es clave para todos los países del mundo y principalmente para los que están en situaciones de desventaja. En este sentido, la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p. 21) destaca esa importancia en una de las competencias profesionales: el profesor debe "comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes y poner en práctica el principio de que todos son capaces de aprender"

El INTEF (2017, p. 5) afirma que "los profesores necesitan un mensaje político claro en este sentido: el reconocimiento público de lo que se espera que hagan para desarrollar estas competencias como una prioridad en sus áreas o especialidades". Por lo tanto, además de las leyes y documentos, sigue siendo necesario repensar la formación inicial y formar a los profesores para este nuevo mundo.

3.3.5. LAS TDIC EN LAS 10 COMPETENCIAS DE LA BNCC/2017

Las TDIC permean todas las 10 competencias generales de la BNCC/2017 y su uso permite y potencia el aprendizaje de todas ellas. En estas 10 competencias generales, una de ellas, la competencia 5, está dedicada exclusivamente a la cultura digital. Eso significa que, además de conocer y comprender cómo las tecnologías funcionan, se refiere a la capacidad de los estudiantes de desarrollar habilidades y competencias tecnológicas de forma crítica, reflexiva y ética para desenvolver contenidos y no solamente ser reproductores y consumidores de conocimientos. Por lo tanto, la BNCC/2017 reconoce que, de antemano, hay que ser adeptos de ellas y saber usarlas para enseguida avanzar en todos los aspectos de la competencia 5.

Los usos de las TDIC están resaltados en otras 3 competencias, a saber:

- Según la competencia 1 es fundamental valorar los conocimientos históricamente construidos, incluso sobre el mundo digital.
- La competencia 2 se refiere al pensamiento científico y crítico, que es la capacidad de pensar científicamente y de forma crítica incluso usando las tecnologías para resolver problemas y crear soluciones con base en los conocimientos de las diferentes áreas.
- La competencia 4 se refiere a la Comunicación que es la capacidad de escuchar, comprender, entender y ser entendido, argumentar, opinión crítica, etc., usando diferentes lenguajes, incluyendo el digital.

Sin embargo, por la lectura de las diferentes competencias, podemos entender que se hace necesario el uso de las tecnologías para atender a las demás competencias. La

competencia 6, por ejemplo, aunque no hace ninguna alusión a lo que es digital, se refiere al mundo del trabajo y proyecto de vida, esto es, valorar los conocimientos producidos por la sociedad, apropiarse de ellos, entender las relaciones personales y de trabajo, ejercer la ciudadanía y elegir su proyecto de vida personal, académico y profesional. O sea, no hay como estar en la vida y en el mundo del trabajo sin el uso adecuado de las tecnologías.

La Competencia 7 se refiere a la *Argumentación*, esto es, conocer datos necesarios para la argumentación (gráficas, mapas, diseños, etc.) para argumentar con fundamentos lógicos y científicos (averiguando las fuentes). Según Area (2010, p. 3):

> esta capacidad expresiva tendría que cultivarse en el seno de cualquier carrera o titulación de modo que formemos a los estudiantes como sujetos que están cualificados para comunicar y difundir sus ideas y conocimientos a través de cualquier forma expresiva y tecnología.

La Competencia 8, *Promocionar el desarrollo personal del estudiante,* se refiere al autoconocimiento y autocuidado, conocer su cuerpo y sus emociones. Las formas de expresión y comunicación de las ideas, sentimientos, opiniones y conocimientos adoptan formas y lenguajes múltiples que se proyectan en textos escritos, en documentos audiovisuales o en archivos multimedia (Area, 2010, p. 3).

En la Competencia 9, *Empatía y cooperación* - desarrollo social, conocer el mundo en el que viven y ser agentes de transformaciones. Ejercer la ciudadanía y saber cooperar, respetando los derechos humanos, de la minoría y del otro. Y, la Competencia 10, sobre la *Responsabilidad y ciudadanía*, esto es, realizar acciones personales y colectivas responsables para ejercer la ciudadanía. El uso de las tecnologías en ambas competencias es fundamental.

Podemos concluir que las tecnologías son vistas por el documento como constructo social y no sólo permea todas competencias específicas, sino que propicia el aprendizaje y desarrollo de las demás competencias; ser competente digitalmente es necesario para ser ciudadano de este siglo, adecuándose al mundo del trabajo y en la vida como ciudadanos.

Es necesario, por lo tanto, garantizar la competencia digital de los profesores en formación inicial y continuada para que ellos puedan, a su vez, garantizar el desarrollo de las 10 competencias básicas y la competencia digital de los estudiantes.

3.3.6. SER DIGITALMENTE COMPETENTE

De acuerdo con el Parlamento Europeo[36] la competencia digital es una de las 8 competencias esenciales que le son necesarias a todas las personas para la realización y el desarrollo personal, para una vida exitosa en la sociedad del conocimiento, para ejercer la ciudadanía activa, para la inclusión social y empleabilidad. Se considera que las 8 competencias están relacionadas, se solapan y se interconectan, esto es, una competencia favorece el dominio de la otra. Según INTEF (2017, p. 1):

> La competencia digital no sólo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI.

En líneas generales es competencia esencial, transversal a otras competencias y requerida en la sociedad de la Comunicación e Información que potencia la formación de los ciudadanos, los conocimientos y otras habilidades para el mundo del trabajo. La competencia digital es en definitiva una competencia esencial de los docentes, es una estrategia para mejorar la educación. De esta manera, se espera que el profesor de todos los niveles educativos pueda desarrollar esta competencia en su área de actuación y enseñe a sus estudiantes sobre y con las tecnologías para que ellos también alcancen su competencia digital, lo que supone que la escuela y universidad sea inclusiva (acceso y uso de las TDIC) y haya equidad en la educación (oportunidad de nuevos aprendizajes, riqueza de conocimientos y prácticas más próximas de la vida en el aula y fuera de ella promocionados por las TDIC). Como afirma Almeida (2018, p. 33), ser competente digitalmente además de ser cuestión de sobrevivir en una sociedad más compleja y llena de incertezas es crear oportunidades para que los estudiantes vivencien y creen experiencias fuera del espacio escolar.

No existe un consenso sobre lo que es la competencia digital docente, pero por la lectura de INTEF (2017, p. 9 y 10) podemos entender que la competencia digital docente se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en la sociedad

---

[36] Las 8 competencias son: 1) comunicación en lengua materna, 2) comunicación en lenguas extranjeras, 3) competencias matemáticas y en ciencias y tecnología, 4) competencia digital, 5) aprender a aprender, 6) competencia sociales y cívicas, 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y 8) conciencia y expresión culturales. Disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962

actual para ser funcional en un entorno digital. Esto es, apropiarse de ellas, comunicar, evaluar información, colaborar, crear y compartir contenidos y adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías. Implica, por lo tanto, el uso crítico, creativo, autónomo, flexible, reflexivo, ético y seguro de las TDIC "para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad". No puede ser entendida en el ámbito educativo como una asignatura aislada, es un componente que debe ser transversal, que se trabaje en todas las áreas del currículo.

El mundo digital está en constante desarrollo y por eso, la CDD también es un proceso y como tal, no es un fin en sí misma, es constante y requiere un conjunto de nuevas habilidades, conocimientos y actitudes. De esta manera se concibe que cuanto más el profesor desarrolle su competencia digital más será capaz de utilizarla para alcanzar nuevos peldaños en su práctica y ayudará más asertivamente a sus alumnos a ser competente digitalmente y, con eso, estarán más preparados para la vida y el trabajo, garantizando la equidad y la calidad educativa.

La universidad y las escuelas son los lugares estratégicos para el desarrollo de la competencia digital, pero no es algo muy sencillo, pues es desarrollar (aprender) otro lenguaje, otra forma de planear y conducir las clases, otra forma de ver y entender a los estudiantes, otra manera de actuar de docentes y estudiantes, un giro en el concepto de lo que es aprender y enseñar y tener la capacidad de cambios constantes, pues las tecnologías avanzan, se renuevan y surgen nuevos desafíos. Según INTEFF (2017, p.3), "desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TDIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia". Implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional (p. 24).

El concepto de CDD es dinámico y está en constante revisión, pues a medida que nuevos recursos de las TDIC van surgiendo, son necesarios nuevos conocimientos y habilidades para usarlas y nuevas prácticas pedagógicas son incorporadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es, es un proceso constante y continuo.

Al definir el concepto de CDD, se exponen también algunos criterios para alcanzarla. Sin embargo, es bastante complicado que el profesor al decidir integrar las TDIC en sus clases, lo haga por sí sólo. La tarea del profesor que desee alcanzar su CDD será menos ardua y completa si conoce y utiliza algún marco o modelo de referencia. Así

que es importante conocer y entender cómo funcionan algunos de los diferentes marcos más relevantes que fueron desarrollados por diferentes organizaciones, investigadores, países. para la formación docente que, a su vez, ayuda a sus alumnos a que sean digitalmente competentes, demostrando, entre muchos aspectos, lo importante que es el tema de la CDD. Para las generaciones futuras, ser digitalmente competente significa pertenecer al mundo y por el hecho de no poseerla, el ciudadano de alguna manera, estará excluido.

A continuación, presento algunas herramientas para el desarrollo de la CDD, desarrolladas en diferentes partes del mundo.

3.3.7. HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA CDD

Frente a la necesidad y del reto en la educación en cuanto a la integración de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el momento actual, conscientes de las especificidades del trabajo docente, investigadores de diferentes países del mundo, con el apoyo de los gobiernos, a partir de diferentes estudios y revisión amplia de la literatura, elaboran distintos modelos teóricos y descriptivos de los usos de las TDIC que permitan al profesor adquirir y desarrollar su CDD y, con eso, impulsar la innovación en la educación.

Podemos decir que un Marco Común de Competencia Digital Docente es una herramienta de autoevaluación que sirve de referencia o modelo que permite al profesor identificar y evaluar sus necesidades formativas en cuanto a los usos de las TDIC, y, a partir del diagnóstico, ofrecerles una preparación específica. Mejorará sus competencias digitales, necesarias para el desarrollo del trabajo del profesor del siglo xxi, para la mejora de su práctica educativa y desarrollo profesional continuo; eso lo capacitará para guiar a su alumno a fin de que sea digitalmente competente (Redecker, 2020, p. 4). Capacitar al estudiante tecnológicamente permite que adquiera y desarrolle sus conocimientos educativos formales y corrija determinados problemas y dificultades encontradas en el aprendizaje.

Las tecnologías evolucionan y los marcos son revistos para responder a este cambio rápido y continuo y, así van añadiendo competencias y ampliando el concepto de lo que es ser competente digitalmente.

A continuación, se describe sucintamente los diferentes marcos desarrollados en diferentes países.

3.3.7.1. EL MARCO DE COMPETENCIAS TIC DE LA UNESCO

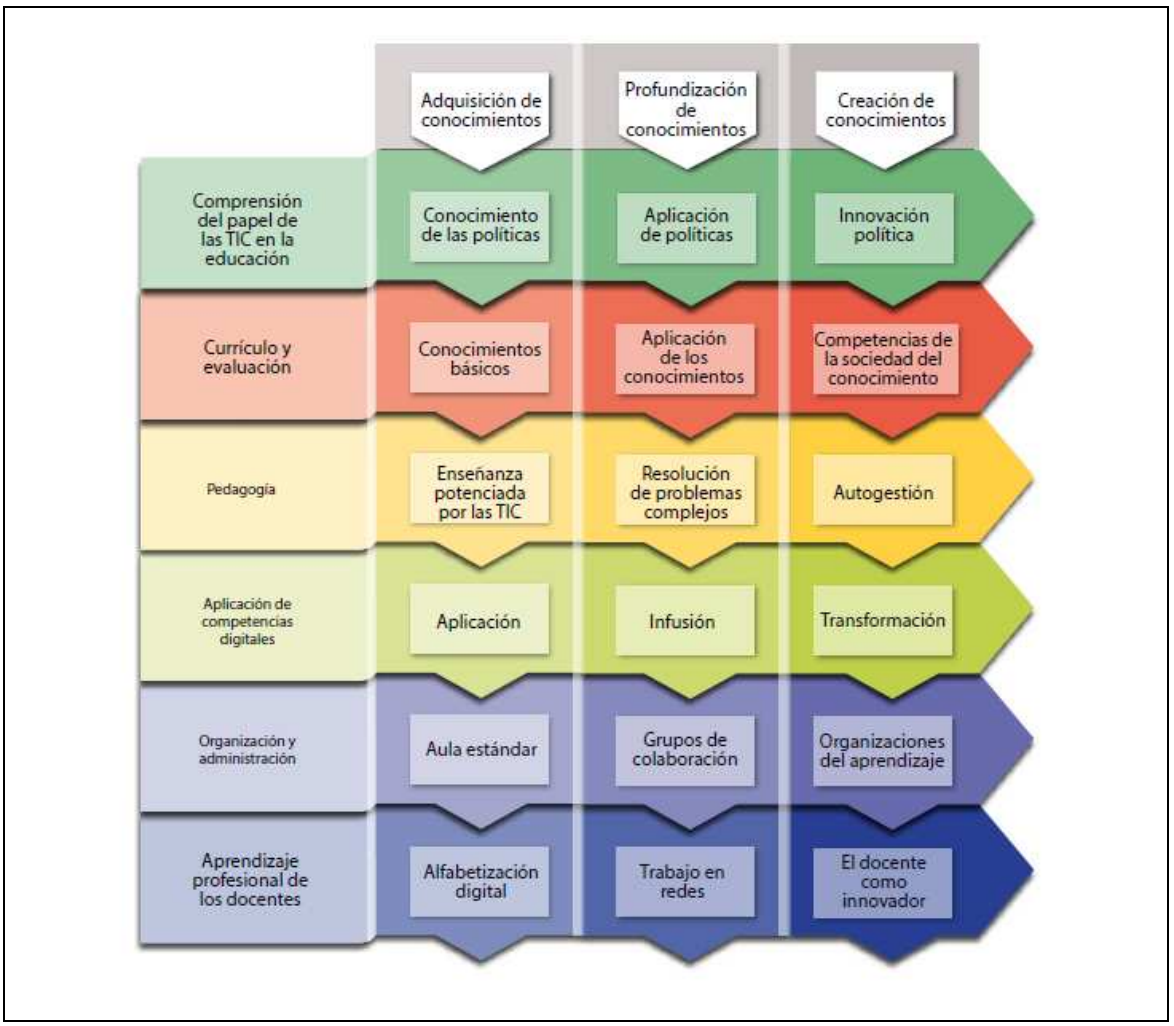
El Marco de Competencias de los docentes en materia TIC UNESCO (ICT-CFT) (UNESCO, 2019), tuvo su primera versión en 2008 y fue revisado en 2011, 2018 y en 2019. En esta última versión responde a la agenda 2030 contemplando el desarrollo sostenible, incorporando principios de no discriminación, acceso equitativo y abierto de la información, igualdad de género, derechos humanos y empoderamiento al impartir educación con el apoyo de las tecnologías. Teniendo en cuenta los cambios actuales y avances tecnológicos se incluyeron los recursos abiertos (REA) por considerarlos recursos numerosos y beneficiosos.

Fue elaborado en colaboración con sus asociados CISCO, Intel, ISTE y Microsoft, así como peritos mundiales. Su propósito es aportar un referente de formación de calidad, una herramienta para guiar la formación inicial y permanente de todo el sistema educativo (formación docente, expertos en materia educativa, encargados de formulación de políticas, personal de apoyo a la docencia y otros proveedores de cursos de desarrollo profesional [UNESCO, 2019, p. 9]) acerca del uso de las tecnologías que un docente debe tener para enfrentar el desafío de enseñar en una sociedad de Información y Conocimiento. El documento pone énfasis en integrar las tecnologías en el sistema educativo de manera que incida en el desarrollo económico y social.

El ICT-CFT consta de 18 competencias organizadas en tres etapas de uso pedagógico de las tecnologías por los profesores (adquisición de conocimiento, profundización de los conocimientos y creación de conocimientos) constituidas por 6 aspectos de la práctica profesional de los docentes (1. comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas; 2. currículo y evaluación; 3. pedagogía; 4. aplicación de competencias digitales; 5. organización y administración; y 6. aprendizaje profesional de los docentes).

Figura 6

Marco de Competencia TIC de la UNESCO



Nota: UNESCO, 2019, p. 12

El marco concibe a los profesores necesitando utilizar métodos pedagógicos adecuados a sociedades del conocimiento en rápida evolución. Además de proporcionar el conocimiento de las disciplinas que los alumnos estudian, deben enseñarles a utilizar las tecnologías para que generen nuevos conocimientos (UNESCO, 2019, p. 9). Como se observa, contempla la cuestión de los currículos como aspecto importante en el desarrollo de la CDD, pues las instituciones educativas del mundo tienen sus programas de todos los niveles organizados en forma de currículos. El marco propone ejemplos de cómo integrar las TDIC en los currículos.

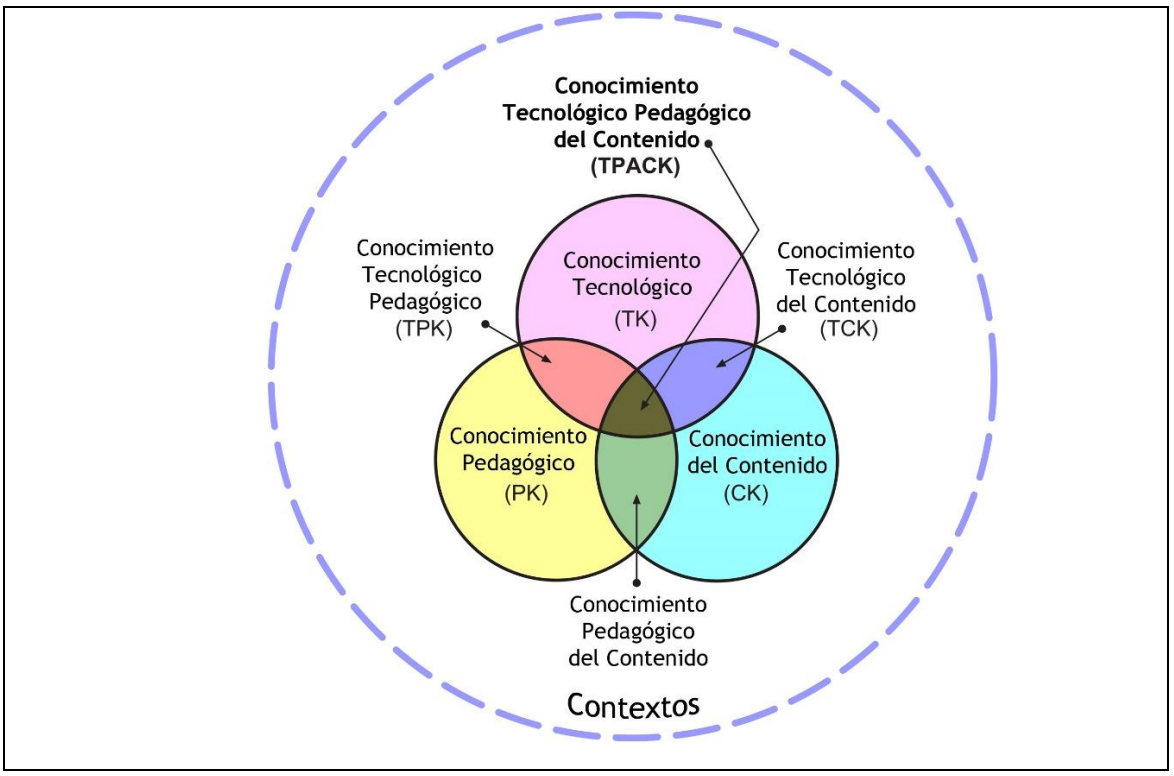
3.3.7.2. TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

El Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCAK) que según Bardy (2018, p. 38), se caracteriza por ser un "conjunto de varios elementos que no pueden ser considerados por separado, ya que en conjunto dan lugar a un modelo integrador que, en este caso, converge con el uso de la tecnología con fines pedagógicos educativos". Esto es, el conocimiento de la tecnología no puede darse aislado del conocimiento de la metodología y del contenido. El modelo fue elaborado por Mishra y Koehler (2006) y se apoya en la "idea de que no existe una mejor manera de integrar la tecnología, sino que los esfuerzos de integración deben diseñarse o estructurase creativamente" (Koehler y Mishra, 2009, p. 3).

Ha sido elaborado de acuerdo con el constructo del análisis del Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) de Shulman (1996 y 1997) para incluir la tecnología en la educación. Según Koehler y Mishra (2009, p. 3) hay tres componentes principales del conocimiento de los docentes que enseñan eficazmente con la tecnología: contenido, pedagogía y tecnología. De igual importancia para el modelo son las interacciones entre estos cuerpos de conocimiento, representados como PCK (conocimiento de la pedagogía que es aplicable a la enseñanza de un contenido específico), TCK (conocimiento tecnológico del contenido), TPK (conocimiento tecnológico pedagógico, esto es, es una comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan tecnologías particulares de maneras particulares) y TPACK, que es una forma emergente de conocimiento que va más allá de los tres componentes "básicos" (contenido, pedagogía y tecnología) combinados entre sí (Cabero y Barroso, 2016).

Figura 7

Modelo TPACK



Nota: Koehler y Mishra, 2009

Como se puede observar, la combinación de las tres áreas de conocimiento genera otros conocimientos combinados entre sí. El modelo concibe que el profesor bien formado impactará positivamente a su alumnado y, así, a toda la sociedad.

3.3.7.3. LOS ESTÁNDARES ISTE

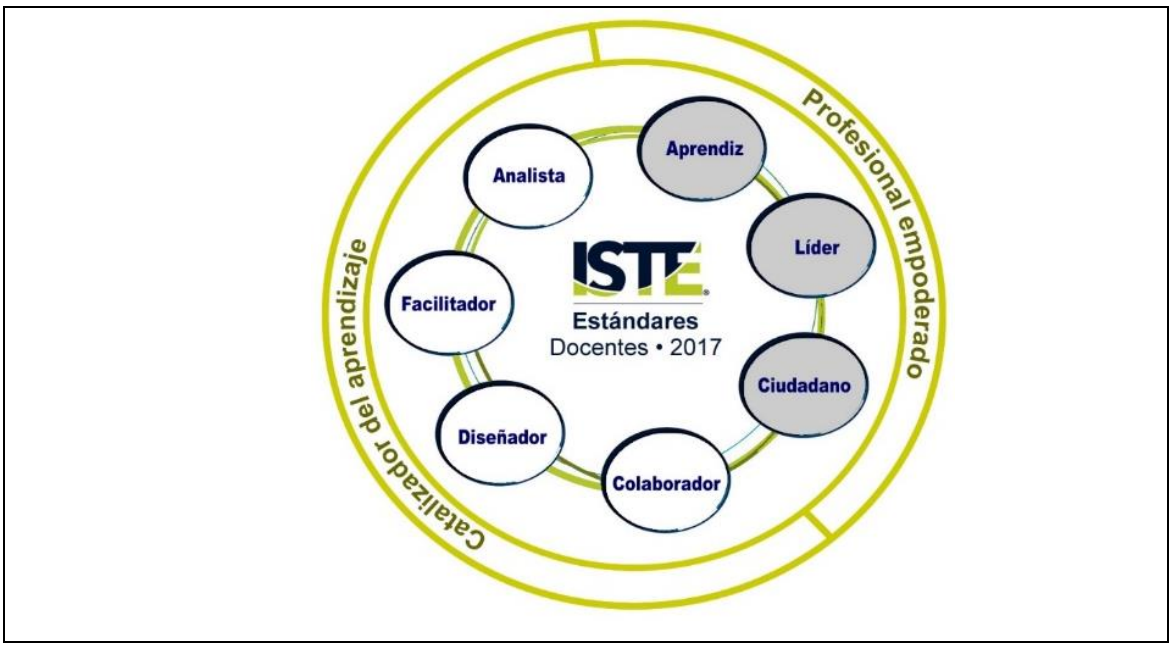
La "International Society for Technology in Education" (ISTE, 2008, 2019) es una entidad sin ánimo de lucro, que cuenta con el apoyo de diferentes profesores de universidades estadounidense y de empresas como Google, Microsoft, Aplle, entre otras, encargada a desarrollar y establecer las competencias digitales necesarias para la educación para crear experiencias de aprendizaje de alto impacto, sostenibles, escalables y equitativas. Se considera un referente a nivel internacional, una comunidad de agentes de cambio, inspirados en educadores innovadores y con visión de futuro, que ayudan a los educadores a utilizar la tecnología para revolucionar el aprendizaje (ISTE, 2019). Según Jiménez-Hernández et al. (2021, p.6), es "un sistema empleado en EE. UU. (pero se utiliza en diferentes países del mundo) para concebir el uso de las tecnologías en el

ámbito escolar de manera “holística, transdisciplinar y próxima al constructivismo” (p. 6), añadiendo importancia a la autonomía del alumnado para que sean sujetos activos o autónomos en su proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando una metodología más activa y colaborativa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Santos, Mattar y Pedro (2021), los patrones de la ISTE están enfocados en el uso de las tecnologías para la transformación del aprendizaje y para la innovación. Están segmentados para los estudiantes, educadores, líderes educativos y formadores, presentando también orientaciones específicas en el dominio del desarrollo de la competencia del pensamiento computacional. Los estándares ISTE para los educadores constan de siete roles o perfiles que un docente debe desarrollar a lo largo de su carrera profesional. Esto es, **1) aprendices:** que mejoran continuamente sus prácticas, aprendiendo de y con otros y la exploración de prácticas probadas y prometedoras que aprovechan las TIC para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes; **2) líderes**: que apoyan y empoderan a sus estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, **3) ciudadanos**: que inspiran a sus estudiantes a contribuir positivamente y a participar responsablemente en el mundo digital, **4) colaboradores**: con colegas y estudiantes para mejorar sus prácticas, descubrir y compartir recursos e ideas y resolver problemas: , 5) **diseñadores**: de actividades y entornos de aprendizaje auténticos que reconozcan y consideren la diversidad de sus estudiantes. y **6) facilitadores**: del aprendizaje con el uso de las TIC para apoyar el logro académico de sus estudiantes mediante la puesta en práctica de los estándares en TIC para estudiantes 2016 y **7) analistas**: que comprenden y utilizan datos para mejorar la enseñanza y apoyar a sus estudiantes en el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Figura 8

Estándares ISTE, EE. UU.



Nota: ISTE, 2017

Sucintamente, según el ISTE (2017), el profesor es el agente del cambio educativo y, por eso, debe mejorar continuamente sus prácticas, aprendiendo sólo y mediante la colaboración, empoderar a sus estudiantes para mejorar el proceso educativo, instruir a sus estudiantes a participar responsablemente del mundo digital, saber diseñar actividades, facilitar el aprendizaje y promocionar reflexión sobre su aprendizaje y sobre las tecnologías.

3.3.7.4. COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC EN CHILE

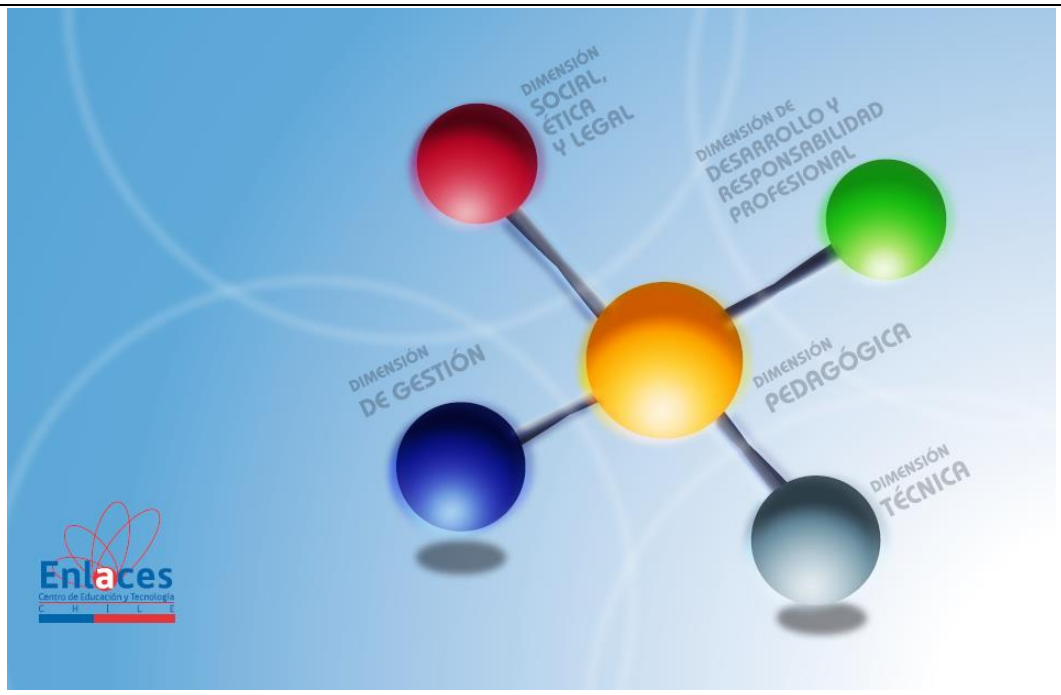
La guía de "Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente" fue desarrollado por la Universidad Católica del Maule en cooperación con otras universidades y con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile. El Proyecto Enlaces nació en 2007 y fue revisado en 2011 como un componente de la reforma educativa chilena de los años 90. Reconoce la centralidad de la educación como uno de los pilares del desarrollo humano y posee una visión de la educación como un "proceso de liberación y dignificación de los seres humanos en un mundo que debiera transitar a una convivencia ética donde predomine la justicia, la solidaridad y la democracia" (ELIOT, 2011, p. 13). Su objetivo es "orientar lo que el docente puede hacer respecto a la integración de las tecnologías en su práctica educativa y quehacer docente" (ELIOT, 2011, p. 9). El Enlaces

es una guía orientadora para el desarrollo profesional que permite que el profesor se evalúe respecto a los estándares previstos y decida lo que es necesario para alcanzar la CDD.

Basado en los patrones de otros marcos y en especial el de la UNESCO, rechaza la idea de evaluar competencias específicas y aisladas de las demás áreas del currículo. El criterio de evaluación se centra en tres ejes: Pedagógico, Gestión y Cultura informática. Posee cinco dimensiones (Pedagógica; Técnica o instrumental; Gestión; Social, Ética y Legal; Desarrollo y Responsabilidad Profesional) y está orientado al desarrollo de competencias digitales para alumnos, profesores, directores, coordinadores y bibliotecarios (CIEB#8, 2019; Santos et al., 2021).

Figura 9

Dimensiones para el desarrollo de la CDD propuestas por Enlaces, Chile



Nota: Enlaces, 2011, p. 3

Se espera que los docentes cambien sus prácticas aprovechando las tecnologías como medios para su desarrollo y para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Afirma que las tecnologías no resolverán todas las cuestiones educativas, pero se presentan como una alternativa que apoye este proceso.

3.3.7.5. FOUR IN BALANCE DE LA FUNDACIÓN KENNISNET

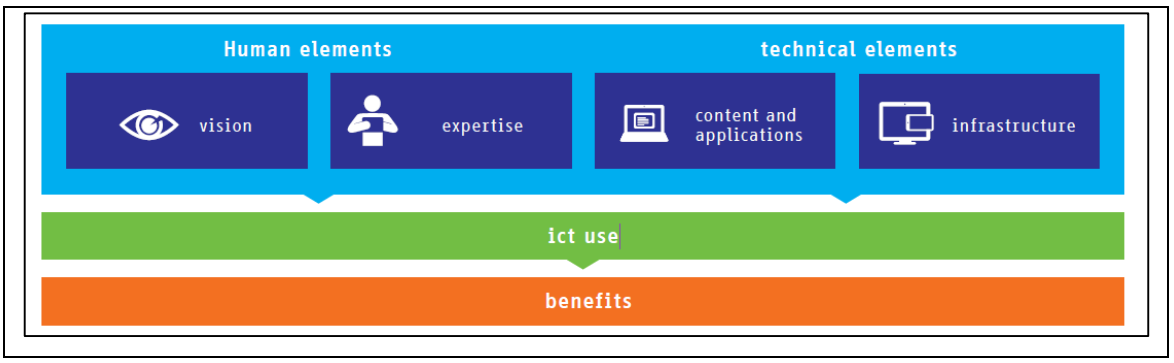
El “Four in Balance”, desarrollado por la Fundação Kennisnet (2001), organización pública financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia de Holanda, es la teoría que guio la creación de políticas de tecnología educativa en los Países Bajos. Se desarrolló a partir del análisis del uso de la tecnología en diferentes países del mundo y posee 4 elementos, siendo dos humanos (visión y competencia) y dos tecnológicos (infraestructura, contenidos y recursos digitales) que deben ser vistos en una relación de interdependencia (Almeida y Valente, 2016; Valente y Almeida, 2020). Ese modelo requiere que el poder público garantice a la escuela condiciones para concebir sus proyectos pedagógicos adecuados a su realidad, esto es, que la institución educativa esté muy bien equipada tecnológicamente y, cuenta con el esfuerzo y compromiso de todo el equipo educativo para que haya éxito en el uso didáctico de las TDIC. En otras palabras, es un proyecto para toda la institución, abordando cuestiones de infraestructura, competencias de sus gestores y profesores e inclusión de diferentes herramientas digitales educacionales para la enseñanza y aprendizaje y gestión escolar. Además, enfatiza la diferencia entre poseer competencia digital para uso personal y competencia digital docente, siendo, por tanto, necesario constante formación continuada (eje competencia).

Este modelo “no se preocupa en discutir los usos de las TIC, sino en cómo utilizarlas para mejorar la educación” (Cuatro en Equilibrio, p. 1), pues muchas fallas en su utilización se dan por no tener en cuenta los aspectos propuestos por el modelo, o sea, las TIC no deben ser utilizadas de forma aislada por uno u otro profesor, sino como proyecto institucional e integrando eficazmente el conocimiento de su materia a la tecnología. El modelo también enfatiza que el mal uso de las tecnologías en la educación puede ser perjudicial y no son efectivas para todos los alumnos, es decir, es necesario monitorear a los aprendices.

El Four in Balance plantea que un enfoque impulsado por el profesor posee exigencias diferentes que el impulsado por los estudiantes y fomenta que los profesores busquen promocionar la autonomía de su alumnado, concibiendo que “una buena educación ayuda a las personas a sacar lo mejor de sí mismas” (Kennisnet, 2015, p. 5).

Figura 10

Modelo Four in Balance de la Fundação Kennisnet, Holanda



Nota: Kennisnet Foundation. 2015, p.19

Para el Four in Balance, el requisito previo para que el profesor use las TDIC es aumentar los recursos tecnológicos de las escuelas y que sea de alta calidad, ya que es fundamental que el profesor comprenda, acepte y tenga una idea realista de los beneficios de las TDIC en la educación y desarrolle el deseo de aprender y enseñar de manera más eficaz con las tecnologías, adquiriendo CDD. Otro factor clave es la sintonía de la práctica educativa del profesor con la visión educativa de la escuela. O sea, no hay espacio para que cada profesor haga lo que le parezca mejor, sino que posea una visión integrada y total del proceso. Y finalmente, considera importantes los materiales didácticos digitales, esto es, todas los recursos o herramientas que los profesores utilizan en la práctica.

3.3.7.6. LAS COMPETENCIAS DEL CIEB

En Brasil, el Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), una organización sin ánimo de lucro cuyo propósito es promocionar cultura e innovación en la educación (CIEB, notas técnicas #8), basándose en el *Enlaces* (Chile), *ISTE* (Estados Unidos) y en el estándares de la UNESCO, propuso en 2019 una matriz de competencia con el objetivo de "orientar la elección de conocimientos, habilidades y actitudes que deben incluirse en los programas de formación docente y *multiplicadores* para el uso pedagógico de las TIC" (CIEB, 2019, p. 10). Se trata, por lo tanto, de un conjunto de competencias relacionadas con la labor docente, considerando la inserción de las tecnologías digitales en el proceso educativo.

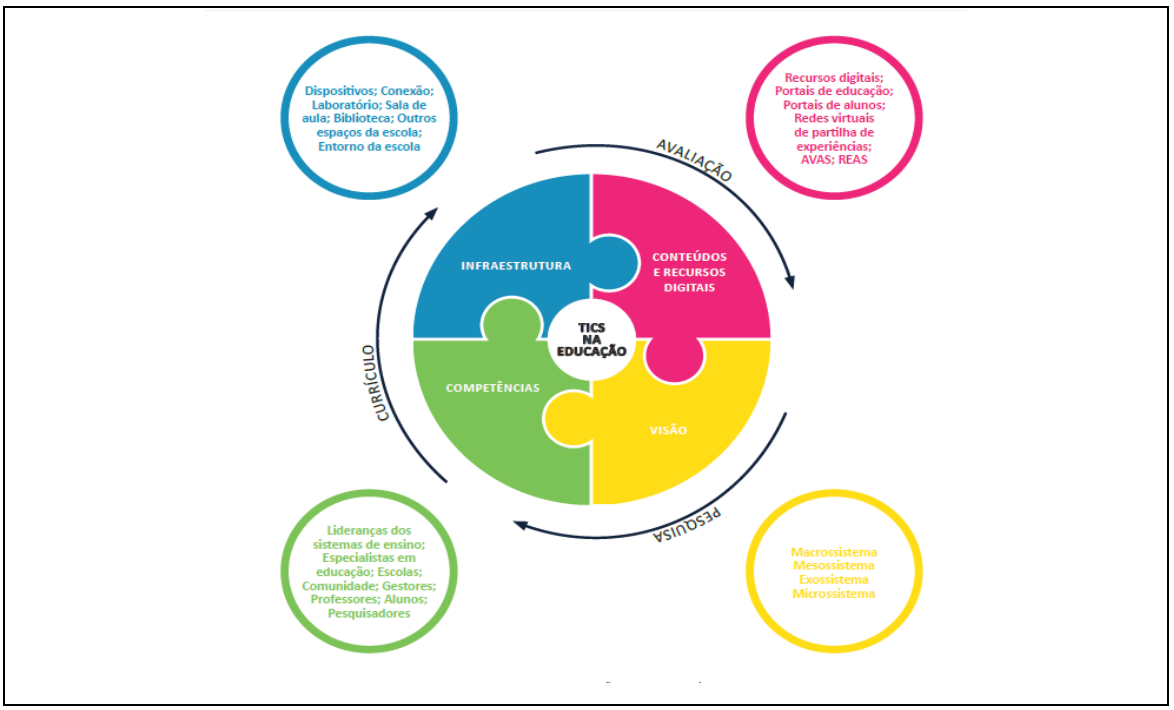
Según el CIEB (2019), dicha matriz de competencia interpreta los ejes propuestos de usos de las TDIC de acuerdo con las características y especificidades del sistema educativo brasileño. Además, una matriz o modelo "debe contemplar tanto las

condiciones concretas de la realidad nacional como las concepciones, valores y creencias subyacentes a los proyectos pedagógicos de las escuelas" (Valente y Almeida, 2020, p. 5). No obstante, su foco está en las escuelas públicas de enseñanza básica y en la preparación de los profesores en formación inicial para actuar en dichas escuelas, desconsiderando la CDD de los profesores formadores.

Posee 3 dimensiones para los profesores: Pedagógica, Ciudadanía Digital y Desarrollo Profesional. Y tres dimensiones para los *multiplicadores* (para los demás administradores de una escuela, pero lo más próximo serían los orientadores pedagógicos): 1. Apoyo Pedagógico, 2. Planeamiento y Gestión y 3. Desarrollo y Responsabilidad Profesional.

Figura 11

Matriz de competencias propuesta por el CIEB, Brasil



Nota: Almeida y Valente (2016)

El CIEB parte del principio que la tecnología puede promocionar más calidad y equidad en la educación pública brasileña. Para que esto ocurra, es necesario que las escuelas posean: a) visión estratégica y planeada, b) currículo que contemple competencias digitales, c) prácticas innovadoras, d) gestores y profesores digitalmente competentes, e) contenidos y recursos digitales de calidad y f) infraestructura de equipos y conectividad.

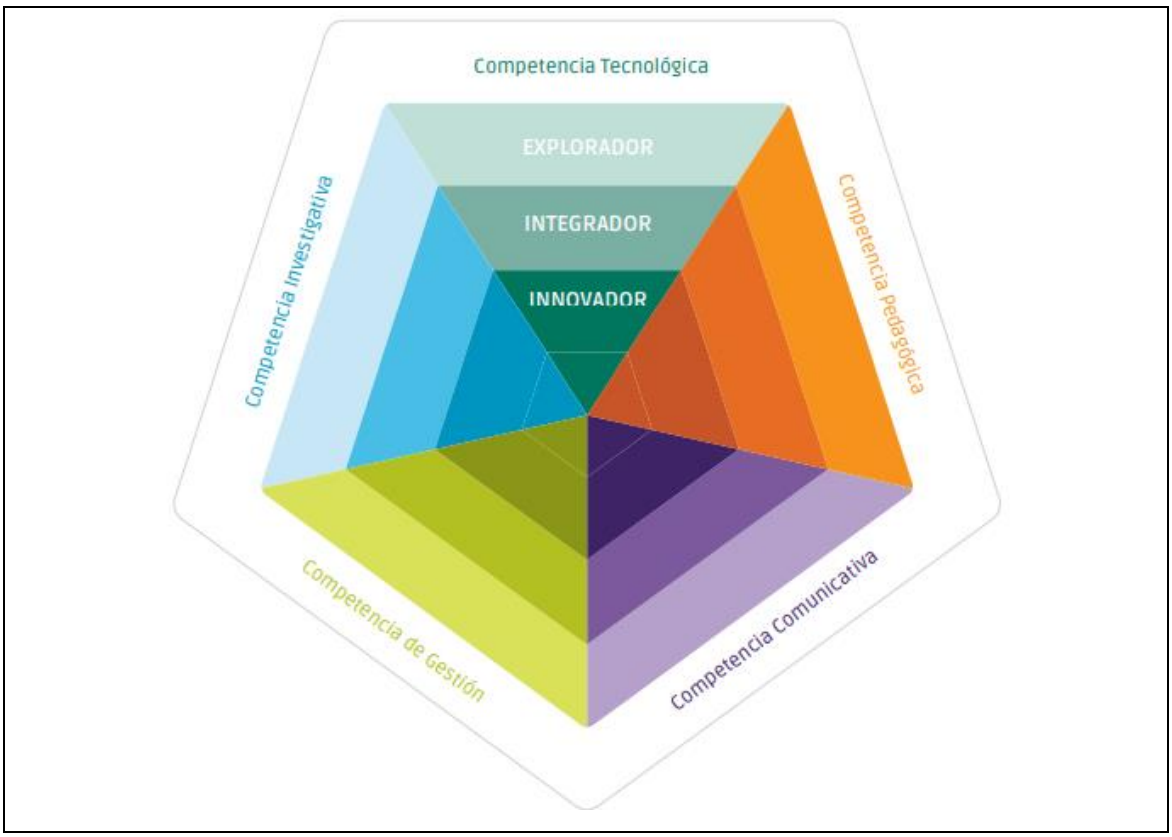
3.3.7.7. COMPETENCIAS TIC PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN COLOMBIA

Es un marco de referencia basado en el TPACK, ISTE y UNESCO que surgió en 2013, pero desde 2008 viene siendo discutido y construido. Es fruto de investigaciones, debates, propuestas y proyectos que se desarrollaron en el país abordando temas sobre innovaciones educativas. En el proyecto "participaron expertos y representantes de instituciones educativas, con quienes se construyeron acuerdos conceptuales y lineamientos para orientar los procesos formativos en el uso pedagógico de las tecnologías" (MEN, 2013). Posee la concepción de que el profesor es fundamental en el cambio y calidad de la educación y el desarrollo profesional sólo es efectivo con el uso de las tecnologías y es gracias a las TDIC que ocurre la innovación tan necesaria en la actualidad, pues los jóvenes del siglo xxi no pueden aprender como los del siglo pasado.

El marco constituye acuerdos conceptuales y lineamientos para orientar los procesos formativos en el uso pedagógico de las tecnologías que van a guiar el proceso de desarrollo docente de forma estructurada para la innovación educativa pertinente apoyada por las TDIC. Propone 5 competencias (Tecnológica, Pedagógica, Comunicativa, Gestión, Investigativa), estructuradas en tres niveles y se desarrollan en "diferentes niveles de complejidad y especialización que se mueven en un amplio espectro" (MEN, 2013, p. 9), pero pueden ser desarrolladas de forma independiente. Está dirigido también para quienes diseñan e implementan los programas de formación y directivos docentes.

Figura 12

Competencias del marco propuesto por el MEN, Colombia



Nota: MEN, 2013, p. 9

El marco se presenta en forma de pentágono de competencias y una de ellas es especialmente interesante para el área de lenguaje, esto es, la Competencia Comunicativa. Según el marco, es "la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica" (MEN, 2013, p.40). O sea, de manera simplista, es el profesor el que desarrolla un trabajo colaborativo e innovador usando diferentes recursos y lenguajes de las tecnologías con fines pedagógicos. No obstante, aunque no esté con ese nombre, los demás marcos contemplan esa habilidad.

3.3.7.8. MARCO COMÚN DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE DEL INTEF

El INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2017) es un Marco Común de Competencia Digital Docente que tuvo su inicio en 2012, cuya primera versión se publicó en 2013 y la segunda en 2014, a partir de

la iniciativa europea en replantear la educación. Es el resultado del trabajo desarrollado en conjunto por el MEC/España, INTEF, docentes de todos los niveles educativos, entre otros. Por la lectura del INTEF (2017, prefacio, p. 5 y 6) comprendemos que el Marco reconoce la importancia y necesidad de que las tecnologías se integre de forma eficaz en los centros formativos, pues ofrecen oportunidades sin precedentes para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y equidad de la educación. Reconoce la importancia del desarrollo de la CDD para que el profesor sea capaz de guiar a los estudiantes "en su viaje educativo a través de los nuevos medios" (p.5). En él se recorren y especifican descriptores basados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes, convirtiéndose en una herramienta para detectar necesidades formativas del profesorado en materia de tecnologías. La intención es ofrecer una referencia descriptiva que pueda servir con fines de formación y en procesos de evaluación y acreditación de los profesores con relación a la CDD. Proponen 5 áreas: Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, Seguridad y Resolución de problemas.

Sin embargo, no hay docencia sin discentes, y por la lectura de INTEF (2017), entendemos que uno de los objetivos de que el profesor sea digitalmente competente es que él es el responsable no sólo de guiar al estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también contribuir, enseñar, promocionar el desarrollo de competencia digital del estudiante (y que llegue a ser autónomo), pues las TDIC son un "prerrequisito para que los estudiantes de todas las edades puedan beneficiarse por completo de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología para un aprendizaje más eficaz, motivador e inclusivo" (p. 5). Las TDIC proporcionan e impulsan el aprendizaje en todos sus aspectos.

Figura 13

El Marco Común de CDD propuesto por el INTEF, España

Nota: INTEF, 2020, p. 13

Para el INTEF (2020, p. 17), la competencia digital es vital en la formación, pues es la forma como el joven puede incorporarse en la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida.

Todos los marcos o modelos o estándares se fundamentan en la concepción de competencias y suelen poseer grandes similitudes. Todos buscan asegurar al profesor su capacitación y desarrollo digital docente y se espera que haya un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que los profesores cambien sus prácticas, que sean centradas en el alumno con el uso de las tecnologías y, a su vez, haya innovación y mejora en la educación. Esto es, el docente es el agente del cambio en el aprendizaje y se espera que los estudiantes sean autónomos en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Cabero-Almenara et al. (2020a) realizaron una investigación con la finalidad de conocer qué marcos competenciales más utilizados en el mundo son más adecuados y funcionales para la capacitación de los docentes en CDD y, cuál es el grado de pertinencia de los diferentes niveles competenciales reflejados en los marcos. Concluyeron que todos

los marcos presentan grandes contribuciones para el desarrollo de la CDD, pero el mejor evaluado ha sido el DigCompEdu, presentado a continuación.

3.3.7.9. EL MARCO EUROPEO PARA LA COMPETENCIA DIGITAL DE LOS EDUCADORES, DIGCOMPEDU

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu, publicado por primera vez en 2017 y luego en 2020, es un marco de referencia para el desarrollo de la competencia digital de los educadores de todos los niveles de enseñanza para asegurar una docencia de alta calidad (Redecker, 2020). Responde a la concienciación de que los educadores necesitan un conjunto de competencias digitales para mejorar e innovar en educación. Considera que la competencia digital proporciona la capacidad de aprovechar las riquezas asociadas a las tecnologías. sea en el ámbito educativo para el desarrollo profesional y mejora educativa o fuera de él, para participar activamente o estar integrado a la sociedad. Tiene en cuenta y reconoce los esfuerzos para el desarrollo de todos los descriptores existentes tanto a nivel local, nacional como internacional. Esto es, se basa en una revisión inicial de la bibliografía general, análisis, comparación y la síntesis de los instrumentos existentes, pero no pretende "socavar ni cuestionar la validez y pertinencia de modelos similares que sigan enfoques diferentes" (Redecker, 2020, p. 13). Para su elaboración se consideraron otros marcos de referencia para otros fines, como el marco de competencia digital para los ciudadanos (DigComp), de las organizaciones educativas (DigCompOrg), de los consumidores (DigCompConsumers). Asimismo:

> Se han realizado investigaciones adicionales sobre analíticas de aprendizaje (learning analytics), cursos masivos abiertos en línea (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion), pensamiento computacional (Computhink) y sobre políticas para la integración y el uso innovador de las tecnologías digitales en la educación (DigEduPol). También está en marcha un estudio sobre blockchain para la educación. (Redecker, 2020, prólogo)

El marco es, por lo tanto, fruto de diferentes debates, deliberaciones estudios e investigaciones realizados por distintos investigadores, expertos y profesionales de diferentes universidades europeas, garantizando su adaptabilidad universal realizados por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea (JRC por sus siglas en inglés, Joint Research Centre), en nombre de la Dirección General de Educación, Juventud,

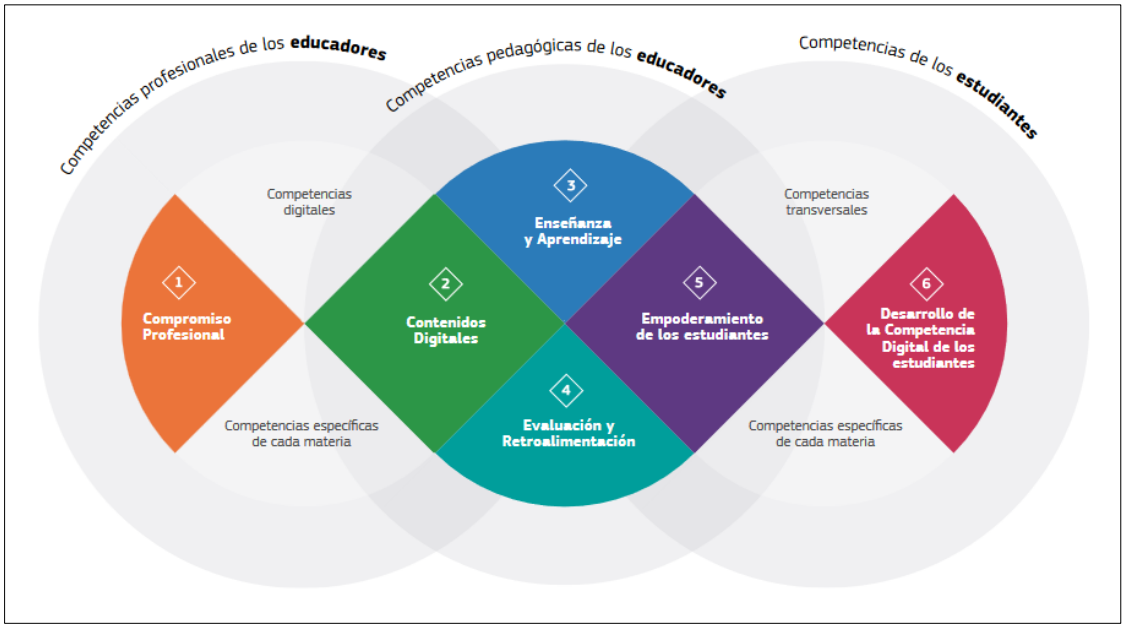
Deporte y Cultura. El objetivo de estos debates es reflexionar sobre los instrumentos existentes para la competencia digital y llegar a un consenso sobre las principales áreas y elementos de la competencia digital de los educadores, decidir sobre los elementos centrales y secundarios y sobre la lógica de la progresión de la competencia digital en cada área y sintetizarlos en un modelo único y coherente que permita la evaluación y desarrollo de su competencia digital pedagógica de manera integral.

El DigCompEdu, por lo tanto, es un conjunto de descriptores de los usos de las TDIC, organizada de forma didáctica, con un lenguaje y una lógica compartidos. Es una herramienta de autoevaluación (un modelo de progresión) que permite describir en qué punto el educador se encuentra (sus fortalezas y debilidades personales) en la competencia digital y, a partir de la calificación obtenida es posible identificar sus necesidades formativas y buscar aprender lo que hace falta para alcanzar un conjunto más amplio y sofisticado de competencias tecnológicas. El marco también ayuda a guiar las políticas y programas de capacitación docente en todos los niveles educativos, incluyendo la educación para necesidades especiales y contextos de aprendizaje no formal. Frente a lo expuesto, podemos decir que el marco es una herramienta científicamente sólida.

El DigCompEdu está organizado en 3 grandes áreas competenciales, a saber, 1. Competencias profesionales de los educadores, 2. Competencias pedagógicas de los educadores y 3. competencias de los estudiantes. Cada una de las áreas se centra en diferentes aspectos de las actividades profesionales de los educadores. Distingue 6 áreas en las que se pone de manifiesto la competencia digital docente: 1. Compromiso Profesional, 2. Contenidos Digitales, 3. Enseñanza y Aprendizaje, 4. Empoderamiento de los Estudiantes y 6. Desarrollo de la Competencia Digital de los estudiantes.

Figura 14

Marco de competencias DigCompEdu de la Comisión Europea



Nota: Redecker, 2020, p.15

Cada una de estas 6 áreas recorre y describe competencias elementares relacionadas a cada una de ellas, sumando 22 competencias, siendo que el corazón del marco está definido por las áreas 2 y 5 que se refieren a las competencias digitales que los profesores necesitan para "adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras al programar (área 2), implementar (área 3) y evaluar (área 4) la enseñanza y el aprendizaje" (Redecker, 2020, p. 16).

El marco respalda a los profesores con ejemplos de lo que se debe hacer para efectivamente innovar en la educación con y por el uso de las TDIC. Esto es, no concibe el uso de las TDIC por el simple uso, sino que las considera como transversales a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes son los protagonistas de este proceso. Siendo necesario, por lo tanto, repensar y replantear las prácticas para la innovación.

En general, la integración de las TDIC en el proceso educativo requiere prácticas innovadoras, colaborativas, reflexivas, una enseñanza centrada en el estudiante que fomente su autonomía, aspectos vitales para la educación del siglo xxi.

3.3.8. CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DEL PROFESOR DIGITALMENTE COMPETENTE

Con la ubicuidad de las TDIC, con los cambios que nos han traído y que al paso del tiempo serán todavía más impactante, en tiempos donde todos aprenden de forma diferente, esto debería mover al profesor a "pensar sobre la fuerza catalítica de estos cambios, sus potencialidades y amenazas a las prácticas educativas para el currículo y para las metodologías" (Almeida, 2018, p. 15). El repensar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje es un movimiento internacional.

Según Almeida (2018, p. 15), es vital reconocer que no hay más lugar para las prácticas centradas en el discurso del profesor, en la lectura del libro y en la pasividad del alumno, que sólo responde a las preguntas que se le formulan. Muchas veces, lo que la autora se refiere a "libros" se trata en realidad de partes fotocopiadas de algún libro, inhibiendo la autonomía del estudiante y generando falta de interés por lo que se aprende en clase. Para la BNC-FP es imperativo que los profesores cambien sus prácticas, las fortalezcan por las tecnologías con vistas a una mejora en el aprendizaje (pero también al desarrollo socioemocional, creativo, crítico, ético, etc.) de los estudiantes e innovación en la educación en general.

No obstante, para que ocurra el cambio, es vital que el profesor primero reconozca que las tecnologías son imprescindibles en el contexto educativo, que son prerrequisitos para el desarrollo de las demás competencias y habilidades recomendadas por la BNCC/2017 y BNCC/FP. Pero la idea que soluciona todo es una falacia, es inadecuada, pues es el profesor el que les da sentido. Todo depende del uso que los profesores hacen de las prácticas realizadas.

En el caso brasileño, cambiar las prácticas, además de todo lo que conlleva este movimiento, toma otros matices y abre otras posibilidades. Uno de los motivos expuestos por la BNC-FP para que se cambien las prácticas en la formación inicial se debe a la distancia de lo que se aprende en la universidad y lo que el profesor tiene que enseñar en la escuela básica. Según la BNC-FP, lo que se aprende en la universidad debe ser próximo, hacer sentido, sea para la vida real, que se pueda aplicar en la sociedad. Según ese mismo documento, es demasiado preocupante la cantidad de asignaturas de los programas de licenciaturas que el estudiante tiene que cursar y que para él no tiene ninguna aplicabilidad práctica, provocando repeticiones y abandono de los programas.

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019), el índice de abandono de los programas superiores ocurre principalmente en las instituciones privadas, pero en las universidades públicas también es considerable y es un punto importante de discusión. Es un fenómeno complejo y multifactorial, pero no podemos negarlo. Además de ser una carrera poco atractiva, Valente (2018, p. 32) explica que es responsabilidad de la institución que, a lo largo del tiempo viene creando verdaderos mecanismos de expulsión de los estudiantes al no innovar las prácticas y no ejercer la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación entre otros puntos propuestos por la competencia 9 de la BNCC/2017. Por lo tanto, es importante trabajar con la individualidad de los estudiantes y los usos de las TDIC, pues ayudan a los profesores a cumplir con esta labor y a que la educación sea más inclusiva. Valente (2018) da un ejemplo a ser seguido, de un profesor de la Universidad de Texas que, al cambiar sus prácticas en su asignatura obtuvo mejores resultados y fue invitado a trabajar con un equipo de su universidad para mejorar todos los cursos de grado. Al cambiar la metodología la tasa de crecimiento de la graduación subió (menos evasión) en 12% en 4 años, siendo favorecidos los grupos minoritarios y estudiantes de bajo poder adquisitivo.

La deserción en las universidades es común en cualquier país y se da por distintas razones, como nos lo explican Mussliner et al. (2021, p. 5 y 6): (a) dificultad del alumno con las asignaturas, (b) imposibilidad de conciliar el horario de trabajo y estudios, pues muchos estudiantes trabajan, (c) nueva vocación, (d) calidad de la formación previa del estudiante, (e) dificultad financiera, esto es, el factor económico puede impedir que el estudiante siga en la universidad o lo que es también grave, esta dificultad afecta al desempeño académico, (f) dificultad de la universidad en actualizarse frente a los avances de la sociedad y (g) causas psicológicas. Pero también están los motivos relacionados al *mercado de trabajo* y, como ejemplo, puedo citar la no obligatoriedad de la LE en el SEB que provocó muchas deserciones en los programas y, *reconocimiento social de la carrera* (bajos sueldos). Así, de acuerdo con los autores, hay aspectos en los que la universidad puede interferir y otros no. Cabe observar que en las universidades federales hay un equipo multidisciplinar (coordinadores de cursos que identifican al estudiante y les indica cómo acceder al apoyo de psicólogos, psiquiatras, asistentes sociales, médicos o dentistas, y cómo acceder sin costo a servicios de alimentación y residencia universitaria, entre otros), que apoya a los estudiantes con sus diferentes dificultades de manera gratuita,

servicios que no se encuentran en las universidades o facultades privadas. En líneas generales, seguir enseñando de la misma manera como se hacía hace años, no contribuye a que el estudiante, principalmente el de escasos recursos, alcance mejores posiciones en la sociedad.

Tampoco hay cómo cambiar las prácticas sin que el profesor, considerado como el agente del cambio, sea digitalmente competente, pero también sabemos lo difícil que es adquirir dicha competencia, por razones que pasan desde la dificultad de acceso a las TDIC tanto económicamente como física, uso adecuado y rentable entre otros puntos. Cabero y Martínez (2019, p. 255) basados en un estudio de un proyecto de empresa Apple, que dotó de infraestructura y ayuda tecnológica a diferentes centros de distintos estados norteamericanos con el ánimo de conocer el proceso que los docentes seguían para adoptarlas, reconocen que es similar a otros modelos de competencias y, explican que el docente, en general, pasa por diferentes fases en el proceso de adopción de las tecnologías, esto es, acceso, adopción adaptación, apropiación e innovación. Los autores, también afirman que en general el tiempo necesario para pasar de "digitalmente inconsistente e incompetente" hasta pasar a la innovación, por lo general los docentes tardan de 3 a 5 años. Por lo tanto, la formación inicial del profesorado es de vital importancia para que el cambio ocurra en todo el sistema educativo.

Todos los cambios sean los impuestos o sean los provocados por el desarrollo de las tecnologías en la sociedad requiere una configuración diferente no sólo en las prácticas de los profesores, pero en toda la organización de los programas de grado de las universidades y de las escuelas. Supone una nueva configuración de la relación entre profesor y estudiante (formador y profesor en formación inicial y continua), entre el contenido a ser enseñado y la forma que va a ser evaluado y entre la escuela (la universidad y los discentes) y los padres de los estudiantes de la enseñanza básica para una reflexión y apoyo colectivos.

A continuación, se describe el rol del profesor y las prácticas recomendadas por la BNC-FP.

3.3.9. EL ROL DEL PROFESOR EN LA BNC-FP

La BNC-FP propone que el profesor sea "mediador". El nombre "mediador" viene del concepto de mediación que fue elaborado por Vygotsky (17/11/1896 -11/06/1934). En tiempos actuales este concepto se hace muy pertinente, pues la información está

disponible y es abundante en la red de Internet, pero el conocimiento hay que construirlo. Tener una información no genera conocimiento.

El concepto de mediación, según Thadei (2018), lo podemos entender, no definirlo. La autora, reuniendo las diferentes ideas de investigadores (entre ellos Vygotsky y el concepto del desarrollo de zona proximal), explica lo que ella entiende por mediación. Esto es, primero es necesario entender que no hay una única forma de mediación y es un proceso en constante construcción, pues de acuerdo con las transformaciones sociales este constructo va cambiando. Se refiere a una postura abierta del profesor en explicar, cuestionar, problematizar, orientar, comunicar conocimientos, oír, dialogar, personalizar, actuar como coach, actuar como curador, esto es, estar entre el sujeto y el objeto de conocimiento, pero frente a prácticas educativas más activas. Cabe al profesor hacer o ser ese puente. Morán (2015, p. 146 y 147) explica que ese puente no puede ser estática sino una escalera mecánica que activamente coopere (por la forma de presentar los contenidos, temas que le ayude a recolectar datos, relacionarlos, organizarlos, manipularlos, discutirlos y debatirlos con los compañeros, con el profesor y con otras personas) con el aprendiz para que él llegue al conocimiento que lo ayude a comprender su realidad humana y social e interferir en ella. Para el autor ser mediador es una función noble, pues ejerce un papel menos repetitivo y más creativo, al ser articulador de aprendizajes activas.

Actuar en la sociedad actual delineada por las tecnologías, utilizar las TDIC es fundamental para todo estudiante que quiere ser exitoso en la vida profesional del siglo xxi. Esto implica también que los profesores tienen la responsabilidad de ayudarlos en esta tarea, para usarlas de forma consciente, con reflexión y objetivos educativos, pues el dominio instrumental de las TDIC no trae beneficios específicos al aprendizaje. Así que es ineludible reflexionar sobre bajo qué prácticas facilita la incorporación de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La BNC-FP propone que el aprendizaje ocurra bajo metodologías innovadoras y refuerza la importancia de las metodologías activas en todo el proceso educativo.

3.3.9.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO POSSIBILIDAD DE PRÁCTICAS CON EL USO INTEGRADO DE LAS TDIC

La sociedad actual requiere una enseñanza que promueva sujetos creativos, críticos, reflexivos, que sepan trabajar en grupo para resolver problemas, características

prácticamente imposibles de ser adquiridas en una clase convencional centrada en el profesor.

La BNC-FP posee como objetivo que los futuros docentes expongan a sus alumnos experiencias de aprendizaje significativas y activas. Para eso requiere que el profesor en formación sea expuesto, aprenda y se desenvuelva por prácticas innovadoras y otras dinámicas formativas. Esto es, tiene en cuenta que tan importante como abordar los contenidos es la forma como serán abordados en situación concreta en las aulas "visando el desarrollo de la autonomía, la capacidad de resolución de problemas, la investigación, el ejercicio del trabajo colectivo e interdisciplinario" (Resolución n° 2 de 2019, p. 21). Para esta labor el documento sólo da algunos ejemplos de prácticas posible sin ninguna explicación. Sin embargo, basados en una revisión de bibliografía nacional e internacional, concluyeron, entre otros aspectos que los programas de formación reconocidos como de alta calidad tienen como características comunes la idea de conocimiento pedagógico de contenido desarrollado por Shulman y el uso de metodologías activas de aprendizaje, pues los estudiantes aprenden mejor si son activos en su proceso de aprendizaje y no meros receptores de conceptos (BNC-FP, 2019, p. 34).

Las metodologías activas: es un camino para el desarrollo de las características exigidas para el profesional profesor en la actualidad y es una manera muy eficaz para integrar las TDIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una práctica que propicia el desarrollo de habilidades y competencias que exigen de todos la colaboración e interacción en la producción de conocimientos. Sobre las metodologías activas Almeida (2018) expone:

> apuntan a la posibilidad de transformar las clases en experiencias de aprendizaje más vivas y significativas para los estudiantes de la cultura digital, cuyas expectativas respecto a la enseñanza, el aprendizaje y su propio desarrollo y formación son diferentes a las expresadas por generaciones anteriores. (prefacio)

Se requiere de los formadores un cambio en sus prácticas para la cual no han sido preparados, cuyo foco no es sólo en la tecnología, sino también en las "posibilidades de expresión y comunicación que pueden contribuir para el desarrollo de nuevos abordajes pedagógicos" (Valente, 2018, p. 26).

Para Bacich y Morán (2015), las metodologías activas ponen el alumno como protagonista en todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje y son estrategias centradas en la construcción del aprendizaje de forma flexible, interrelacionada e

híbrida[37]. Pues en la sociedad del conocimiento las competencias cognitivas, personales y sociales no se adquieren de forma convencional siendo necesario la "proactividad, colaboración, personalización y visión emprendedora" (Morán, 2015).

Aunque parezcan muy contemporáneas, las metodologías activas tienen una larga historia que empezó en el inicio del siglo xx, a partir de las ideas de Dewey en los años 30. En Brasil, estas teorías llegaron temprano con el pensador Anísio Teixeira que había sido alumno de Dewey, y así, el pensamiento de cambiar la educación a partir de metodologías centradas en los estudiantes fue introducido por el movimiento conocido como "escolanovismo" o "Escola Nova" en los años 30, liderado por los liberales. En contra a este movimiento estaba el grupo de los católicos. Como se puede imaginar y esperar, vencieron los católicos.

Según Daros (2018), diferentes investigadores contribuyeron con sus teorías como formas alternativas para la superación del modelo pedagógico tradicional, como Kilpatric que fundamentado en la escuela de Dewey (foco en la práctica) contribuyó con el aprendizaje de proyecto; Decroly, precursor de la transdisciplinariedad; Ausubel, que defendía la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y otros como los russos Blonsky (el trabajo productivo sería la basis de la formación), Pinkevich, Krupskaia, el francés Freinet cuyas ideas son utilizadas hoy día como, por ejemplo, clases paseos, la importancia del componente afectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros; el suizo Claparèd (juego como recurso educativo) y la italiana Montessori (reconocía que todos tienen la capacidad de aprender, actividades educativas más próximas a la realidad y placenteras, formación integral y para la vida). Y Jean Piaget, con su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia, a partir de una propuesta evolutiva de interacción entre el sujeto y objeto. Otros autores más contemporáneos, como los españoles Hernández Ventura (enseñanza por proyecto) y Zabala (enfoque global y pensamiento complexo), el estadounidense Marzano, Pickering y Pollock (estrategia basada en evidencia); los estadounidense Mazur, referencia mundial en aprendizaje activa, Jonatham Bergmann y Aaron Sams, los creadores del aula

[37] Aprendizaje híbrido entendido aquí como proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo componente principal es la tecnología y este proceso se desarrolla en una interconexión profunda y constante, que todos naveguen por este mundo que no separa el físico del virtual o digital, esto es, interconectados (MORÁN, 2015). Recordando que el estudiante es el centro. Lo que es muy diferente de mesclar clases presenciales tradicionales y uso de las tecnologías para que los estudian investiguen algo, separando los dos mundos.

invertida. Independientemente de la estrategia elegida por el profesor o por la institución, las metodologías deben estar de acuerdo con los objetivos que se persiguen (Morán, 2015).

En Brasil hay muchas escuelas con diferentes prácticas originadas de los diferentes investigadores y pensadores e, incluso hay escuelas que se denominan piagetianas, montesorianas, pero la mayoría sigue siendo tradicional, aunque incorpore una u otra característica de los diferentes pensamientos y teorías. En las universidades, con relación a las metodologías activas, son prácticas más conocidas en los programas de medicina y en las ingenierías.

Por la lectura de Diesel, Baldez y Martines (2017, p. 1), se puede decir que las metodologías activas son:

> enfoques basados en las principales teorías del aprendizaje, como el aprendizaje a través de la interacción social, defendido por Lev Vygotsky (1896-1934), el aprendizaje a través de la experiencia, de John Dewey (1859-1952), el aprendizaje significativo de David Ausubel (1918-2008), así como la perspectiva Freireana de la autonomía (Paulo Freire, 1921-1997)

Las metodologías activas son, por lo tanto, estrategias de enseñanza que potencian el aprendizaje de los estudiantes, pero que permiten que ellos aprendan a su propio ritmo, sean autónomos, reflexivos, críticos, que busquen soluciones para los problemas complexos reales o propuestos, convivan con la diversidad, entre otros aspectos, pero de manera colaborativa y participativa. De acuerdo con Lovato, Michelotti y Loreto (2018) son: Aprendizaje Basado en Problemas (Problem-Based Learning – PBL), Aprendizaje Basado en Proyectos (Project-Based Learning), Problematización, Aprendizaje Basado en Times (Team-Based Learning – TBL), Instrucción por Pares (Peer-Instruction), Aula invertida (Flipped Classroom), Jigsaw, División de los Estudiantes en Equipos para el Éxito (Student-TeamsAchievement Divisions – STAD), Torneos de Juegos en Equipo (Teams-Games-Tournament – TGT). Así como también, Investigación, Gamificación o Games y Método de Caso.

Como se observa, no son novedosas, pero parece muy difícil ponerlas en práctica o, dicho de otra forma, están muy alejadas de las aulas de muchas escuelas y programas de grado. Por supuesto que hay diferentes realidades en el contexto brasileño que se deben tener en cuenta, pero aun así el pensamiento innovador podría haber sido sembrado con más fuerza, podría haber cambiado conductas e implementado estrategias. Por lo tanto,

es importante resaltar a Valente (2014) cuando afirma que los cambios necesitan ser profundos, de manera que la enseñanza superior se reestructure y se reinvente, adoptando métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 4
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la metodología de la investigación, es decir, el conjunto de procedimientos metódicamente ordenados que permitieron alcanzar los objetivos propuestos en este estudio. Consciente de que no existe una fórmula perfecta para la realización de una investigación, se ha elegido una metodología que mejor atiende las especificidades y que explique el fenómeno investigado, pues en una investigación, como la que se propone aquí, se estudia al propio mundo del participante (Chizzotti, 2003). Tal elección se ha dado en función de las posibilidades prácticas de identificación, descripción, observación, interpretación y la posible mejora de la praxis educativa, un fuerte deseo de poder contribuir con la formación de futuros profesores de LE, reconociendo su enorme importancia como futuros profesores de Lengua Española en Brasil y la función social que representa esta lengua en las escuelas brasileñas.

De esta manera, se describe la naturaleza de esta investigación, el paradigma y el tipo de la investigación. Esto incluye el contexto, las instituciones y los participantes. Asimismo, se presentan los instrumentos de generación de datos utilizados y, finalmente, se detallan los procedimientos que serán utilizados para el análisis de los datos.

4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se sitúa en el área de la lingüística aplicada de enfoque cualitativo, pero contempla un análisis cuantitativo, interpretativo, exploratorio, descriptivo y de naturaleza aplicada, pues busca generar conocimientos para la aplicación práctica relacionada con un problema específico planteado.

4.2. PARADIGMA Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Un paradigma de investigación es una forma de producir conocimiento bajo una perspectiva, una manera de pensar, de alcanzar los objetivos propuestos en una

investigación, basada en valores éticos, prácticos; es un conjunto de suposiciones compartidas por una comunidad científica. Históricamente, existen dos paradigmas epistemológicos macro para plantear una investigación: el *positivismo* —y el postpositivismo— y el *interpretativismo* —todo lo que se opone al positivismo como, por ejemplo, la teoría crítica y el constructivismo— (Pardo, 2015). Ambos poseen sus ventajas y desventajas y están relacionados a diferentes campos de actuación o maneras de producir ciencia, por eso, cabe al investigador elegir el que sea más adecuado a su investigación.

El positivismo tradicionalmente está relacionado con la investigación cuantitativa, que a su vez está relacionada con las ciencias exactas, a lo científico-tecnológico, a lo empírico y a la racionalidad. La investigación cuantitativa se presentó durante un largo tiempo como una única forma de asegurar nuevos conocimientos, como único modelo de investigación, en la que todo se mide, se experimenta, se cuantifica y donde se puede ejercer un control de las variables.

En este paradigma hay una racionalidad neutral y mecanicista ya que considera al hombre y al universo como máquinas, es reduccionista y separa el mundo empírico natural de otros mundos no verificables (Santos, 1998), se estudian los fenómenos de forma aislada del contexto social, el conocimiento es objetivo amparado por frecuencias estadísticas, el investigador no interfiere ni sufre influencia del objeto de estudio y los resultados de las investigaciones son reales y generalizables. La obtención de los resultados, normalmente, se hace utilizando herramientas matemáticas como estadísticas y fórmulas y son presentados em forma de números.

Sin embargo, de acuerdo con Santos (1988), el positivismo sufrió una crisis dentro de las ciencias exactas que cambiaron la forma de hacer ciencia. El autor cita como punto de partida para ese cambio las ideas de la relatividad de Einstein, la incertidumbre de las mediciones de Heisenberg y Bohr, y el hecho de que la defensa de Gödel al rigor matemático carece de fundamento. La incertidumbre del conocimiento se trasforma en la clave del entendimiento de un mundo que más que ser controlado, debería ser contemplado. Eso significa que cuantificar deja de ser la única y la mejor forma de obtener y producir conocimiento.

Las investigaciones cuantitativas dominaron toda forma de investigación, incluso en las ciencias humanas y sociales a tal punto de que era la única forma aceptable de producir ciencia hasta la década de los 70. Sin embargo, nuevas orientaciones filosóficas,

nuevas técnicas, partiendo de otros presupuestos se rehusaron a admitir un paradigma único de legitimación de conocimientos (Chizzotti, 2003), rompiendo con la idea de que sólo hay una única manera de hacer ciencia y generar conocimiento.

El interpretativismo o, dicho de otra forma, todo lo que se opone al positivismo —y al postpositivismo—, como el propio nombre indica, está relacionado con la interpretación, describiendo la realidad como ha sido construida por el ser humano en su vivencia con el mundo que lo rodea (Ress, 2008), rechazando la pretensión racional de sólo cuantificar la realidad humana. Desde una postura reflexiva, el investigador observa y analiza los fenómenos dentro de un contexto, primando por el pensamiento inductivo, buscando entender los fenómenos que son incontrolables, desde la perspectiva de los participantes de la situación estudiada para, de ese modo, traducir y expresar el significado de un fenómeno social (Neves, 1996). En palabras de Santos (1988, p. 68), "es necesaria una forma de conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe, más bien nos una personalmente a lo que estudiamos".

Por lo tanto, existen dos enfoques o dos maneras diferentes de actuar para realizar una investigación: la investigación cuantitativa y la cualitativa. En la siguiente sección se describe la investigación cualitativa que es la que más interesa en un trabajo en lingüística aplicada y bajo la cual se aplica este trabajo de investigación, pero como aboga André (2003), hasta un determinado momento ha sido interesante utilizar el término cualitativo para identificar una perspectiva que se contraponía al positivismo. En este momento, esto ya ha sido superado, dado que, en muchas investigaciones, los números ayudan a explicitar la dimensión cualitativa de un estudio y una investigación cuantitativa no necesariamente tiene que ser positivista. Pero, en ambos casos, cabe al investigador la labor de interpretar, traducir los datos de manera que produzca conocimientos y de forma ética, pues se debe tener en cuenta que dichos datos están relacionados a personas y a la realidad de los participantes (Telles, 2002).

4.3. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa tiene una larga historia, cruzando disciplinas, diferentes escuelas y áreas de investigación, y se inicia, se consolida y se difunde en el área de ciencias humanas y sociales, pues son las que buscan establecer medios para comprender cómo viven diferentes grupos, en diferentes lugares y cómo sus prácticas sociales cohesionan ese grupo. Según Ress (2008), a partir de la década de 1970, y con

una proliferación considerable en los años 80, este tipo de investigación comenzó a utilizarse en diferentes áreas del conocimiento, tales como psicología, educación, administración de empresas, medicina, enfermería y lingüística aplicada, entre otros, explorando diferentes temas. Hoy en día, la investigación cualitativa recorre un campo transdisciplinar, asume características tradicionales y transdiciplinarias de análisis de resultados y adopta múltiples métodos para el estudio de un fenómeno (Chizzotti, 2003). Así, a partir de esta renovación epistemológica proliferaron los estudios que siguen un enfoque cualitativo.

Bajo el término *cualitativo* hay una amplia y diversa cantidad de tendencias epistemológicas y orientaciones filosóficas que guían la investigación, pero poseen algunas características comunes. Por ejemplo, el ambiente natural como fuente directa de los datos, el investigador como parte fundamental de la investigación, asumiendo una actitud abierta, deshaciéndose de prejuicios o predisposiciones para alcanzar una comprensión amplia de los fenómenos, identificando las necesidades de los participantes y juntos encontrar alternativas o proponer estrategias (Chizzotti, 2003, p. 35).

La investigación cualitativa no busca enumerar o medir eventos estudiados, por lo tanto, no emplea instrumentos estadísticos en el análisis de los datos (Godoy, 1995). Sin embargo, eso no significa que no se puede hacer un estudio cuantitativo en una investigación cualitativa, pues los datos cuantitativos pueden contribuir para la comprensión del fenómeno estudiado y, según Neves (1996), combinar los métodos nos permite incluso una mejor triangulación de los datos, arrojando luz al fenómeno estudiado, reafirmando la validez y confiabilidad de los hallazgos, enriqueciendo la investigación y haciéndola más robusta; dicho de otra forma, permite que la investigación sea mejor comprendida. Como nos enseña Santos (1988, p. 15), la distinción dicotómica entre ciencias naturales y ciencias sociales deja de tener sentido y utilidad, pues todo conocimiento científico-natural es científico-social.

Al enfoque cualitativo subyacen distintas teorías, prácticas y estrategias de investigación y existen diferentes caminos para diseñar y realizar una investigación. Silveira y Córdova (2009) la definen (a) en cuanto a su naturaleza: básica o aplicada; (b) en cuanto a los objetivos: exploratoria, descriptiva o explicativa; (c) y en cuanto a los procedimientos: experimental, documental, de cuestionario, de campo, bibliográfica, etnográfica, estudio de caso, etc. Pero para Godoy (1995) al enfoque cualitativo no lo

podemos ver como una estructura rígida y, por lo tanto, al investigador se le es permitido proponer trabajos que exploren nuevos enfoques.

Concretamente, esta es una investigación cualitativa que utiliza el cuestionario como procedimiento para la generación de datos, pero que también contempla técnicas cuantitativas que permiten conocer la realidad de los participantes y sus comportamientos. También es de naturaleza aplicada, pues genera conocimientos para aplicación práctica relacionada con el problema específico planteado. De esta forma, la investigación es descriptiva por cuanto su naturaleza cualitativa se enfoca en la comprensión de los fenómenos, y también contempla características explicativas en el ejercicio investigativo.

4.4. POBLACIÓN, MUESTRA Y CONTEXTO

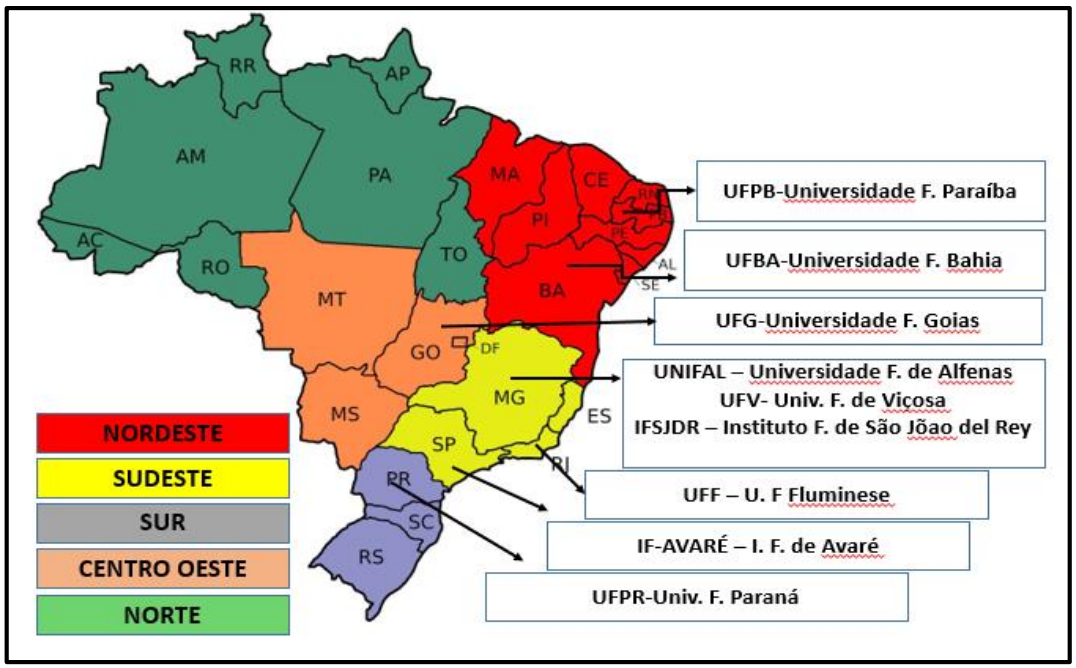
Esta investigación ha contado con la participación de 52 profesores en formación de LE de 7 universidades públicas federales (UFBA, UFV, UNIFAL, UFPB, UFPR, UFG y UFF) y de 2 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (de ahora en adelante, IF)[38], responsables de programas de Letras Español-Portugués, como se puede observar en la Figura 15.

Las instituciones participantes están ubicadas en los diferentes estados y regiones del país. Como se puede observar, el país se divide en 5 regiones, representadas por los diferentes colores en el mapa. El nombre de cada estado está representado por sus siglas iniciales, siendo PR para el estado de Paraná, SP para São Paulo, MG para Minas Gerais, RJ para Río de Janeiro, BA para Bahia, GO para Goiás y PB para Paraíba.

[38] Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, más conocidos como Institutos Federales, son instituciones de educación superior que ofrecen programas de pregrado y postgrado (especialización, maestría, doctorado, postdoctorado), además de cursos y proyectos de extensión, educación básica y educación profesional. Fueron creados en 2008 por el presidente Luis Inácio Lula da Silva mediante la Ley n° 11.892 de 2008 y están distribuidos por todo territorio nacional.

Figura 15

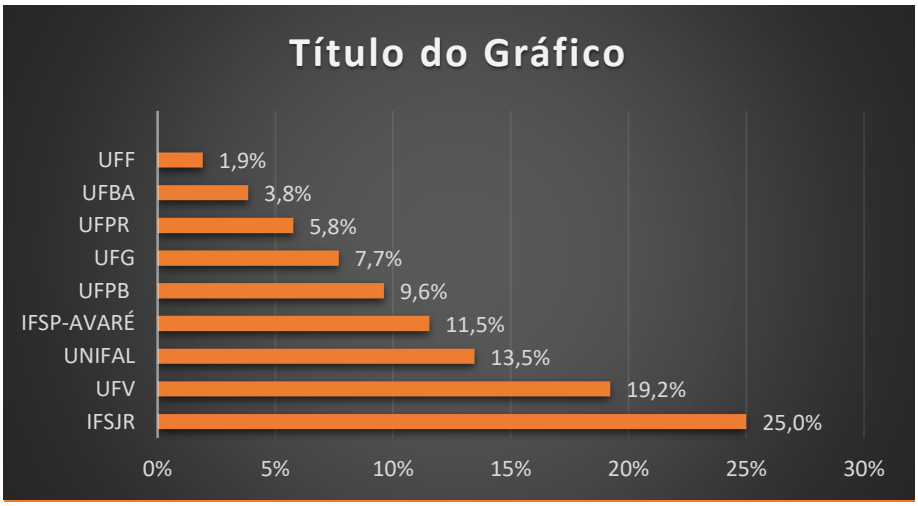
Universidades e instituciones federales participantes



El porcentaje de participantes de cada institución se puede observar en la Figura 16. La institución con mayor porcentaje de participantes fue el IFSJR y con porcentaje más bajo, la UFF. Vale la pena señalar que hay más estudiantes matriculados en el programa de Letras Portugués-Español de los que han participado de esta investigación.

Figura 16

Porcentaje de participantes de las instituciones



Como se puede observar, la institución con mayor porcentaje de participantes fue el IFSJR y con porcentaje más bajo, la UFF. Vale la pena señalar que hay más estudiantes

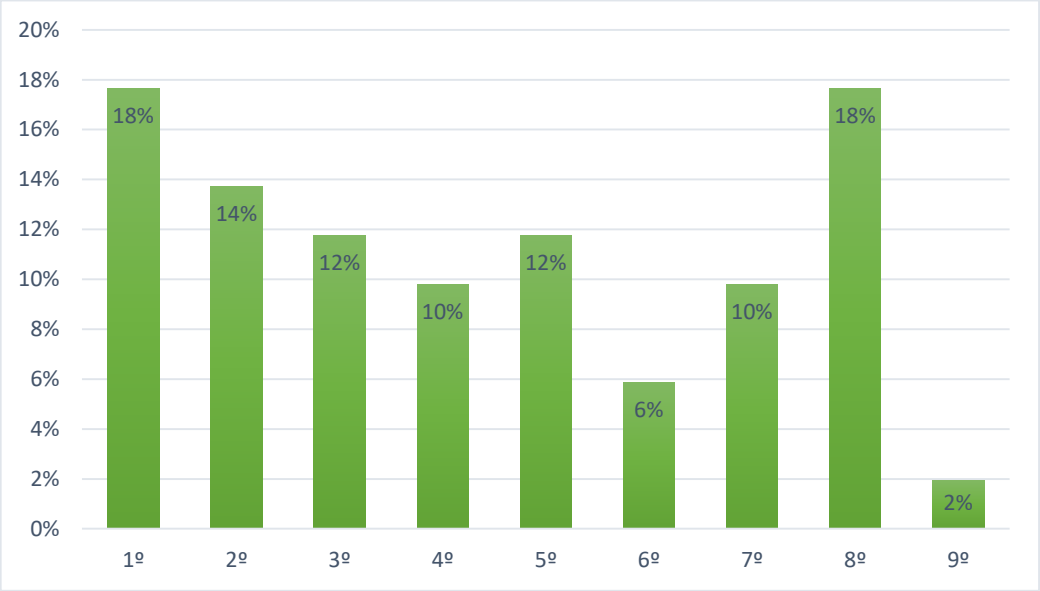
matriculados en el programa de Letras Portugués-Español de los que han participado de esta investigación.

4.4.1. PERÍODO EN EL QUE LOS ESTUDIANTES ESTÁN MATRICULADOS

El programa de Licenciatura en Letras suele durar en promedio 4.5 años divididos en períodos que equivalen a semestres.

Figura 17

Período en el que los estudiantes están matriculados



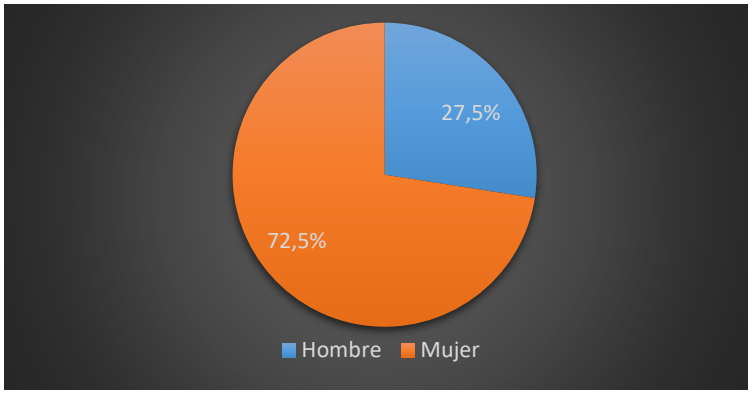
Los participantes están matriculados en diferentes períodos del programa de Letras; los períodos primero y octavo tienen el mismo porcentaje de estudiantes. Es importante observar que los que están desde el sexto período en adelante, pueden haber cursado alguna asignatura sobre los usos de las TDIC, pues según el currículo de las universidades, es cuando ellos cuentan con alguna asignatura específica. En cuanto a los que se encuentran en el 8º o 9º período, ellos están cumpliendo o ya cumplieron la estancia obligatoria de lengua portuguesa o lengua española. Esto significa que ya han pasado mínimamente por la experiencia de dar clases de LE y puede ser que ya sepan más sobre el uso didáctico de las TDIC.

4.4.2. GÉNERO DE LOS PARTICIPANTES

Como se puede observar en la Figura 18, la gran mayoría de los profesores en formación se identifica como mujer.

Figura 18

Género de los participantes



Según datos del INEP (2022), en 2020 el 57% del total de universitarios matriculados en las instituciones brasileñas correspondían a mujeres. Incluso para los programas de postgrado, la mayoría sigue siendo de mujer. No obstante, se conoce que tradicionalmente algunos programas tienen más mujeres que hombres como nutriología y fonoaudiología, mientras que los programas de ingenierías u otras ciencias exactas están compuestos por su gran mayoría de hombres. No obstante, hay un perfil social en estos datos, esto es, ser profesor en Brasil está históricamente relacionado con la afectividad y, por lo tanto, es más para el público femenino. De acuerdo con Da Cruz y Dal'Igna (2014), basados en otros autores, los currículos no son organizados al azar, sino pensados a partir de una lógica implicada en la formación de determinados tipos de sujeto y "el género funciona como elemento organizador que orienta el currículo, las prácticas pedagógicas, las formas de organización del proceso de formación inicial" (p. 2). En cuanto a las tecnologías, hay que cuestionar qué formación quieren tener los profesores de LE con relación a los usos de las tecnologías educativas, principalmente porque el área del aprendizaje de lenguas ha estado estrechamente ligado al uso de las últimas tecnologías según la época, pues se ha sabido reconocer los beneficios para la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque la BNCC/FP ha impuesto un currículo semejante para todas las universidades, todavía pueden y deben adecuar sus currículos según la necesidad local.

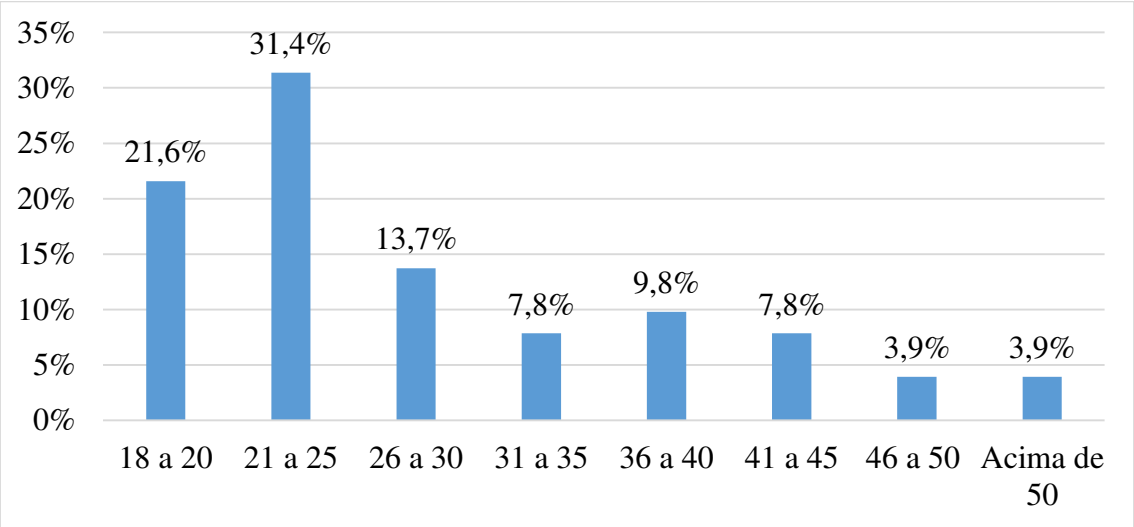
Por lo tanto, en la elaboración de los currículos de los programas de Letras es importante observar si hay perpetuación de los discursos que en nada ayudan a proporcionar una formación acorde al siglo xxi. Es importante comprender que el formador puede interferir en los currículos para contestar dichos discursos explícitos y no explícitos. Incluso discursos que son creencias arraigadas como, por ejemplo, creer que, por ser joven, el estudiante (o profesor en formación) ya sabe cómo utilizar las tecnologías.

4.4.3. EDAD DE LOS PARTICIPANTES

La edad de los participantes está entre los 18 años (edad mínima) y los 57 años (edad máxima), siendo la edad media de 28.8 años (o aproximadamente 29 años) como se puede observar en la Figura 19.

Figura 19

Franja etaria de los participantes



El estudiante termina la Enseñanza Media a los 18 años, edad en la que ingresa a la universidad y la termina alrededor de los 22.5 años. No obstante, los datos informan que hay un porcentaje considerable de profesores en formación en la franja de 26 a 31 años (31.4%), lo que sugiere que —así como los participantes que están en la franja sobre los 31 años— están cursando la segunda carrera o han entrado tardíamente a la universidad.

4.4.4. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES DE LA ENTREVISTA

En la Tabla 7 presento de manera sucinta el perfil de los participantes de la entrevista de esta investigación. Los nombres son ficticios para preservar la identidad y el anonimato de los participantes.

Tabla 7

Perfil de los participantes de la entrevista

Participante/fecha de colecta de los datos	Perfil de los participantes
PAULA (18/10/2022) UFPR	Tiene 32 años, está en el último período del programa, es psicóloga, especialización en psicología de la salud, MS en literatura y ha cumplido las estancias obligatorias en tres escuelas distintas, siendo dos de ellas, escuelas de su ciudad que posee un proyecto de extensión de enseñanza de lenguas en el contra turno. Es profesora de LE en el proyecto "Idiomas sin fronteras", ha participado del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docença (PIBID), ha cursado una asignatura optativa sobre TDIC ofrecida por su universidad.
ALMA (24/10/2022) UFBA	Tiene 20 años, 4º período del programa y es profesora de lengua portuguesa para extranjeros. Es profesora de LE en el (Núcleo Permanente de Extensão en Letras (NUPEL), que es un centro de enseñanza de lenguas de la universidad en la que estudia. Es profesora de lengua española. Ha sido profesora en un curso libre dando algunas clases preparatorias para el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM).
LUNA (08/11/2022) UFV	Tiene 40 años, está cursando asignaturas del 6º y 8º período, Su primera carrera fue Redes de Computadoras.
CARMEN (09/11/2022) ISJDR	Tiene 37 años, está en el 4º período y dejó la carrera de contable para estudiar Letras porque le encanta la LE. Es profesora de lengua española para una adolescente. Es autora de un proyecto de lectura para los estudiantes en la universidad.
SOFÍA (09/11/2022) UFG	Tiene 23 años y está en el 6º período. Vivió 6 años en España y ha aprendido la LE como Lengua Segunda. Como le encanta esta lengua, decidió estudiarla formalmente. Es "tutora" de LE (significa que, tras aprobar una oposición, pasa 4 horas por semana ayudando a otros estudiantes a aprender esta lengua). Hizo una asignatura optativa sobre los usos de las TDIC.
ROCÍO (11/11/2022)	Tiene 23 años, está en el 6º período y participa del programa de Residencia Académica. Es tutora de LE.

ISJDR	
AGUSTINA (21/11/2022) IF SP	Tiene 22 años, está en el 4º período, enseña LE a un estudiante de Enseñanza básica del 7º año. Está trabajando en una investigación "Las tratativas de la enseñanza del lenguaje por el bies de la sociolingüística".
ADRIÁN (21/11/2022) UFPB	Tiene 38 años, es médico y ha sido profesor de medicina en una facultad por 4 años, pero tenía el sueño de ser profesor de LE. Estudió LE por 5 años en cursos libres, posee el C1 del DELE y, durante la pandemia de COVID-19 decidió estudiar formalmente la LE. Está en el 4º período del programa de Letras y participa del proyecto *Proletra*, un proyecto de traducción de cuentos. Va a empezar en otro proyecto de traducción de documentos oficiales. Está matriculado en una asignatura de Didáctica y la profesora les enseña sobre tecnologías.
VALENTINA (03/12/2022) UFV	Tiene 22 años, está cursando asignaturas del 4º y 6º período, es profesora de LE (Nivel 1A) en el CELES, Centro de Enseñanza de LE de la universidad donde estudia

Como se puede observar, los perfiles son bastante heterogéneos y cada uno de ellos tiene una experiencia de aprendizaje diferente.

Los proyectos "Lenguas sin fronteras", "Residencia Académica" o "tutorías" son iniciativas que permiten al estudiante impartir clases de LE a otros estudiantes de la misma institución, o sea, estos profesores en formación tienen la oportunidad de adquirir experiencia práctica antes de terminar la carrera. En el caso de los participantes de la entrevista, todos tienen experiencia en enseñanza de la LE.

4.5. INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN DATOS

Vieira-Abrahão (2006) afirma que ningún instrumento de investigación es suficiente en sí mismo, sino que la combinación de varios instrumentos es necesaria para promover la triangulación de datos y perspectivas, lo que proporciona una mayor precisión y fidelidad en la interpretación de los datos. Por lo tanto, para esta investigación se han utilizado los instrumentos de generación de datos descritos en la Tabla 8, junto con sus respectivos objetivos.

Tabla 8

Instrumentos de generación de datos y sus objetivos

Instrumentos de generación de datos	Objetivos
Cuestionario semi abierto respecto al uso de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, basado en el Marco de Competencia Digital (Redecker, 2020).	Trazar el perfil de los participantes de las distintas instituciones. Identificar si la universidad y los profesores promocionan un ambiente adecuado al desarrollo de la CDD. Identificar si y cómo ocurre el desarrollo de la competencia digital de los profesores en formación inicial. Comprender la importancia que los profesores en formación dan a los usos de las TDIC en el proceso formativo. Identificar si los profesores en formación utilizan las TDIC para el aprendizaje de la LE, cuáles recursos utilizan y cómo se configura ese uso, esto es, qué recurso utiliza, para qué lo utiliza y cómo lo utiliza. Identificar y averiguar las necesidades formativas en cuanto a los usos didácticos de las TDIC y sus necesidades formativas en general.
Análisis de documentos	Analizar el currículo de los programas de las instituciones para averiguar si contemplan el desarrollo de la CDD o si existe alguna asignatura específica sobre la aplicabilidad de las TDIC en la educación e identificar bajo qué teoría, aspecto o concepción estas asignaturas fueron creadas.
Entrevista	Aclarar y hacer más evidente cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial, cómo se configura el uso de las TDIC en el proceso de formación inicial, esto es, comprender si y qué prácticas están sometidos en la formación, así como también, comprender mejor si, para qué y cómo ellos utilizan las TDIC para el aprendizaje de la LE. Averiguar sus necesidades formativas en general y comprender lo que hacen para solucionarse las dificultades con el uso de las TDIC.

4.5.1. EL CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento ampliamente utilizado en la lingüística aplicada por su facilidad para cosechar información de la realidad a un gran número de personas. Es una técnica sistemática para generar datos, con una estructura determinada por el investigador. De esta manera, su construcción o elaboración es un procedimiento técnico, pero muy importante, pues requiere una serie de cuidados para alcanzar los objetivos de la investigación o, dicho de otra forma, consiste en traducir los objetivos de investigación en preguntas específicas.

Gracias al creciente acceso a Internet, a la facilidad de uso de herramientas digitales, y a la rentabilidad y rapidez en obtener datos desde diferentes lugares, ciudades o regiones, en esta investigación se utilizó la herramienta de libre acceso Google Forms para la creación del cuestionario. Este incluyó preguntas escritas que permiten al encuestado expresar su opinión, sus necesidades, sus expectativas, sus comportamientos, intereses, percepciones, etc., con total libertad.

La educación brasileña en 2017 pasó a ser estructurada por competencias y habilidades, siendo la CDD uno de los pilares de la educación brasileña y, dada la importancia de una serie de documentos sobre competencias digitales elaborados por el Centro Común de Investigación (JRC), entre 2006 y 2018, se ha elegido investigar el desarrollo de la CDD de los profesores en formación utilizando como base el marco DigCompEdu (Redecker, 2020).

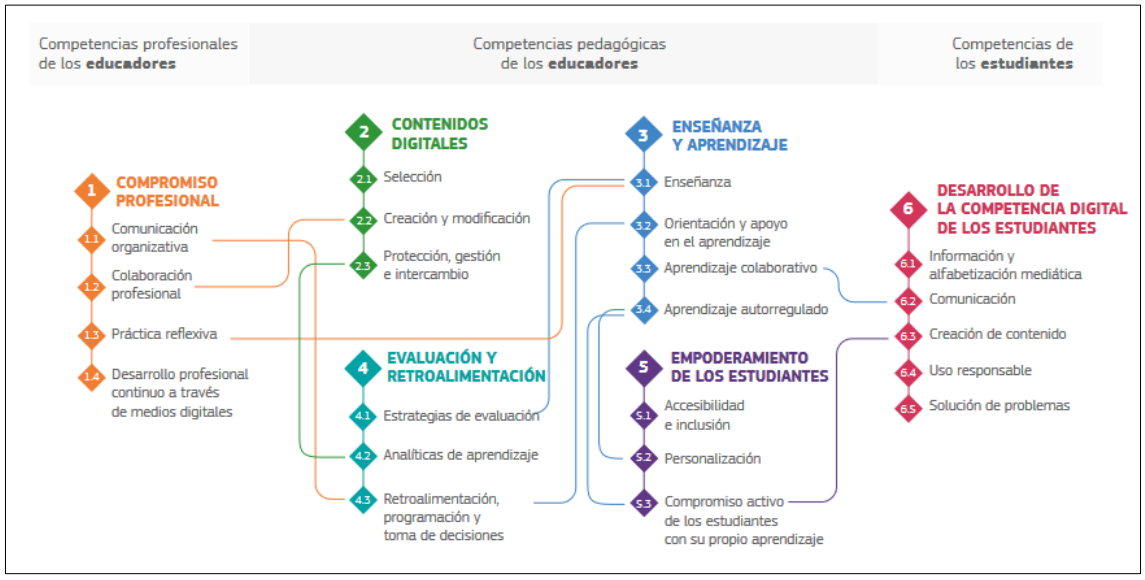
Este marco fue desarrollado y publicado en 2017, por la JRC, en nombre de la DG EAC (Dirección General - Educación, Juventud, Deporte, Idiomas y Cultura) para dar soporte a los esfuerzos nacionales, regionales y locales en la promoción de la competencia digital de educadores. El DigCompEdu es resultado de discusiones con especialistas y profesionales hasta llegar a un consenso sobre las principales áreas y elementos de competencia digital de los educadores. Por lo tanto, es un marco científicamente sólido que describe lo que significa para los educadores ser digitalmente competentes. El marco tiene un lenguaje y lógica comunes, objetivando la mejora del aprendizaje abierto, innovación de prácticas de educación y formación, mejora del acceso al aprendizaje a lo largo de la vida y aprendizaje de nuevas competencias digitales necesarias para el trabajo, desarrollo personal e inclusión social. El DigCompEdu es también una respuesta a la creciente consciencia de los educadores que necesitan un conjunto de habilidades específicas para ejercer su profesión y una invitación a que los profesores reflejen sobre sus acciones en el aula. El marco propone un modelo de progresión para ayudar a los profesores de todos los niveles educativos a evaluar y desarrollar su competencia digital. Tiene como objetivo captar y describir las competencias digitales específicas, proponiendo 22 ítems (competencias) que componen y responden a las 6 áreas distintas, por las cuales la competencia digital generalmente se desarrolla: (a) Compromiso profesional, (b) recursos digitales, (c) pedagogía digital, (d) evaluación y retroalimentación, (e) empoderar a los estudiantes y (f) facilitar la competencia digital de los aprendientes, como se puede ver en la Figura 14. Las seis áreas se entrelazan entre las

competencias profesionales de educadores, competencias pedagógicas de los educadores y competencia de los aprendices en un modelo acumulativo de habilidades.

Además, en la Figura 20 se puede observar que cada área lleva asociada una serie de competencias digitales que son imprescindibles para los docentes, para que puedan integrar las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 20

Competencias y relaciones competenciales en el DigCompEdu.



Nota: Redecker, 2020

Cada una de las áreas se relaciona con otras competencias. Por ejemplo, la Competencia 3 se subdivide en enseñanza, orientación y apoyo en el aprendizaje, aprendizaje colaborativo y aprendizaje autorregulado.

Estas son las acciones que se deben realizar en cada una de las 6 áreas que propone el DigCompEdu (Redecker, 2020) para el desarrollo de la CDD:

- Área 1 sobre Compromiso profesional: se refiere al uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional. Es la capacidad de utilizar las TDIC para mejorar e innovar la enseñanza continuamente e interactuar con otros profesionales de manera colaborativa como comunidad educativa, desarrollando a su vez su CDD de forma pensada y guiada.
- Área 2 sobre Contenidos digitales: se refiere a la búsqueda, creación e intercambio de contenidos digitales. Esto es, identificar, gestionar y modificar, crear y compartir los recursos digitales eficaces o que mejor se adapten a los objetivos

del profesor. Estas acciones deben ser conscientes, seguras y éticas, respetando los derechos de autor. Además, debe proteger contenidos y datos confidenciales.

- Área 3 sobre Enseñanza y aprendizaje: se refiere a la gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje. Esto es, programar, planificar, gestionar y coordinar los usos de las TDIC para mejorar la interacción con los estudiantes y fomentar la colaboración entre ellos, orientarlos y capacitarlos para usar las TDIC. Asimismo, fomentar en ellos la reflexión sobre su proceso de aprendizaje y sean autónomos. El proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el estudiante y el profesor orienta, apoya y monitorea las actividades autorreguladas y colaborativas.
- Área 4 sobre Evaluación y retroalimentación: se refiere a la utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación. Emplear las TDIC para mejorar enfoques de evaluación y crear nuevas maneras de evaluar. Saber analizar e interpretar los datos de las evaluaciones para tomar decisiones y adaptar estrategias de enseñanza de acuerdo con la necesidad de aprendizaje del estudiante. Capacitar a los estudiantes para que entiendan este mecanismo.
- Área 5 sobre Empoderamiento de los estudiantes: se refiere al uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje. Es decir, usar las TDIC para apoyar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante y promover un compromiso activo, creativo y autónomo en los estudiantes para su proceso de aprendizaje, sea experimentando con las TDIC, reflexionando sobre ellas, relacionándolas, ideando soluciones creativas, creando un artefacto o potenciando sus habilidades transversales.
- Área 6 sobre Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes: se refiere a la capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las TDIC para la información, la comunicación, la creación de contenidos, el bienestar y la resolución de problemas. Es decir, especifica las competencias necesarias para desarrollar la CDD de los estudiantes de forma crítica, segura, ética, responsable y reflexiva, garantizando el bienestar físico, psicológico y social de los estudiantes.

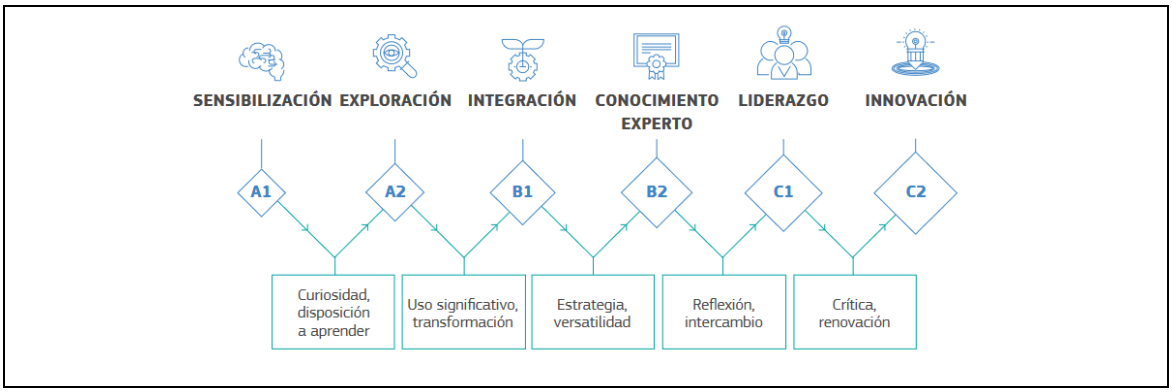
Por las Figuras 19 y 20 se puede comprender que las competencias se entrelazan, se sobreponen y se retroalimentan, pues un área depende en gran medida de la otra. Sobre esta interdependencia el DigCompEdu nos aclara con un ejemplo:

> El área 5 reconoce el potencial de las tecnologías digitales para las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante. Este ámbito es transversal a las áreas 2, 3 y 4 en el sentido de que contiene un conjunto de principios rectores que son relevantes y complementarios para las competencias especificadas en estas áreas. (Redecker, 2020, p.16)

Con el interés de animar a los profesores a desarrollar su CDD, asumiendo diversos roles y apreciando positivamente sus logros, el marco propone un modelo de progresión para ayudar a los educadores a evaluar y desarrollar su competencia digital (Redecker, 2020, p. 28). Allí se esbozan seis etapas en un modelo de progresión acumulativa, esto es, cada descriptor comprende los descriptores inferiores, con el fin de ayudar a los educadores a identificar y decidir las medidas concretas que deben adoptar para potenciar su competencia en cada etapa. Dichas etapas están vinculadas a los seis niveles de aptitud utilizados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), esto es, el nivel A1 es el inicial y el nivel más alto es el C2, como podemos ver en la Figura 21. Sin embargo, lo positivo del marco es la posibilidad de poder estar en el nivel C1 para el área Compromiso Profesional y en A1 para el área de Desarrollo de la Competencia digital de los Estudiantes. Es decir, no hay que desarrollar las áreas de forma ordenada o exhaustiva. El modelo de progresión propuesto está destinado a ayudar a los educadores a entender sus fortalezas y debilidades personales, describiendo diferentes etapas o niveles de desarrollo de competencias digitales.

Figura 201

Niveles de referencia del DigCompEdu



Nota: Redecker, 2020, p. 28

De acuerdo con el marco, estos niveles de referencia son ampliamente conocidos y utilizados, por esta razón es fácil comprender el nivel de competencia digital, siendo lo más importante comprender que la CDD puede diferir en las diferentes áreas de la misma forma que difieren los niveles de aptitudes de competencia del idioma estudiado. Según el DigCompEdu, los descriptores también se enlazan con las fortalezas y los roles que desempeña un educador dentro de una comunidad profesional.

El Marco, a partir de la identificación de la etapa en la que el profesor se encuentra, indica algunos pasos para que él vaya aumentando su confianza y competencia y así, alcanzar niveles superiores. Cada nivel comprende todos los descriptores de las etapas inferiores, esto es, el conocimiento adquirido es acumulativo e indicador de lo que sabe y necesita mejorar en términos de CDD. Según el DigCompEdu (Redecker, 2020, p.29 y 30):

> Los noveles (A1) reconocen el potencial de las TDIC, pero han tenido poco contacto con ellas y las usan para preparar sus clases. Necesitan orientación para ampliar sus usos.
>
> Los exploradores (A2), son conscientes del potencial de las TDIC, ya las usan en algunas áreas, pero sin un enfoque integral o coherente. Están interesados en mejorar su práctica pedagógica con los usos de las TDIC y, para eso, necesitan estímulo, perspectiva e inspiración para expandir sus competencias.
>
> Los integradores (B1) prueban las TDIC en contextos y propósitos diversos de forma creativa, las evalúan y las integran a sus prácticas y desean ampliar su repertorio de prácticas.
>
> Los expertos (B2) aplican con confianza, amplían y reflexionan sobre sus prácticas digitales. Son curiosos y abiertos a ideas nuevas, ampliando continuamente su repertorio de prácticas.
>
> Los líderes (C1) tienen un enfoque consistente e integral del uso de las tecnologías digitales para mejorar las prácticas pedagógicas y profesionales. Son reflexivos y colaborativos, lo que les permiten aprender más y a inspirar a los otros.
>
> Los pioneros (C2), son reflexivos, juzgan de forma crítica la práctica existente y desarrollan nuevas, son colaboradores transmitiendo sus conocimientos y son innovadores y un modelo a seguir para docentes más jóvenes.

Como se puede observar, los líderes y pioneros se caracterizan por integrar las TDIC en sus prácticas pedagógicas e innovar en educación, aspectos que exigen reflexión

crítica, autoevaluación y práctica colaborativa. Son los que apoyan, empoderan e atienden las necesidades diversas de sus estudiantes en el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Según el marco, para cada competencia se aplica una progresión específica. Si uno se encuentra en el nivel integrador B1 en una determinada área como la 3, significa que el educador está integrando diversas TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la meta tiene que ser alcanzar el nivel B2. Es decir, "ganar más confianza, comprender mejor qué funciona, cuándo y por qué, y ser capaz de encontrar soluciones adecuadas e innovadoras, incluso para situaciones complicadas" (Redecker, 2020, p. 29).

La progresión de los niveles es acumulativa, esto es, del segundo nivel por adelante, cada descriptor de un nivel superior comprende todos los descriptores de los niveles anteriores. Los integradores, líderes, pioneros y expertos son autónomos, pero es necesario recordar que, para pasar de un nivel para el otro, la reflexión y colaboración son fundamentales.

La Tabla 9 y la Figura 22 informan lo que es necesario hacer en los distintos niveles de referencia para las diferentes áreas:

Tabla 9

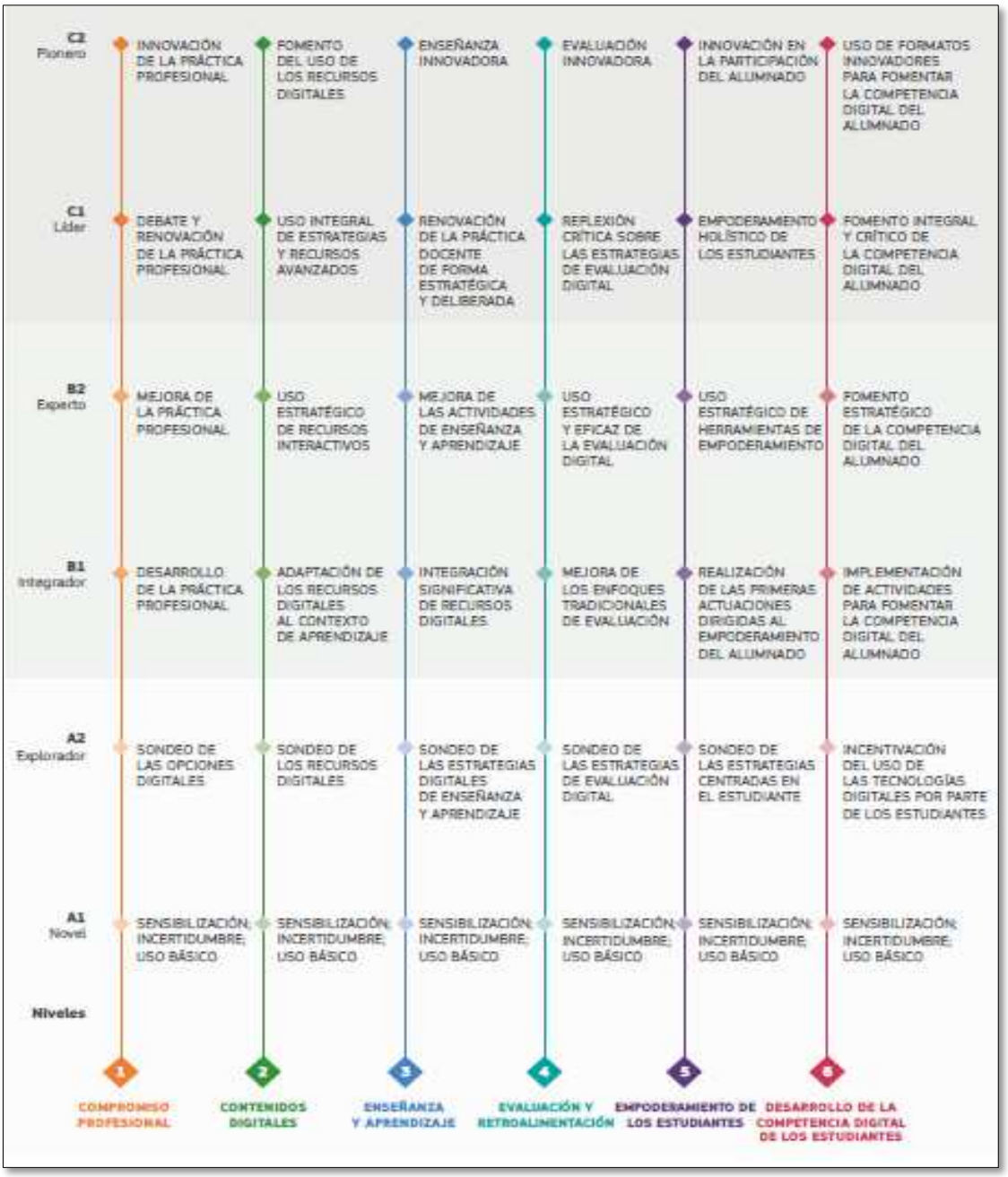
Caracterizaciones de los diferentes niveles de progresión y sus respectivas áreas

	Novato (A1)	Explorador (A2)	Entusiasta (B1)	Profesional (B2)	Experto (C1)	Pionero (C2)
1. Compromiso profesional	**Poco uso**; **No** estar **seguro**	Ser **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	Uso **efficiente, responsable, experimentar**	Práctica **creativa, responsiva, transparente, refleja**	**Evaluar, discutir, reflexionar** de manera crítica y estratégica	**Rediseñar, Innovar**
2. Recursos Digitales	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	**Criterios** y **estrategias** basicos y a veces avanzados	Estrategias **avanzadas,** criterios **complejos;** crear recursos	Usar **herramientas avanzadas** de manera **comprensiva;** publicar recursos	**Crear y publicar** de manera **profesional**
3. Pedagogía Digital	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	Integración y implementación de manera **significativa**	**Mejorar; orquestrar**	Adaptar métodos de manera **flexible, estratégica, intencional**	**Innovar en la enseñanza**
4. Evaluación Digital	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Uso de **herramientas básicas** para resforzar estrategias tradicionales	Uso de herramientas digitales para **mejorar estrategias tradicionales**	Uso **estratégico** y **eficiente**	Práctica **comprensiva, crítica** y **refelja**	**Innovar en la evaluación**
5. Empoderar a los Estudiantes	**Usar poco**; **No** estar **seguro**	Estar **consciente**; Uso de **herramientas básicas**	**Considerar** empoderar a los estudiantes	Usar **varias herramientas** de manera **estratégica**	**Mejorar** de manera **comprensiva** y **crítica**	**Innovar** métodos
6. Competencia Digital Estudiantes	**Poco uso de las estrategias para la CD del estudiante**	**Animar** a los estudiantes a usar herramientas digitales	**Implementar** actividades para fomentar la CD de los estudiantes	Usar **varios métodos** de manera **estratégica**	Métodos **comprensivos y criticos**	Usar **formatos innovadores** para formentar la CD de los estudiantes

Nota: ProFuturo, 2022

Figura 212

Palabras clave de la progresión de la capacitación del DigCompEdu



Nota: Redecker, 2020, p. 31

Aunque el DigCompEdu es un instrumento valioso y único, no permitía responder totalmente a todas las preguntas planteadas en esta investigación, pues además de investigar cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial brasileña, hubo un cambio en las directrices formativas que, además de estar fundamentadas en las competencias y habilidades, exigen del profesor la CDD y, así surgió la necesidad de

construir un cuestionario específico para esta investigación. Por lo tanto, para este cuestionario se tomó como referencia el marco DigCompEdu, contemplando algunos aspectos de las 6 áreas propuestas que están en consonancia con las directrices formativas brasileñas (BNCC/2017 y BNC-FP).

De esta manera, se optó por la construcción de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, las cuales consisten en diferentes afirmaciones sobre las que el respondiente debe expresar su grado de concordancia. Se utilizó una escala de 5 variantes, siendo: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) Algunas veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre. El cuestionario creado fue validado y tuvo en cuenta las cuestiones éticas como, el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos.

4.5.1.1. LA VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

La construcción de un cuestionario es una actividad muy importante para el desarrollo de la investigación y no hay un método específico para su confección. Sin embargo, hay algunas recomendaciones como, por ejemplo, lecturas de la bibliografía sobre su construcción, definición del tipo de cuestionario que el investigador va a utilizar y de su estructura con preguntas sencillas, directas, coherentes y validadas.

El proceso de validación es una técnica usada para garantizar que la investigación siga determinados rigores metodológicos y alcance sus objetivos. Decimos que un cuestionario validado es un instrumento que pasa por algunas etapas, a saber:

a. Fiabilidad: el instrumento debe tener la capacidad de medir de forma consistente el fenómeno a ser estudiado en distintas ocasiones.
b. Validez: se refiere al grado, a la lógica y la capacidad del instrumento de medir lo que debe medir de manera consistente, en un sentido de precisión, autenticidad y veracidad. O sea, su contenido debe contemplar aspectos relacionados con el tema estudiado y ser capaz de medir el constructo para el cual ha sido dibujado.
c. Consolidación: pasar por un comité de expertos. Es la parte en la que los jueces, en el caso, profesores del área de lingüística aplicada que evaluaron la organización, objetividad, facilidad de lectura y comprensión del contenido, entre otros criterios, y emiten sus pareceres respecto del cuestionario.
d. Prueba previa o viabilidad: realizar una prueba previa sería interesante para identificar puntos negativos del cuestionario desde el punto de vista de los

participantes, pero esta etapa no fue ejecutada dada la escasez de colaboradores suficientes y dispuestos a responder el cuestionario.

Para la etapa de consolidación del cuestionario, al terminar de construirlo, se solicitó a tres profesores investigadores con doctorado en el área de lingüística aplicada que lo evalúen, siendo un profesor de la Universidad Federal da Bahia, Brasil (UFBA), un profesor de la Universidad de Nariño, Colombia, y un profesor del Instituto Federal de Educación, Brasil. Los criterios utilizados fueron: la organización del cuestionario, su objetividad, la cantidad de las preguntas, la facilidad de lectura y la comprensión de contenidos, entre otros puntos. Los jueces pudieron expresar opiniones libres sobre el cuestionario e indicar todo tipo de correcciones. A partir de las respuestas, se realizaron los cambios sugeridos y el cuestionario fue sometido al tutor de la tesis que emitió su parecer final para que pudiera enviarlo a los participantes.

4.5.2. LA ENTREVISTA

De acuerdo con Vieira-Abrahão (2006), las entrevistas pueden ser utilizadas como instrumento primario de recolección de datos o como fuente de datos secundarios. Es una técnica que se desarrolla a través de una conversación personal entre el entrevistador y uno o más individuos con el objeto de explorar realidades y situaciones que se dan en el campo objeto de estudio. Esta interacción permite obtener información pertinente y significativa a través de opiniones, ideas, experiencias y percepciones acerca de temas específicos y pueden ser de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o libres.

Las entrevistas aportan mayor coherencia y fiabilidad al resultado, pues según Fraser y Guedes Gondim (2004), al privilegiar lo que dicen los actores sociales, posibilita comprender la realidad humana y cómo ellas perciben el mundo. Para este trabajo, se realizó una entrevista por la plataforma de videoconferencias Google Meet, la cual ha sido grabada con la debida autorización de los participantes y sido transcrita selectivamente. Esto es, tras escuchar cada entrevista 2 veces, las declaraciones de los participantes fueron transcritas seleccionando las partes que corroboraban los datos relevantes para cada asunto abordado en la investigación. A continuación, se las declaraciones se tradujeron al español y se corroboraron por segunda vez, pues los participantes prefirieron hacer la entrevista en su lengua materna.

Las entrevistas permitieron interacciones ricas en información que evidenciaron las diferentes conductas de las instituciones, las prácticas de los formadores y los diversos

usos de las TDIC para el aprendizaje de la LE. Así que, la entrevista ha sido fundamental para comprender cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial.

Aunque haya sido laborioso encontrar participantes para la entrevista[39], quienes aceptaron se mostraron serviciales, abiertos y dispuestos a cooperar y contribuir con la investigación, expresando sus sentimientos, percepciones e informando sobre su formación en general. Los participantes que ya estaban trabajando como profesores de LE o participando en algún proyecto donde actúan como profesores, expusieron sobre sus propias prácticas como profesores con el uso de las TDIC.

4.5.3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

El *análisis de documentos* no puede ser confundido con la *investigación documental* o con la *revisión bibliográfica*, parte fundamental e integrante en cualquier tipo de trabajo investigativo. La investigación documental es aquella cuyos datos son exclusivamente obtenidos a partir de documentos. Para esta investigación considero el análisis documental como parte de la metodología de investigación, particularmente como una técnica o instrumento de generación de datos a partir de documentos, pues representa una fuente rica de información que da soporte a la investigación.

Para Cellard (2014), un documento es todo lo que sea vestigio del pasado, todo lo que sirve de testimonio registrado. El autor divide los documentos en 3 subgrupos: (a) documentos públicos gubernamentales que son archivados (a nivel federal, provinciales, municipales, escolares, etc.), pero no siempre accesible; documentos públicos no archivados (periódicos, revistas, publicidad, etc.); (b) documentos privados, los cuales no pertenecen al dominio público como, por ejemplo, los documentos de organizaciones políticas, sindicatos, iglesias, empresas, etc.; y por último, (c) documentos personales: autobiografías, diarios, historias de vida, etc.

Un documento se define como un escrito en el que constan datos fidedignos o susceptibles de ser empleados para probar algo o testimoniar un hecho. En términos generales, un documento es cualquier información escrita, en imágenes o sonidos,

[39] Se envió varios correos electrónicos a los participantes de la investigación y tomó 3 meses para obtener 5 respuestas afirmativas. Pero, para obtener resultados confiables, se necesitaba por lo menos un participante de cada institución y, por eso, se solicitó la ayuda de algunos profesores formadores de las instituciones. De esta manera, se contó con otros 4 participantes.

recogidas en cualquier tipo de soporte material, incluso los soportes informáticos, que podemos consultar posteriormente, como cartas, correos electrónicos, cuestionarios, videos o imágenes, entre otros (Ley 16 de 1985 de España).

Por su parte, Prates y Prates (2009) consideran como documentos todos aquellos que no fueron producidos por el investigador, esto es, normativas, resoluciones, descripción de asignaturas, leyes, parámetros educativos y otros que componen el caudal de datos secundarios, preexistentes a la investigación. Para la presente investigación, como documentos se utilizaron currículos de los programas de Letras para analizarlos como parte de la metodología empleada para generar datos, los cuales serán importantes para la calidad y validez de la investigación. Siguiendo a López-Yepes (2017), estos documentos son claves, pues son instrumentos de mediación social y la información contenida en ellos transmite un mensaje, una idea u opinión por aquellos que los produjeron. Dicho de otra forma, transmite la concepción del uso de las TDIC y el desarrollo de la CDD en los programas de formación en Letras Portugués-Español.

No obstante, es necesario que el investigador tenga en cuenta el contexto social, cultural, político y económico en el cual el documento ha sido producido y para quién ha sido destinado como forma de comunicación. Por lo tanto, cabe al investigador seleccionar cuidadosamente la información y analizar los datos a partir de la perspectiva de quien lo ha producido y tratar los datos de forma crítica. Así que, en el caso de este estudio, el análisis del documento es una estrategia altamente relevante para la generación y la triangulación de los datos y una táctica para una mejor comprensión, aunque de forma indirecta, de lo que ocurre en la formación inicial de los profesores, pues los documentos son producidos por personas y, por lo tanto, revelan sus acciones, ideas, opiniones y maneras de actuar y vivir (Silva et al., 2009).

4.5.3.1. EL CURRÍCULO

Los currículos aportan datos relativamente estables, de dominio público que son documentos escritos por cada universidad y posee un carácter de comunicación o información entre la institución y sus alumnos. La importancia del currículo de un programa reside en que él define y organiza los conocimientos, el camino que debe seguir el alumno para garantizar una formación profesional de calidad. Por lo tanto, aunque es relativamente estable, es dinámico y adaptable, ya que debe estar en consonancia con las necesidades actuales de la sociedad.

El currículo de todas las instituciones brasileñas está elaborado a partir del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), principal documento de gestión de un programa de formación universitaria y, en consecuencia, en este documento están expresas las prácticas pedagógicas de los programas que direccionan la acción docente, discente y de gestores. Es un documento elaborado en consonancia con diferentes documentos que rigen el sistema de la educación superior brasileña, pero atiende principalmente a la "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB/96) y a la Constitución Federal en su artículo 207 que se refiere a la imposibilidad de disyunción y la articulación entre "enseñanza, investigación y extensión" como procesos fundamentales de la formación profesional de los estudiantes que debe ser realizado con flexibilidad curricular y articulación entre teoría y práctica. En 2001 fueron creada las directrices DNC[40] para subsidiar la LDB/96 y, por tanto, las universidades están sujetas a ellas.

Las DNC surgieron como una forma de reestructurar los programas de grado partiendo de la premisa que las transformaciones de la sociedad están marcadas por los cambios a nivel mundial de globalización y los avances de las tecnologías. Como el mundo necesitaba un profesional capaz de atender a estas nuevas demandas, cabía a las universidades construir currículos adaptables que aseguraran una formación ajustable a las nuevas demandas que van surgiendo en la sociedad a lo largo del tiempo. Pero eso no significa que un currículo sea igual a todos, pues la reestructuración parte de algunos principios básicos como la flexibilidad y la autonomía curricular, previstos en la LDB/96. Esto es aún más claro una vez que se entiende que cada universidad, sin dejar de atender el contexto social macro ofreciendo una formación general indispensable, es la que mejor conoce las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad, ciudad o región donde está insertada. De esta manera, cada universidad va a tener un currículo básico, pero al mismo tiempo un currículo posible, importante y útil a la sociedad local, pero también nacional e internacional. Así que, respetando la autonomía, libertad y flexibilidad de las universidades, ellas deberían reformular sus políticas de formación en búsqueda de superar las prácticas vigentes derivadas de la rigidez de los currículos, la elevada carga horaria de los programas y el número excesivo de asignaturas, sin perder los patrones de calidad en la formación superior profesional.

[40] Las DNC tienen origen en la LDB. Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprobado en 03/04/2001, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para el programa de Letras.

En 2019, el MEC “Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación)” (BNC-FP, Resolución n° 2 de 2019), y, siguiendo la LDB, establece que los currículos de los programas de formación tendrán por preferencia la BNCC/EB. Además, establece el plazo de 2 años a partir de diciembre de 2019 su adecuación e implementación en los currículos. Tanto en BNCC/2017 como en BNC-FP están planteados los estándares obligatorios que guían la planificación y elaboración curricular de cada programa universitario, estableciendo una estructura, una base que detalla el contenido mínimo, las competencias y habilidades que se deben desarrollar para garantizar una formación común, básica y general, estableciendo una formación de calidad, pero que también que avance hacia una formación general basada en habilidades específicas y competencias generales para todos los estudiantes. Eso significa, por ejemplo, que en un programa de Letras Español todas las universidades deben ofrecer una determinada carga horaria de enseñanza en LE, literatura, estancias o prácticas y otros itinerarios formativos. Es decir, cada programa de grado tiene su particularidad, pero al mismo tiempo, posee un núcleo común que permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional. Es, por lo tanto, un documento con peso de ley y cualquier cambio realizado en los currículos, tienen como base las directrices formativas.

4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la primera etapa se realizó un cuestionario a las universidades y los institutos federales (IF) que ofertaban programas de licenciatura en Letras Portugués-Español. Tras listar los programas y buscar las direcciones electrónicas de los coordinadores, en el mes de abril de 2021 se les envió un correo electrónico explicándoles sobre la investigación e invitándoles a participar de ella. Dos de las instituciones aceptaron prontamente y las demás tardaron en responder. El permiso y la cooperación de la institución es fundamental, pues es ella que enviaría el cuestionario a los estudiantes. Por lo tanto, se necesitaba doble concordancia, esto es, de las instituciones y de los estudiantes.

Las universidades que se negaron a participar de la investigación han justificado que ha sido por la no existencia de un número de registro en el comité de ética de la UPO, pues dicho comité no existía cuando la presente investigación inició.

Las instituciones que aceptaron participar enviaron el cuestionario a los alumnos, pero en este proceso de obtención de datos se generó muchas dificultades debido a que los alumnos de las primeras instituciones y luego de otras adicionales no proveían sus respuestas. Al contactar a los coordinadores de los programas para solicitar el envío del cuestionario vía WhatsApp, se consiguieron 52 respuestas para esta investigación.

Tras analizar los datos del cuestionario, se inició el contacto para la entrevista y hubo otras dificultades como tardanza en confirmar la participación y escasez de participantes de todas las instituciones. Tres meses más tarde se obtuvieron 5 respuestas afirmativas tras comunicarse vía WhatsApp y con ayuda de algunos profesores formadores, se sumaron 4 participantes.

En las entrevistas, los participantes se mostraron muy dispuestos a cooperar y se veía en ellos muchas ganas de contar sobre su proceso de aprendizaje de la LE antes y durante el programa universitario, describir sus percepciones y necesidades e, incluso, en algunas ocasiones reclamar de algunos aspectos de su formación. El tiempo de entrevista fue delimitado por cada participante, esto es, en contacto con ellos, se les preguntó cuánto tiempo concederían para la entrevista, pero en general la entrevista tuvo una duración promedio de una hora. Todas se realizaron por Google Meet y fueron grabadas, con el consentimiento del participante, para posterior análisis.

4.7. PROCEDIMIENTO DEL TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Según Patton (1990), el reto para el investigador de la investigación cualitativa es dar sentido a la gran cantidad de datos recogidos, reduciendo el volumen de información generada por la recopilación de datos e identificando patrones significativos, temas o categorías que surgen de estos datos durante el período de investigación en un proceso continuo. Lüdke y André (1986) proponen importantes pasos de cómo gestionar ese trabajo de categorizar y analizar los datos, pero afirma también que tales consejos no son de ninguna manera definitivos y cabe al investigador utilizar sus habilidades para dar sentido a los hallazgos en un ejercicio constante de establecer relaciones o asociaciones

ampliando el campo de información, reorganizando los datos y haciendo nuevos juicios. Según Richards (2003), es a través del análisis que podemos averiguar qué sucede y cómo ocurren los eventos en un entorno determinado. La interpretación de los datos se refiere al significado de la descripción y el análisis.

Google Forms proporciona los resultados en forma de gráficos con los debidos porcentajes. El cuestionario había sido enviado separadamente para cada institución porque se había considerado tratar los datos de cada una de ellas aisladamente y también en conjunto. Sin embargo, por la cantidad de participantes, se decidió hacer el análisis de todos los datos sumados. Para juntar toda la información, se realizaron plantillas en Excel y los porcentajes y gráficos fueron creados en este software. Para evitar posibles errores en el proceso de creación de los gráficos y las estadísticas y, como manera de conferir más fiabilidad y credibilidad al proceso de tratamiento e interpretación de los datos, se envió los cuestionarios a un estadístico de profesión que elaboró todos los gráficos y los debidos porcentajes presentes en este trabajo.

Para el análisis de las respuestas abiertas del cuestionario se utilizó el software IRaMuTeQ que se presenta a continuación.

4.7.1. IRAMUTEQ (INTERFAZ DE R PARA EL ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL DE LOS TEXTOS Y CUESTIONARIOS)

La utilización del software IRaMuTeQ, desarrollado en Francia por Pierre Ratinaud en 2009, se justifica porque, además de ser de libre acceso (gratuito), se considera una herramienta innovadora, ordenada y flexible para el análisis. El software posee una interfaz sencilla, rigor estadístico, estructura los datos encontrados y permite manejar toda la información haciendo más efectiva, más fácil y rentable la labor del investigador. Además, permite una presentación visual de forma más llamativa e interactiva.

El software “permite realizar análisis multidimensional de textos de diferentes naturalezas, como textos oficiales, páginas web, noticias, leyes preguntas de respuesta abierta de cuestionarios, etc.” (Ruiz Bueno, 2017, p. 4). Es posible realizar con el IRaMuTeQ los siguientes tipos de análisis: estadística textual clásica; investigación de la especificidad de los grupos; clasificación jerárquica descendente; análisis de similitud y nube de palabras.

La realización del análisis a través del software puede darse de tres maneras: manual, semiautomático y automático. Se eligió el semiautomático porque permite la combinación de una parte manual de agrupación o categorización, consintiendo al investigador un grado de control sobre el análisis que, en el caso de esta investigación, permite crear relaciones entre determinados temas y refinar mejor la información. Un ejemplo es la confección de la *nube de palabras*. El software permite hacer una selección de las palabras más relevantes, pudiendo quitar los artículos, preposiciones, conjunciones, etc., esto es, limpiando la imagen final.

Se decidió trabajar con la nube de palabras por tratarse de un análisis lexical sencillo, pero visualmente interesante, porque permite tener una idea general del resultado. Esta elección se dio también por las pocas y cortas respuestas obtenidas en el cuestionario. La nube de palabras en el software organiza gráficamente según la frecuencia y presenta las palabras con distintos tamaños. Esto es, las palabras más grandes son las que tienen mayor frecuencia en el corpus y se sitúan en el centro y las más pequeñas que presentan frecuencias más bajas se posicionan alrededor de las más grandes.

La utilización del software no sustituye la labor de organizar los datos, el conocimiento y el análisis crítico del investigador, pues es el investigador el que va a interpretar y dar sentido a la información encontrada dentro de los preceptos éticos. Explorar los datos y los resultados presentados por el software es tarea única del investigador. Para esta investigación, el análisis se realizó de acuerdo con las orientaciones de Patton (1990), Richards (2003) y Lüdke y André (1986).

Tras describir la metodología de la investigación, se presentan los resultados y la discusión en el siguiente capítulo.

Capítulo 5
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados y la discusión de los hallazgos mediante el proceso de triangulación de los datos generados por (a) un cuestionario en línea (Google Forms) inspirado y elaborado a partir de las competencias y habilidades descritas en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, DigCompEdu, y en observancia a las directrices formativas brasileñas (BNCC/2017 y BNC-FP); (b) el análisis de los currículos de las instituciones públicas ubicadas en las diferentes regiones del país; y (c) entrevistas realizadas a diez profesores en formación inicial de LE de las diferentes instituciones brasileñas participantes de la investigación. Este apartado está dividido en 5 partes, cuyos objetivos son discutir y responder a las preguntas planteadas en esta investigación.

Para comprender el proceso del desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE, se han investigado tres aspectos macro que se subdividen en otros aspectos importantes: (a) las estrategias institucionales para el desarrollo de la CDD, (b) las estrategias de enseñanza (si, qué y para qué los profesores utilizan las TDIC) y (c) las estrategias de aprendizaje de la LE valiéndose de las TDIC (si, qué, cómo y para qué las utilizan).

Para mejor comprensión de las estrategias de aprendizaje, se han analizado las percepciones de los profesores en formación inicial respecto a la importancia de los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en sus prácticas futuras.

La investigación se realizó en el período de pandemia de COVID-19 y, por lo tanto, identificar los cambios ocurridos en este período ha sido un aspecto importante para comprender de manera más amplia los usos de las TDIC en la formación inicial. De esta manera, hay un apartado específico en que se exponen los cambios ocurridos en el período de aislamiento y postpandemia. Asimismo, se averigua qué cambios fueron considerados positivos y se describe porque deberían ser incorporados en la enseñanza presencial.

Finalmente, se han averiguado sus necesidades formativas en cuanto a los usos de las TDIC y necesidades generales en la formación inicial y, en seguida, se ha identificado y listado sus recomendaciones.

En la primera sección, se presentan y describen los datos referentes a las estrategias instituciones para el desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE. Esto es, si hay asignaturas específicas en el currículo, bajo qué perspectiva se incluye las TDIC en el currículo de los programas de Letras Portugués-Español y cómo se configura el acceso y la disponibilidad de las TDIC en las instituciones. Asimismo, se averigua si hay oferta de otras estrategias como cursos, talleres, etc. para la formación usando las TDIC y la disponibilidad y acceso a las tecnologías en las aulas (infraestructura tecnológica) como parte importante de la enseñanza.

En la segunda sección, se presentan las percepciones de los estudiantes sobre la importancia del uso de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la formación para su uso didáctico.

En la tercera sección, se describen las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC que promueven el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Esto es, qué prácticas están expuestos y están realizando los profesores en formación en la vida académica, hay un uso integrado e innovador de las TDIC y, cómo se configura ese uso desde la perspectiva de los participantes.

En la cuarta sección, se investiga si los profesores utilizan las TDIC para su aprendizaje de la LE, cuáles son las estrategias que los profesores en formación inicial dicen recurrir para el aprendizaje de la LE y se explica cómo se configura ese uso.

En la última sección, se exponen las necesidades formativas que los participantes de esta investigación demandan respecto al desarrollo de la CDD, esto es, en cuanto a los usos didácticos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implicando también las nuevas directrices formativas brasileñas (BNCC/2017 y BNC-FP). Por último, sus necesidades formativas generales en la formación docente y las posibilidades de solucionarlas según los mismos participantes.

Cabe indicar que, para la presentación de los testimonios de la entrevista, las referencias están dadas por la etiqueta de “Part” compuesta por las iniciales de la palabra *participante*, seguida de los nombres de los participantes, por ejemplo: PartPaula. Cabe aclarar que los nombres de los participantes de la entrevista son ficticios para preservar su identidad y su anonimato.

Para los testimonios del cuestionario, cuando hay necesidad de aclarar que se trata de este, se utilizan las iniciales "RC" que se refieren a *Respuesta del Cuestionario*. Algunos participantes respondieron en LE a las preguntas del cuestionario, indicado en el texto como *RC-original*. Las versiones traducidas de las respuestas en lengua portuguesa son responsabilidad de la autora de la investigación.

A continuación, se presentan las estrategias utilizadas por las instituciones de enseñanza de nivel superior para el desarrollo de la CDD, siendo la primera de ellas el análisis de sus currículos.

5.1. ESTRATEGIAS DE CAPACITACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CDD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LE

El desarrollo de la CDD pasa por tres grandes áreas, esto es, Competencia Profesional de los Educadores, Competencia Pedagógica de los Profesores y Competencia digital de los Estudiantes. Para Lorenzo (2004, 2006), hay algunos factores que interfieren en la calidad de los programas, esto es, preparación de los profesores, currículo, materiales, instrucción y evaluación. Por lo tanto, no hay como desarrollar cada una de las competencias si no hay un currículo integrador, oferta de asignaturas y otras iniciativas o estrategias (cursos, talleres formativos, etc.) para ese desarrollo.

5.1.1. LAS TDIC EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

El currículo es un documento muy importante, pues informa, sus concepciones de enseñanza y aprendizaje en el programa, y consecuentemente al definir la enseñanza que ofrece, se especifica qué profesional desea formar y qué modelo de sociedad que se quiere o desea construir, por lo tanto, no es algo neutro. Según Muñoz Ibarra (2021, p.39) "el currículo supone una contextualización de la práctica educativa en general, la filosofía, la epistemología y las teorías que se relacionan con el saber, el ser y el hacer". Para Sacristán (2013), el currículo es todo aquello que el estudiante deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo, esto es, es un espacio de control de los contenidos asociados a las perspectivas docentes tradicionales. El currículo es una selección organizada de contenidos a enseñar y a aprender que, a su vez, tiene el poder de regular y regularizará la práctica docente. De acuerdo con Porlan (1992, como se citó en Sánchez, 2002), el

currículo es aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa.

A pesar de las diferentes definiciones de currículo, tratándose del proceso educativo, hace años que la información y acceso al conocimiento dejó de ser espacio único de aprendizaje y, por lo tanto, se espera que en el siglo xxi se encuentre en las instituciones un currículo que integre las TDIC en la formación docente. En la sociedad donde impera la interactividad, donde todos aprendemos con las tecnologías y hace más de 20 años es una recomendación de los PCN en Brasil, esto es, que ellas deberían permear el currículo, este no debería ser reproductor de información fragmentada y quizás abstracta.

Los datos fueron obtenidos a partir del análisis de los documentos oficiales disponibles en la página Web de cada institución[41]. En la Tabla 10 hago un resumen de los datos encontrados.

Tabla 10

Asignaturas ofertadas por las diferentes instituciones

Instituciones	Formación para el uso de las Tecnologías
UFV	Asignatura opcional: Tecnologías Digitales, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. (creada en 2021) Enseñanza de lenguas por medio de diferentes tecnologías. Herramientas disponibles en Internet. Competencias y habilidades para la enseñanza y aprendizaje de lenguas utilizando las tecnologías digitales (60 horas) http://www.catalogo.ufv.br/interno.php?ano=2022&curso=LTR&campus=vicosa&complemento=LPE&periodo=0&disciplina=LET%20219#disciplina
UNIFAL	Asignatura electiva: Tecnologías y herramientas de traducción (30 horas) No hay información sobre el programa de la asignatura http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=314
UFF	Asignatura opcional: Tecnologías Digitales en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

[41] Las instituciones no siempre publican sus programas de las asignaturas y, eso dificulta comprender de manera más eficaz, cómo ellas abordan el tema en la formación inicial. Además del currículo, las instituciones tienen una meta documentada en sus proyectos de cursos y otros documentos con vistas a la mejora en la educación, pero lo idealizado depende de políticas públicas para su concretización o para el cambio en el currículo.

	Programa: Panorama del uso de las tecnologías en la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras; aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL) y aprendizaje de idiomas asistido por móvil (MALL); formación de profesores de idiomas y tecnologías digitales; alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones; desarrollo de competencias lingüísticas con tecnologías digitales; tecnologías digitales en la enseñanza de idiomas (estudios de casos). http://gafar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2023/03/GLE00547-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-NO-ENSINO-DE-LI%CC%81NGUA-ESTRANGEIRAS.pdf
UFBA	Asignatura opcional ofertada por el departamento de Educación: Educación y Tecnologías Contemporáneas (EDC287) Programa: Uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfoque teórico-práctico sobre el uso de la informática y la tecnología digital en la educación, así como las implicaciones pedagógicas y sociales de este uso. Elaboración de material audiovisual. https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/grade_curricular._403201-_licenciatura_-_espanhol_diurno.pdf https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=EDC287&nuPerInicial=20041
UFPB	Asignatura obligatoria primer período: instrumentalización para EaD Programa: Introducción a la EaD. Historia y objetivos de EaD. Perspectivas teórico-metodológicas de la educación a distancia. Introducción al uso de herramientas de apoyo a la enseñanza/aprendizaje. Uso de la plataforma MOODLE. Asignatura 6º período: Lingüística Aplicada II: Programa: Estudio de las variedades lingüísticas de la lengua española y aspectos relativos al trabajo con los géneros discursivos y las nuevas tecnologías y sus aplicabilidades en Lengua Extranjera. Aspectos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. http://www.ccae.ufpb.br/clleead/contents/documentos/anexo-1-estrutura-curricular-do-curso-espanhol.pdf/view
UFPR	No hay asignaturas https://docs.google.com/spreadsheets/d/e/2PACX-1vSam5gan8fqlheFN-cQR9R-36bWflQU2M8247K7w8lkuQi9rEKru1pgXckQNew0u75rDf5PQ-c4AOBY/pubhtml#
UFG	Asignatura opcional: Tecnologias e Ensino de Línguas Estrangeiras Programa: Reflexión sobre la influencia tecnológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la práctica del profesor de lenguas extranjeras. https://letras.ufg.br/n/2097-matriz-curricular https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_esp.pdf

IF-AVARÉ	Asignatura 5º período obligatoria: História da Ciência e da Tecnologia Asignatura 6º período obligatoria: Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza de Lenguas No hay información sobre los programas de las asignaturas https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Licenciatura_Letras/atualizado%20Letras%20AVR_Estrutura%20curricular%20nov%202018.pdf
IF-SJDR	Asignatura optativa: Temas Especiales en Educación, Idiomas y Nuevas Tecnologías Programa: La relación entre educación, lengua y nuevas tecnologías en los documentos y la legislación educativa. Uso de los EVA en la formación docente y de Educación Básica. El uso de los medios en la educación. https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/629344 A partir de 2020 esa asignatura no forma más parte del currículo del programa.

Las universidades poseen autonomía para elaboración de sus currículos y, por su compromiso con la sociedad, buscan constantemente adecuarlos a las necesidades sociales y académicas que van surgiendo y, van creando condiciones para mejorar la formación que, en este caso, tratase de la oferta de asignaturas y otras iniciativas como cursos o talleres sobre diferentes temas. En general, cada institución de enseñanza superior se organiza de una manera, tienen sus características propias y emplean metodologías diversas, pero, asimismo, atienden a diferentes leyes que afectan el currículo, resultando en currículos muchas veces extensos para poco tiempo de programa de doble licenciatura, como ya se ha discutido.

No obstante, aunque es sabido sobre la importancia de las tecnologías en la educación y en la sociedad, sólo dos instituciones ofertan asignaturas sobre el uso de las TDIC de forma obligatoria. Asimismo, por la definición de integración, se observa en el currículo que no hay integración curricular de las tecnologías, no hay un principio claro y objetivo de uso armónico para aprender con y sobre las tecnologías. Los estudiantes necesitan desarrollar la competencia digital de forma amplia, contextualizada y colaborativa, pero también hace falta reflexionar sobre las tecnologías en la sociedad y, principalmente en sus prácticas educativas. En este sentido, el currículo como orientador del aprendizaje no garantiza estos aspectos al profesor en formación.

Respecto a las asignaturas optativas, es una estrategia importante y muchas veces necesaria, pues frente a un currículo muy amplio, por la naturaleza de la carrera de licenciatura (normalmente doble licenciatura), para que una asignatura forme parte del

currículo, hay que quitar alguna o, como mejor opción, añadir una asignatura opcional. Pero, como el propio nombre indica, es opcional para el estudiante, esto es, él puede o no matricularse en ella. Así que la oferta de una asignatura opcional no es garantía de que el estudiante se matricule, lo que disminuye la oportunidad del desarrollo de la CDD de los futuros profesores de LE. Además, el hecho de que la asignatura sea optativa pasa la idea de ser poco importante o no tan necesaria. Hecho este que puede contribuir todavía más para que el estudiante no se interese por la asignatura y sus contenidos.

Las asignaturas opcionales están condicionadas al número de matrículas, esto es, el profesor responsable por la asignatura limita la cantidad mínima y máxima de estudiantes y, en caso de que no haya un mínimo suficiente de estudiantes matriculados, no hay oferta de la asignatura. O sea, aunque pueda ser una buena estrategia o una estrategia posible para la enseñanza y para el cumplimiento de la ley, todavía no es ni de lejos la solución para el desarrollo de la CDD en los programas de formación.

El término CDD todavía no está diseminado en ámbito educativo, quizás por el rechazo nacional hacia las nuevas directrices formativas, pues ya hace más de 5 años que la ley ha sido firmada y todavía los currículos no han sido reformulados para atenderla. Sin embargo, hay diferentes documentos oficiales del Ministerio de Educación (no tenía peso de ley sino representaba una manera de sensibilizar al profesor para el uso de las tecnologías), políticas públicas que fomentan el uso de las TDIC por los profesores y hay una robusta investigación relacionada con el tema, tanto en el área de educación como en lingüística aplicada afirmando que las tecnologías son benéficas a la educación. Por lo tanto, era esperado encontrar asignaturas que contribuyeran de forma más efectiva con los usos de las TDIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje y solamente una de las instituciones tiene asignatura más direccionada a los usos de las tecnologías en la enseñanza de lengua.

Es posible observar que en una de las instituciones la asignatura ha sido creada tardíamente en el año 2021, y parece que con la intención de atender a la BNC-FP contemplando en la descripción de la asignatura el término Competencia y Habilidades (*Competencias y habilidades para la enseñanza y aprendizaje de lenguas utilizando las tecnologías digitales).* Añadir algunos términos en los programas de las asignaturas no lo hace de hecho efectivo. Es suficiente observar que en la descripción de las asignaturas del programa no hay ninguna mención a estudios de ningún marco o herramienta para el desarrollo de la CDD, ni tampoco se refiere a la competencia profesional (Conocimiento

Profesional, Práctica Profesional y “Engajamento” o Compromiso Profesional) de la BNC-FP. Ha de recordarse que la competencia digital docente forma parte de la competencia profesional y, por lo tanto, los currículos tendrían que estar siendo reformulados para atender a la reforma educativa, principalmente en cuanto a las competencias y habilidades para la construcción de la cultura digital (competencia 5 de la BNCC/2017).

Todos los programas de las universidades participantes son presenciales, pero en una de las instituciones la asignatura sobre tecnologías está dedicada a la instrumentalización para la EaD (Enseñanza a Distancia). En general, las asignaturas dedicadas a la EaD se refieren a aprender a utilizar la plataforma de la universidad para la realización de algunas actividades a distancia de algunas asignaturas, pero en el caso observado, se refiere al Moodle y a otros recursos para la enseñanza y aprendizaje.

En resumen, las instituciones tienen diferentes objetivos cuando el asunto es el uso de las tecnologías y, aunque haya asignatura específica sobre los usos de ellas, no siempre se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua ni tampoco garantiza ni promueve una enseñanza con el uso integrado de las TDIC y, ni mucho menos el desarrollo de la CDD. Tampoco hay uniformidad en cuanto a los usos de las TDIC en la formación inicial afectando el trabajo docente futuro. Como afirman Almeida y Valente (2016), las tecnologías no son sólo herramientas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sino que son vistas como instrumentos culturales de la sociedad, constituyendo un lenguaje de interacción social de las nuevas generaciones y de trabajo con la información, el conocimiento y las redes de significados. Así, según los autores, los modos de organización y producción de la sociedad exigen cambios en las instituciones educativas que vayan más allá de los métodos y avancen hacia transformaciones en sus conceptos, estructura y funcionamiento. Además de lo que afirman los autores, existe una ley en el país a la cual las universidades tendrán que sujetarse (BNC-FP). La universidad es la que debería, aparte de atender o no a la ley, repensar las prácticas con los usos de las tecnologías. No obstante, al observar el currículo del programa, evidenciamos que no existe un modelo de universidad en particular que facilite las innovaciones de las prácticas docentes (Irala Campos, 2015, p.8) y la innovación acaba por quedarse a cargo de cada profesor que así lo desee. Por lo tanto, la formación inicial carece de avance en este aspecto y la CDD debería ser central en los currículos y contemplada de forma explícita, pues no está claro el uso de las tecnologías en las asignaturas ni mucho menos la

integración de ellas en el proceso educativo. Sin que haya un dominio de las TDIC en el proceso educativo, no habrá profesores aptos a su aplicación pedagógica en la enseñanza básica de acuerdo con lo que propone la BNCC/2017, principalmente en el área del lenguaje.

La formación inicial del profesorado tiene por preferencia la BNCC/2017 (Resolución n° 2 de 2019, p.2) y, las escuelas tendrían 2 años de plazo, a contar de 2017, para la implementación de la nueva directriz. Por lo tanto, la BNCC/2017 debería estar presente de alguna manera en la formación inicial, pues, ¿cómo se puede cambiar la escuela sin que la universidad no cambia o no forma para esa nueva realidad? A continuación, se habla brevemente sobre la BNCC/2017 en los currículos de las instituciones.

5.1.2. LOS CURRÍCULOS Y LA BNCC/2017

El plazo de 2 años para adecuar el currículo de las universidades ha sido corto para tantos cambios, pero todavía, como se puede constatar al analizar los currículos de los programas de Letras, hasta el año de 2023 no se habían reorganizado.

Las leyes educativas en el país cambian mucho haciendo que todos interpreten los cambios exigidos como algo que pasará pronto y, por lo tanto, parece que no necesita esfuerzos para implementarlas. Además, hay un rechazo nacional hacia las directrices formativas justificada principalmente por representar una política neoliberal, pero también es posible observar una ruptura abrupta con la organización de las universidades, exigiendo una nueva práctica de los profesores y del rol discente. Esto sería lo mismo que decirles a los profesores que ellos no saben lo están haciendo o no tienen competencia para hacerlo, generando todavía más desconfianza y desinterés por todo lo que se refiere a la BNCC/2017 y la BNC-FP.

En las entrevistas, les pregunté a los participantes si ellos conocían las nuevas directrices y algunos no supieron responder. Los demás afirmaron que:

PartPaula: Hablamos sobre ellas en la asignatura sobre educación.

En un currículo fragmentado, lo que ocurre es que las asignaturas sobre prácticas están a cargo de las asignaturas de educación y no de la lingüística aplicada. En este caso, no era para ser así, pues se trata de una ley para las licenciaturas.

PartAlma: Nadie nos dice nada.

> **PartSofía:** Hicimos un trabajo sobre la Lengua Inglesa porque no hay LE…La BNCC es una teoría…eso de enseñar con los usos de las TDIC es una teoría porque en la práctica no sé si va a ser exactamente así.

Como se ha comentado, la LE no es ya obligatoria en la enseñanza reglada, pero no significa que ha sido suspendida del sistema educativo. Además, su oferta está prevista dentro de la ley, siempre que haya condiciones en las escuelas para su enseñanza. Por lo tanto, la justificación de la PartSofía no es adecuada y demuestra desconocimiento la ley en lo que se refiere a la enseñanza de la LE.

Enseñar con los usos de las TDIC es obligatorio según las directrices formativas, pero según la PartSofía, "eso de enseñar con los usos de las TDIC es una teoría porque en la práctica no sé si va a ser exactamente así". En parte, ella tiene razón, pues no hay, estructura tecnológica adecuada para nuevas prácticas, pero tratándose de un programa de formación, aunque no crea que será posible usar las TDIC para enseñar, hay que adquirir la CDD CDD o, dicho de otra forma, la universidad tiene que promocionar este desarrollo.

Los siguientes testimonios informan sobre otros aspectos interesantes:

> **PartAdrián:** BNCC y BNC es una política educativa. BNCC es una información, algo teórico. Recuerdo que una profesora ha dicho que ellos (los profesores) se resistían a la BNCC.

El testimonio confirma la resistencia a la BNCC/2017, conforme lo discutido anteriormente. Se nota que el participante considera el documento como algo teórico, informativo, lo que es bastante diferente del peso de una ley.

> **PartRocío:** Necesito hacer un trabajo usando la BNCC y, por eso, discutimos mucho el tema. Lo que más me gustó en la BNCC es que podemos trabajar con diferentes textos, o sea, podemos escapar del sistema. Nuestra discusión fue en relación a los textos en portugués porque cuanto a la LE el texto es muy superficial. Porque no hay más obligatoriedad de la enseñanza de la LE, ellos (se refiere a la ley/gobernantes) priorizan la LI.

Como la PartRocío dijo que había discutido mucho sobre la BNCC/2017, le pedí que comentara sobre los usos de las TDIC en la BNCC/2017 y ella dice que no se había dado cuenta de este aspecto. O sea, parece que las discusiones se refieren a lo que los profesores consideran importante, en este caso, el uso de diferentes géneros textuales.

Las nuevas directrices, como el propio nombre indica, no es una orientación o sugerencia para el quehacer docente sino una ley. Por lo tanto, no se "puede escapar del sistema". Esta afirmación pasa la idea de que la participante considera la ley algo nocivo a la educación o que la ley no permite que el profesor actúe como a él le gustaría. En parte ella tiene razón, pues la ley espera que el profesor cambie sus prácticas y que estas estén centradas en los estudiantes. Pero esto no es algo nocivo, sino todo lo contrario. Además, el currículo, de acuerdo con la BNC-FP, será más igual para todas las instituciones.

La ley no prohíbe o limita el texto, sino todo lo contrario, uno de sus objetivos es garantizar a los jóvenes la participación plena en diferentes prácticas sociales que envuelva el uso del lenguaje, ampliar la "literacidad", desarrollar habilidades de producción de textos en diferentes géneros escritos y orales, contextualizados y articulado a los usos sociales de la lengua, aspectos contemplados también en los PCNs. Uno de los avances presentado en el documento de la ley en cuanto a los usos de los textos se refiere a Análisis Lingüística/Semiótica, esto es, textos multimodales y la reflexión sobre la lengua. Estos aspectos son muy importantes, es un mundo aparte que merece ser entendido, pues en la escuela, aunque las investigaciones sobre los usos de los textos hayan avanzado mucho, todavía los profesores siguen prácticas antiguas, esto es, actividades con textos artificiales, sin funcionalidad, direccionado a la fijación de la gramática, improvisados y que tiene como el interlocutor el profesor y como objetivo la adquisición de una nota (Locatelli y Diniz-Pereira, 2019).

La ley puede y debe ser estudiada, pero en su totalidad y no de manera fragmentada, desde un único interés, sino de manera reflexiva y buscando soluciones y no formando o fomentando creencias que puede, entre otros aspectos, comprender la LE como nada importante dentro del contexto escolar, así como también limitar el desarrollo de la CDD.

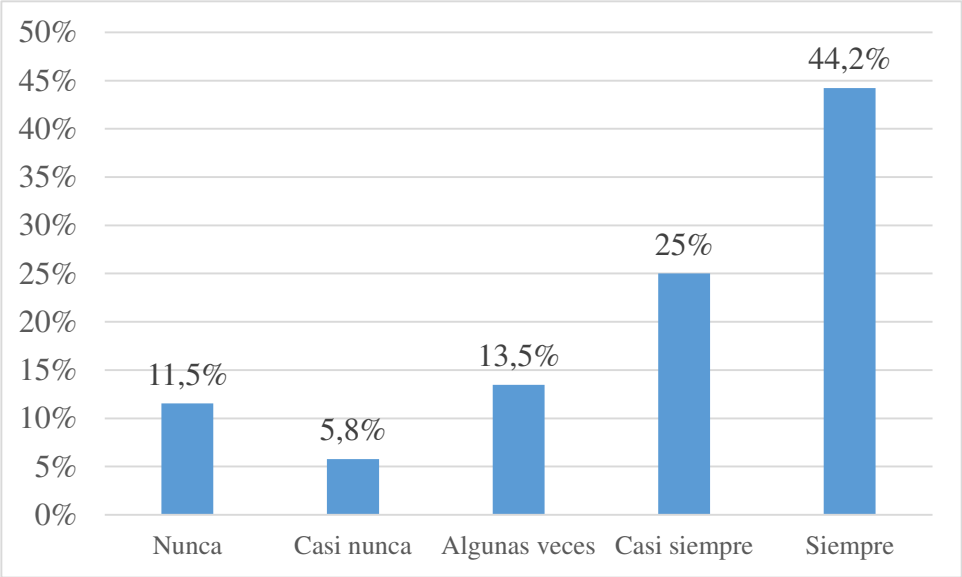
A continuación, se presenta y discute sobre la importancia de la existencia de asignaturas específicas en el currículo dedicadas específicamente al uso de las tecnologías.

5.1.3. LA IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA SOBRE LAS TDIC

Según la Figura 22, la oferta de una asignatura como manera de aprender sobre los usos didácticos de las TDIC es considerada importante por la mayoría de los participantes.

Figura 223

Importancia de una asignatura específica para el uso de las TDIC



El 44% de los participantes considera muy importante la existencia de una asignatura específica, el 25% considera pertinente y el 13.5% no está muy seguro. El 5.8% no está de muy acuerdo y el 11.5% no está en absoluto de acuerdo que las TDIC deban ser enseñadas específicamente en una asignatura.

En otras palabras, más del 30% no está de acuerdo que sea importante una asignatura específica sobre las TDIC y, este es un punto importante para observar más detenidamente en las diferentes instituciones, pues en la actualidad no hay como no aprender a manejar las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así que, es importante comprender qué está por detrás de estos datos o, por qué hay tantos profesores en formación inicial que no cree que sea importante una asignatura sobre los usos de las TDIC.

Cruzando los datos, podemos comprender mejor este fenómeno. La existencia de una asignatura no significa que el estudiante va a aprender a manejar las diferentes tecnologías. Muchas veces él pasa a conocer la existencia de ellas, pero puede que no aprenda a usarlas didácticamente. Durante la entrevista, algunos de los participantes intentaban recordarse de uno y otro recurso que habían sido presentados en la asignatura sobre TDIC, pero no lograban recordarse de ellos, lo que me permite suponer que han visto o aprendido sobre su aplicabilidad, pero no lo han usado ni saben aplicarlos a la enseñanza, como nos aclara uno de los testimonios:

> **PartPaula:** El tiempo para aprender la aplicabilidad sobre todos los recursos que fueron presentados en la asignatura no es suficiente. Pasamos a conocerlos y tenemos una idea para qué ellos sirven, pero creo que es necesario más dedicación de mi parte para aprender sobre ellos. Para la profesora parecía todo muy fácil, pero para mí no lo es. Pero creo que es importante que exista esta asignatura en la universidad.

La PartPaula deja claro que una asignatura no es suficiente para aprender a manejarlas bien. Para ella, no es fácil aprender a utilizar las TDIC y además se siente culpable por eso, pues no dedica tiempo lo suficiente al tema. No obstante, lo indicado por el DigCompEdu y las nuevas directrices formativas, tratase de que el estudiante sea el centro, que él sepa crear, solucionar, aprender con y a través de las TDIC, no sólo sobre ellas. Además, como es sabido, existe una creencia generalizada de que los jóvenes saben más sobre las tecnologías que los profesores y, lo que dice la participante, demuestra que eso no es siempre una verdad.

Los testimonios también sugieren que tratase de "presentación y posibilidades de uso de los diferentes recursos de las TDIC", como afirma una de las participantes en la entrevista.

> **PartPaula:** En la asignatura sobre los usos de las tecnologías hemos conocido muchos recursos como, por ejemplo, cómo crear un video, como crear una historia, sitios en los que podríamos buscar cortometraje, cómo crear un formulario para que los alumnos respondieran… así…, había varias actividades y ha sido muy interesante porque hemos aprendido incluso a cómo utilizar estos recursos en las clases presenciales.
>
> **PartSofía:** Los usos que nos fueron presentados en las clases sobre tecnologías son más interesantes para el estudiante que lo habitual. […] la asignatura es muy importante para nuestra vida académica porque no nos quedamos sólo con el uso del PPT y, aunque los usos no sean tan innovadores, por lo menos es diferente. Con el uso de ellas, las clases no se resumen a leer el artículo, el texto y discutirlos. En esta asignatura, la profesora nos presentó wiki, foro y otros recursos, pero nunca trabajamos con ellos.

La PartPaula afirma que ha conocido, lo que es diferente de aprender haciendo. Afirma también que "hemos aprendido incluso a cómo utilizar estos recursos en las clases presenciales", esto es, establece diferencia entre el uso de las TDIC para la enseñanza presencial y remota, definiendo que algunos recursos son específicos para la enseñanza remota y otros para la enseñanza presencial. Por supuesto que, aparte de que haya toda una teoría que sostiene la enseñanza a distancia, todos los recursos que el profesor utiliza en esta modalidad y/o remota, es posible aplicarlos o adaptarlos a la enseñanza presencial. Por lo tanto, es un asunto a ser tratado y enseñado a los profesores en formación una vez que hacer esta transposición no se da de forma natural, espontánea o fácilmente.

También consideran las TDIC como posibilidad de uso en el futuro, como se puede observar en el testimonio de la participante PartSofía.

> **PartSofía:** Las clases de la asignatura sobre tecnologías ocurren en el aula de informática. Aprendemos a usar unos recursos…sitios…unos…para cuando seamos profesores.

La enseñanza recibida no acompaña la evolución tecnológica:

> **PartAgustina:** Tenemos una asignatura sobre didáctica y tecnología que seguramente vamos a aprender más sobre los usos de las tecnologías. Pero creo que tengo que buscar fuera del espacio universitario porque hay muchas cosas nuevas.

En resumen, aunque la existencia de una asignatura sea una iniciativa positiva e importante, además del corto tiempo para aprender sobre el tema, hay un desfase entre los intereses propuestos en el programa de formación y los intereses y necesidades de los estudiantes. El 11.5% que no cree que sea importante la oferta de una asignatura específica para los usos de las TDIC, me permitiendo conjeturar que, puede que haya tenido una mala experiencia en las asignaturas de sus instituciones, puede que entienda que ya saben lo suficiente o, puede que dentro de la perspectiva que se incluye el uso de las TDIC en el currículo, no les interesan. Por lo tanto, es necesario mejor planificación del contenido curricular con vistas a la necesidad local, pero también en dirección al futuro y asegurar que los estudiantes adquieran estos conocimientos propuestos por las directrices formativas brasileñas en la formación inicial.

La necesidad de aprender sobre los usos de las TDIC o desarrollar la CDD desencadena diferentes discusiones como, por ejemplo, el formato de los programas de

licenciaturas donde muchas veces una asignatura no dialoga con las demás, currículos pensados para la labor de investigación, esto es, son muy teóricos y no se relacionan con la práctica y, por eso, no atiende al profesor en formación ni mucho menos le proporciona aprendizaje suficiente para el trabajo (complexo y global) en las escuelas. Es necesario también repensar el rol del profesor, atender a las cuestiones de las prácticas reflexivas y colaborativas, currículos que contemplen la forma de evaluación y, principalmente que sean currículos creados para atender a los estudiantes y a la institución y no al profesor formador que esté a cargo de la asignatura. Como afirma Tardif (2005) la formación del profesorado se da por saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales y, por lo tanto, no hay como separarlos, segmentarlos sino integrarlos, articularlos y repensarlos.

El currículo, según Tardif (2005), entre otras características, selecciona, categoriza y presenta los saberes y el modelo de formación. Así, es urgente la elaboración de currículos pensados para el uso integrado, transversal, interdisciplinar de las TDIC y, por supuesto, el desarrollo de la competencia digital docente, considerada por Lucas y Moreira. (2018) y por la BNC-FP como transversal al desarrollo de otras competencias esenciales al proceso de aprendizaje e inclusión social, o sea, es un derecho del estudiante ser competente digitalmente. Con eso, surge también la necesidad de actualización o formación del profesor formador para el desarrollo de su CDD y de sus alumnos.

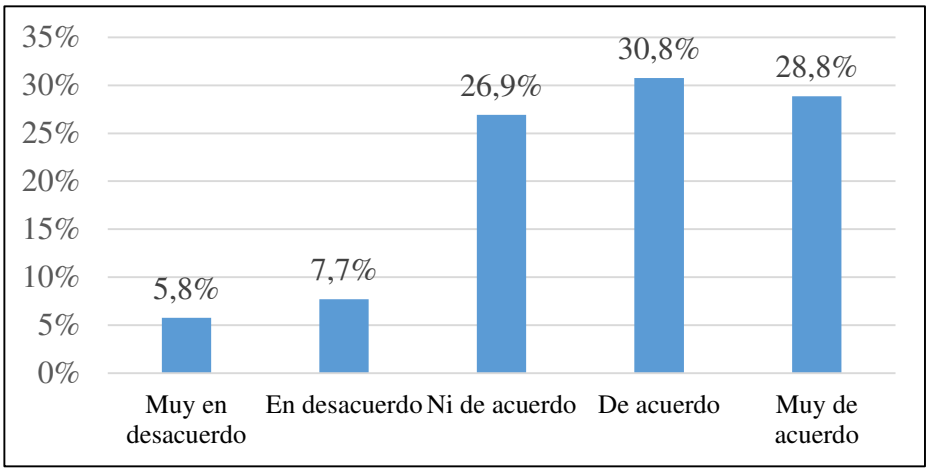
Como parte de las estrategias para capacitación de los estudiantes, además de las asignaturas formales en el currículo, las instituciones promueven actividades para el aprendizaje sobre las tecnologías, asunto abordado a continuación.

5.1.4. CAPACITACIONES PARA EL USO DIDÁCTICO DE LAS TDIC

Además de las asignaturas, según los estudiantes, las instituciones promueven cursos específicos sobre los usos de las TDIC, como se puede observar en la Figura 24.

Figura 23

Cursos específicos para el uso didáctico de las TDIC



Los datos nos muestran que no hay mucha oferta o la oferta es insuficiente de cursos o talleres sobre los usos de las TDIC para la enseñanza y aprendizaje. Sólo el 28.8% de los participantes están muy de acuerdo que las instituciones utilizan esta estrategia o iniciativa para contribuir positivamente con este aspecto en la formación. Una de las entrevistadas afirma:

> **PartAlma:** creo que en la semana académica de letras habrá un taller sobre las tecnologías.

La semana académica a la que se refiere la participante suele ocurrir en todas las universidades por lo menos una vez al año, promocionando actualización e intercambios de experiencias, pero los profesores entrevistados no han dado muchas informaciones sobre este evento, limitándose a afirmar que "siempre hay algún taller", pero no nombraron ninguno específicamente. Esto me permite conjeturar que, aunque sea importante que ocurran los talleres y otras actividades sobre los usos de las TDIC, que haya intercambio de experiencia entre los discentes (lo que representa algo de colaboración en el aprendizaje), la participación puede no ser eficaz, pues parece que no hay mucha adhesión o interés por parte de los estudiantes. Por otro lado, aunque parecen iniciativas importantes en la formación y promuevan aprendizaje, ellas ocurren una u otra vez, no representando un aspecto esencial para el desarrollo de la CDD. Esto es, la oferta de talleres y cursos no es suficiente para que haya desarrollo de la CDD, no es una actividad que permite que el profesor en formación sea digitalmente competente.

Además del currículo y otras iniciativas propuestas por las instituciones educativas, es necesario averiguar otros aspectos que contribuyen para el desarrollo de la CDD. La CDD está compuesta por tres grandes áreas, esto es, competencias profesionales de los educadores, competencias pedagógicas de los educadores y competencias de los estudiantes. Este desarrollo ocurre en la presencia de las TDIC y, para eso, es necesario acceso y oferta de ellas en el espacio académico. Caso contrario, el desarrollo de la CDD va a quedarse muy comprometido o imposibilitado, pues representa impedimento de usarlas para la enseñanza o para la construcción de prácticas colaborativas e innovadoras en clase.

A continuación, se presenta los datos sobre la estructura tecnológica disponible en las aulas de las instituciones participantes.

5.2. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS: ACCESO Y OFERTA DE LAS TDIC

Para comprender si y cómo los profesores en formación inicial de LE están desarrollando su CDD y cumpliendo las directrices formativas, es necesario averiguar si hay tecnología disponible en las aulas, en el espacio de la universidad, pues la baja disponibilidad o la falta de las TDIC compromete todo ese proceso. Además, equipar las aulas representa una estrategia de las instituciones para fomentar el uso de ellas, sea por el formador o para la realización de proyectos y actividades académicas de los estudiantes en las aulas. O sea, la infraestructura es fundamental. Asimismo, como afirma Arretche (2019) el acceso al mundo digital es una condición para la inserción de los individuos en circuitos económicos y su falta, priva a los individuos de oportunidades de inserción productiva.

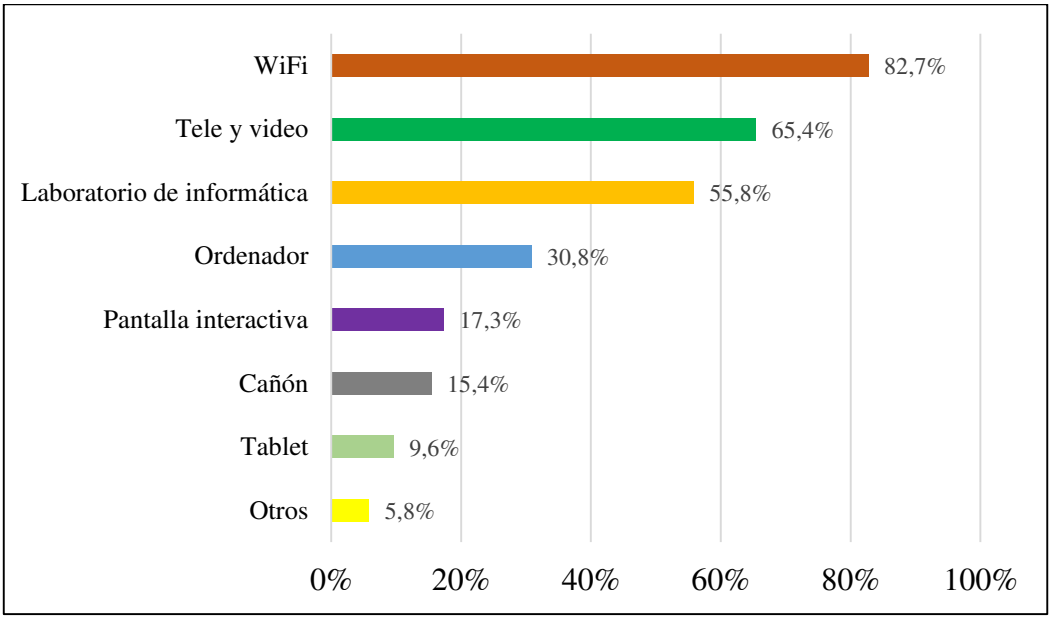
5.2.1. LAS TECNOLOGÍAS A LAS QUE LOS PARTICIPANTES DICEN TENER ACCESO EN LAS AULAS

Para que los educadores se valgan de los recursos de las TDIC para apoyar la enseñanza y para que los profesores en formación participen activamente de las actividades en clase, es necesario que las aulas estén equipadas tecnológicamente, principalmente con redes wifi, pues, como afirma Trujillo (2019, p. 9), “el acceso a la información se ha equiparado al acceso a la Internet: si disponemos de un dispositivo

conectado a la Red, dispones de la información, sea cual sea la información que necesites". De acuerdo con las medidas de la UE para atender el bajo nivel de competencias digitales (Tribunal de Cuentas Europeo, 2021, p. 15), "una serie de factores contribuye al nivel de competencias digitales, como la infraestructura física, la disponibilidad de ordenadores y una buena conexión a internet".

Figura 25

Tecnologías presentes en las aulas



Los datos nos advierten que la oferta de wifi no está 100% contemplada, demostrando que todavía las instituciones están lejos de lo ideal para enseñar con las TDIC, para integrarlas e innovar en la educación. Haciendo un análisis de los datos de cada institución educativa separadamente, es posible comprender que realmente hay diferencia entre ellas con relación a la oferta de wifi, siendo el acceso en unas más fácil y de mejor calidad que en otras. Los datos del cuestionario se confirman de las entrevistas donde los estudiantes pedían mejor disponibilidad y calidad de wifi. Los testimonios informan que:

> **PartAlma**: La universidad necesita mejorar en este aspecto. Hay una tienda de campaña donde tenemos acceso, pero si salimos de ahí ya no es fácil. La universidad es muy grande, gigante, con un gran número de cursos y estudiantes. Había que hacer una reforma de los sectores, de cada área para dar cuenta de la demanda… la universidad es muy buena en términos de enseñanza y estructura,

> pero la estructura tecnológica no es buena…hay profesores que intentan abrir un video para la clase y no lo consiguen (esta universidad cuenta con 2.000 estudiantes sólo en el programa de Letras).
>
> **PartAdrián:** No todas las aulas hay wifi disponible y en muchas aulas el wifi no funciona bien y en algunas aulas no hay como utilizar el wifi. Una profesora llevaba un router para usar el wifi y realizar sus clases.
>
> **PartLara:** El wifi…está un poco difícil de accederlo. Parece que, por la alta demanda de uso del wifi, la conexión no está muy buena e, incluso, tengo que usar mi propia internet. El wifi funciona, pero no adecuadamente.
>
> **PartSofía**: Si me alejo del edificio es más difícil o imposible conseguir usar el wifi, pero en el edificio es fácil.

Barroso et al. (2019, p. 213) analizando los recursos tecnológicos disponibles en una universidad de la ciudad de Santo Domingo (República Dominicana), concluye que, a pesar de contar con recursos tecnológicos en la universidad, el profesorado se encuentra con importantes dificultades con respecto a la red wifi, hardware y software obsoletos, la falta de apoyo técnico e institucional, así como la falta de visión de las autoridades. Hecho que está muy acorde con los hallazgos de esta investigación en las instituciones brasileñas.

Por otro lado, los estudiantes son bastante exigentes con la oferta de wifi como podemos observar en el testimonio de la PartSofía, esto es, parece que no es suficiente para ella que haya Internet en las aulas sino en todos los rincones del campus.

Los datos también dejan evidente que todavía faltan tecnologías básicas en las aulas de algunas universidades, esto es, están poco o nada equipadas, impidiendo el uso de recursos básicos como el cañón para proyectar PPT, por ejemplo. Esta escasez de recurso impide o dificulta que los formadores utilicen las TDIC en sus clases, lo que contribuye no sólo con la tardanza, pero limita el desarrollo de la CDD y obstruye de cierta manera el cumplimiento de la ley para la formación docente. Esto puede obstaculizar cambios en la práctica del profesor formador y consecuentemente del futuro profesor, que a su vez tendrá dificultades al enseñar con las tecnologías y a través de metodologías innovadoras, pues si él no está expuesto a esa práctica más difícil será concebirla como esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, hay que considerar también que, aunque haya algunas aulas que no estén equipadas con ordenadores, el profesor puede solicitarlo para el personal de apoyo o llevar el suyo. Los testimonios afirman que:

> **PartSofía:** La mayoría de las aulas tiene el básico.
>
> **PartLara:** Las aulas de lengua y literatura están equipadas tecnológicamente y con wifi.
>
> **PartAgustina**: Las aulas están equipadas con tecnologías y wifi.
>
> **PartAdrián:** Las aulas están equipadas, pero la dificultad no es por falta de tecnología sino por la estructura. No hay aire acondicionado y el calor es demasiado, la acústica es mala y esto perjudica al escuchar una música… el sonido se queda comprometido. La tecnología existe, pero falta estructura adecuada.
>
> **PartPaula:** En las aulas hay equipos para el uso de las tecnologías, pero sólo los profesores de lenguas utilizan el PPT para dar la clase, enseñar un video o una música.

Como se percibe, hay una infraestructura un poco deficitaria, pero aun así no es impedimento para enseñar con las TDIC, pero no es suficiente para prácticas innovadoras y colaborativas.

El uso del móvil puede contribuir no solo para obtener información, sino también puede ser usado como recurso de aprendizaje. En las entrevistas queda claro que el uso del móvil/celular en las clases ocurre de forma personal, aislada o como un apoyo, como una actividad posible, como afirman los participantes:

> **PartPAula:** No hacemos actividades con el móvil en las aulas, pero hemos aprendido sobre sus posibilidades en la asignatura específica sobre los usos de las TDIC. Yo, como profesora del proyecto Lenguas sin fronteras, hice una actividad con mis alumnos utilizando el WhatsApp. Les pedí que me enviara una actividad oral y una de mis alumnas se grabó cantando un himno de su iglesia y me lo envió.
>
> **PartAlma:** En las clases, nunca hice ninguna actividad en el celular. Lo único que hicimos fue abrir un texto en el celular para leerlo porque el profesor no había conseguido el ordenador para proyectarlo, pero no hicimos nada didáctico con el móvil […] como profesora, siempre envío una foto a mis alumnos y les cuento lo que estoy haciendo. Ellos me responden por escrito o me envían un audio sobre lo que también están haciendo.

Las participantes, como profesora, han introducido en su práctica algo que nunca han realizado en la formación y, por lo que ellas afirman, sus alumnos participaron activamente de la propuesta. De acuerdo con Dias-Trindade y Moreira (2018), el uso del WhatsApp puede tener efectos muy positivos en el autoconcepto académico de los estudiantes de enseñanza superior, concretamente a nivel de motivación, confianza en sus capacidades y relación con los compañeros.

Por otro lado, aunque puede ser una práctica con muchos beneficios, se puede constatar que todavía hay rechazo al uso del móvil como herramienta de aprendizaje, como se puede observar en el siguiente testimonio:

> **PartLara:** El uso del móvil es puntual. A algunos profesores no les gusta que usemos el móvil en clase. Siempre dicen que es para usarlo para saber el significado de alguna palabra o para leer el texto. Pero no les gusta que lo usemos frecuentemente […] Nosotros podemos usar el móvil siempre que tenemos dudas sobre vocabulario y gramática. Además del significado, podemos ver la conjugación verbal.
>
> **PartCarmen:** El celular está permitido. Utilizamos mucho para aprender gramática y vocabulario.
>
> Usamos el móvil para leer el texto cuando el profesor no consigue el notebook para proyectar el PPT (observe que la actividad seria: proyectar el texto para que todos pudieran leerlo).

Uno de los participantes se refiere a la posibilidad de hacer actividades utilizando el móvil en clase de la siguiente manera:

> **PartAdrián:** Uso el móvil como práctica personal, pero noto que no es una posibilidad para todos. Muchos no tienen Internet ilimitada y sólo pueden usar Internet cuando tienen acceso al wifi y eso es limitante.

Estos hallazgos son semejantes a los encontrados por Arretch (2017, p. 67). Los datos revelan que hay dos tipos de internautas, el de primera clase con acceso a la banda ancha y ordenadores en residencia y los de segunda clase, que “utilizan Internet con herramientas más limitadas, como teléfonos móviles, acceso telefónico, acceso en lugares públicos, etc.”. Según la autora la estratificación digital además de ser socioeconómica, es decir, “cuyos ingresos no les permiten pagar los costes de adquisición de equipos y acceso al servicio de Internet también no es igual en las regiones brasileñas” (p. 68).

Según la autora (2017), los usuarios de primera clase tienen más ventajas para conseguir empleo, explorar actividades económicas y el compromiso cívico. Como una posible solución para la falta de acceso a ordenadores e Internet y, consecuentemente mejores posibilidades en el mercado laboral, algunos estudiantes pedían que la universidad ofertara ordenadores o tabletas para los que no pueden pagar por ellos. Por lo tanto, se deduce que la falta de acceso a estos bienes, puede representar un obstáculo a la formación de muchos estudiantes.

Resumiendo, es posible afirmar que, el uso del móvil representa un recurso para que el estudiante aclare sus dudas sin la ayuda del profesor o como recurso que posibilita al formador seguir la clase mediante la falta del texto fotocopiado o que sería proyectado.

En cuanto al uso de los laboratorios de informática, los estudiantes los usan para hacer sus trabajos académicos y uso personal. Aunque los profesores puedan hacer usos de ellos para dar sus clases, esa práctica no está extendida a todos los profesores siendo utilizados solamente para las clases específicas sobre el uso de las TDIC cuando hay oferta de ellas. Recuerde que, para usar el laboratorio, es necesario reservarlo y de trasladar todo el grupo de estudiantes, lo que no siempre es rentable y motivador.

Aunque la presencia del laboratorio no sea garantía que el profesor hará uso de las tecnologías, ellos cumplen una función social de dar acceso a las tecnologías a los estudiantes que no pueden pagar por ella. Los participantes afirman que

> **PartAlma:** En mi universidad no hay laboratorios, no hay tecnologías en las aulas…
>
> **PartPaula:** Nosotros tenemos dos laboratorios con muchos ordenadores, uno para cada estudiante, pero es para uso de los estudiantes. Creo que, si el profesor desea utilizarlo para dar una clase, él puede, pero nunca he participado de una clase allá. El único profesor que ha dado sus clases en el laboratorio es el de la asignatura sobre los usos de las tecnologías.
>
> **PartAgustina**: El laboratorio está disponible para los estudiantes y para los profesores. Se encuentran también muchos ordenadores disponibles en la biblioteca para los discentes.
>
> **PartSofía:** El laboratorio es de buena calidad, buena cantidad de ordenadores y está disponible para los estudiantes. Sólo hay que firmar un documento para tener acceso a él. Es un documento para control de los usuarios.

PartCarmen: Hay un laboratorio, pero parece que hay alguna política que impide que lo usemos, pues siempre está cerrado.

PartLara: El laboratorio está cerrado. Existe, pero sin uso. Ya he cuestionado sobre el motivo del cierre, pero nadie me lo ha explicado y no han hecho nada para arreglar la situación…sigue cerrado. Incluso me indicaron ir a un edificio cerca y usar los ordenadores de este lugar.

PartSofía: Las clases de la asignatura sobre tecnologías ocurren en el laboratorio.

Como se puede observar, la existencia del laboratorio no implica el uso de las TDIC por parte de los formadores tanto técnicamente como en términos pedagógicos, excepto para los profesores de los proyectos específicos, como relatado por los participantes, que impulsa al estudiante aprender a manejar los diferentes recursos de las TDIC. La existencia del laboratorio y su uso tampoco representa posibilidad de cumplir con las nuevas directrices formativas, esto es, no es un espacio que permita el uso de las metodologías activas y uso integrado de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje por todos los formadores. Los datos sugieren que los laboratorios son beneficiosos para el estudiante que no tiene como pagar por ordenadores e Internet y para los que necesitan y/o desean utilizar este espacio para sus actividades académicas.

Al analizar los datos en forma separada, se puede observar que existe una realidad un poco desigual para los distintos contextos, esto es, hay universidades con menos estructura tecnológica que otras, lo que es bastante corriente, pero se percibe que en todos los espacios se puede enseñar y aprender con las TDIC. La competencia digital, según las orientaciones de la Unión Europea, es clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento. Sin embargo, sin promover el acceso, su utilización se queda deficitaria o imposibilitada, generando problemas de diferentes órdenes.

En esta primera parte he discutido algunos aspectos importantes para el desarrollo de la CDD de los profesores en formación inicial. El currículo nos muestra en qué medida y bajo qué teoría o concepción de enseñanza las universidades están comprometidas con la formación para los usos didácticos de las tecnologías y, como visto, todavía no han incorporado las nuevas directrices formativas a sus currículos ni tampoco agregaron asignaturas que impliquen en la definición y desarrollo de la CDD.

En las próximas secciones, presento y discuto sobre cómo ocurre el desarrollo de la CDD en las clases, qué prácticas (colaborativas, reflexivas e innovadoras y otros aspectos importantes desde la óptica de la BNC-FP y del DigCompEdu relatados en la próxima sección) se realizan con los usos de las TDIC y la finalidad de sus usos.

5.3. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE VALIÉNDOSE DE LAS TDIC EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Las directrices formativas requieren que se prepare a los profesores en formación con las competencias necesarias para explorar el potencial de las TDIC para mejorar la educación, prepararlos para la vida, el trabajo y el ocio, consumiendo y produciendo contenido digital con espíritu crítico. Esto es, no hay como separar enseñanza de los usos de las TDIC y los profesores de todos los niveles educativos deben utilizarlas para mejorar la educación, así como también, su uso es una forma de recuperarse la exclusión digital, pues en el ámbito educativo es el mejor lugar para disminuir la brecha digital. Por lo tanto, no se trata de incorporar las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario utilizarlas de forma integrada, reflexiva y crítica, innovadora y de manera ética para que los discentes puedan construir conocimientos con y sobre las TDIC, ser autónomos en su aprendizaje posibilitando el desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes.

Todos estos aspectos están muy de acuerdo con las competencias y habilidades del DigCompEdu, esto es, es una herramienta que proporciona el despertar para los usos de las TDIC, integrado al quehacer docente, de manera reflexiva y crítica, concienciando sobre sus ventajas, posibilidades y riesgos. Además, el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 15) afirma que los profesores son, ante todo, facilitadores del aprendizaje y necesitan las competencias digitales específicas que les permitan utilizar las tecnologías eficazmente para la enseñanza.

La competencia fundamental y tal vez de todo el marco es la *Enseñanza*, que se refiere al diseño, programación e implementación del uso de las TDIC en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, siendo que las competencias *Orientación y apoyo en el aprendizaje e Aprendizaje autorregulado* (esta a su vez se completa con *Personalización* e *Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje*,

competencias del área 5) completan la competencia Enseñanza. Resalto que la competencia *Enseñanza* está relacionada con la *práctica reflexiva* (Área 1 - compromiso profesional) y a la *Estrategia de evaluación* (Área 4 – Evaluación y retroalimentación), la competencia *Orientación y apoyo en el aprendizaje* (Área 3- Enseñanza y aprendizaje) está relacionada *Retroalimentación, programación y toma de decisiones* (Área 4 - Evaluación y Retroalimentación) y, finalmente, el *Aprendizaje colaborativo* se completa con *Comunicación* (Área 6 – Desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes), aspectos que pueden ser mejor entendidos en la Figura 20.

Así que, como parte del proceso del desarrollo de la CDD en la formación, es necesario averiguar si los profesores formadores (y en formación) utilizan las tecnologías educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo las utilizan y para qué las utilizan, asunto abordado a continuación.

5.3.1. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VALIÉNDOSE DE LAS TDIC

La capacidad de facilitar la competencia digital de los estudiantes es parte integral de la competencia digital de los docentes y es la principal temática del Área 6. Por la lectura del DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 23), es posible comprender que el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes pasa primero por la competencia digital de los formadores. Son ellos los responsables de facilitar el proceso desde sus prácticas pedagógicas y teóricas creando espacios para que enriquezcan el proceso formativo y guíen el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

La competencia digital es una de las competencias transversales a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (BNCC, 2017) y necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad (y economía) del conocimiento del siglo xxi. Por lo tanto, para comprender cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial, es necesario saber si los profesores formadores utilizan las TDIC en sus clases e identificar y comprender las estrategias que utilizan valiéndose de ellas.

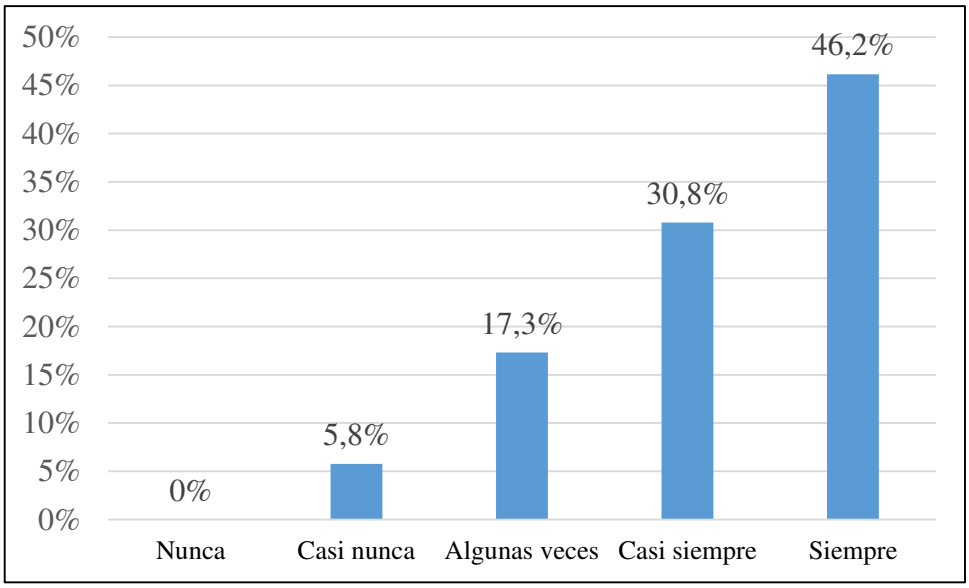
A continuación, se relata y discute si los profesores formadores utilizan las TDIC, según los estudiantes.

5.3.1.1. USO Y FRECUENCIA DE USO

La presencia de las tecnologías en el aula no necesariamente es sinónimo de incentivo a su uso ni tampoco es lo suficiente para que el profesor las use. No obstante, se concibe que cuanta más exposición a ellas, más se genera conocimiento de las TDIC y su aplicabilidad, hay más deseo o disponibilidad en utilizarlas, y, por consiguiente, más actitud positiva hacia ellas, contribuyendo con el desarrollo de la Competencia Digital de los estudiantes. La Figura 26 nos permite averiguar si los profesores utilizan las TDIC y la frecuencia que realizan esta actividad.

Figura 26

Frecuencia de usos de las TDIC en clase



Aquí se considera solamente la frecuencia de uso, esto es, se excluye cómo se usa y para qué se utilizan las TDIC, pero aporta datos sobre si hay uso en la formación. El 46.2% de los participantes está de acuerdo que sus profesores utilizan frecuentemente las TDIC en las clases, el 30.8% afirma que casi siempre y el 17.3% afirman que algunas veces. Este porcentaje a principio parece muy animador si consideramos la falta de infraestructura tecnológica en las aulas. Pero, aun así, hay un porcentaje significativo que las utilizan esporádicamente, esto es, el 23.1% las utilizan casi nunca o algunas veces. Considerando la ubicuidad de la TDIC en la actualidad, las directrices formativas vigentes, por las investigaciones sobre los usos de las TDIC y conclusiones sobre sus

beneficios para la educación, no hay como eximirlas de las prácticas profesionales, incluso si fuera por el simple hecho de automatización de las prácticas.

Los datos de la entrevista aclaran algunos aspectos sobre el uso y la frecuencia de uso de las TDIC en las clases. Ellos afirman que la mayoría de sus profesores utilizan las tecnologías, pero una de las participantes nos da una información importante que puede explicar, en parte, los hallazgos de la Figura 29. Su testimonio:

> **PartPaula:** El uso de las tecnologías está presente en las clases de lengua, pero en las demás asignaturas no. En las clases de literatura, lingüística y otras trabajamos más con el método tradicional, o sea, clases expositivas, discusión de los libros, trabajos escritos.

Barragán Sánchez et al. (2021), en su trabajo de investigación se llegó a la conclusión que las ramas de conocimiento pueden condicionar el desarrollo de la competencia digital docente en el profesorado. Esto es, hay áreas que son más propicias al uso de las TDIC, como es el caso de la enseñanza de lenguas que clásicamente viene incorporando las tecnologías que van surgiendo a lo largo del tiempo. No obstante, como se percibe que la frecuencia de sus usos es todavía baja.

Hay algunos aspectos cuanto al uso didáctico de las TDIC, considerados de vital importancia por las directrices formativas brasileñas y por el DigCompEdu que fueron apreciados en esta investigación, relatados en la próxima sección. Esto es, el uso de las TDIC para la comunicación y para la realización de prácticas innovadoras, reflexivas y colaborativas.

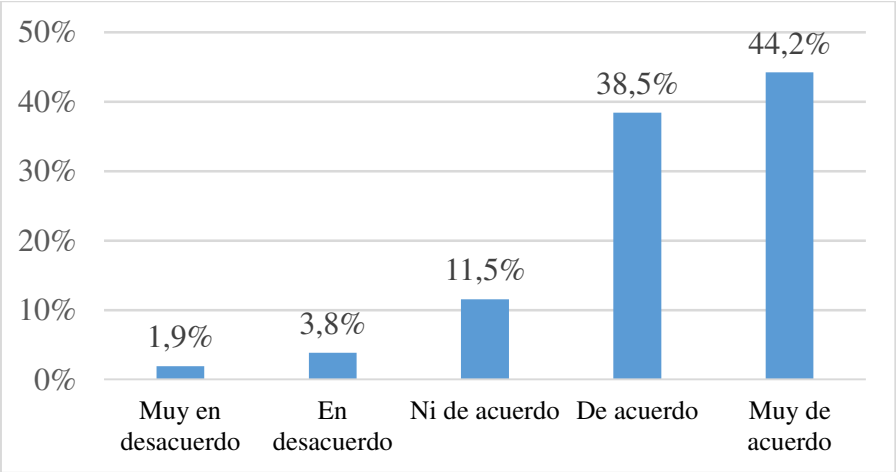
5.3.1.2. LA COMUNICACIÓN

La competencia profesional de los educadores se refiere al uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional (Redecker, 2020, p. 16). El "Compromiso Profesional (Área 1)", está compuesto por a) comunicación organizacional, b) colaboración profesional, c) práctica reflexiva (que forma parte del proceso de enseñanza – área 3) y d) Desarrollo profesional continuo (DPC) a través de medios digitales. La observación en cuanto al desarrollo profesional es importante, pues este debe ser individual y continuo, pero es también para el bien colectivo y contribuye con el desarrollo de la CDD de los futuros educadores. Utilizar las tecnologías para la comunicación es aprender a interactuar en el mundo actual, pues ellas nos posibilitan recurrir a diferentes herramientas para este fin.

Una de las competencias específicas del compromiso o "engajamento" profesional (BNC-FP, 2019, p.27) es "saber comunicarse con todos los interlocutores: colegas, padres, familias y la comunidad, utilizando diferentes recursos, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación". Sobre el uso de las TDIC para la comunicación con los estudiantes, la Figura 27 indica lo siguiente.

Figura 27

Uso de tecnologías para la comunicación



Sólo el 44.2% está muy de acuerdo con el hecho de que sus profesores utilizan las tecnologías para comunicarse con ellos. El 38.5% está de acuerdo y podemos considerar que los demás participantes no están de acuerdo con dicha afirmación. En la entrevista, los participantes afirman que esa comunicación ocurría con más frecuencia en el período de pandemia y el medio utilizado para la comunicación era el correo electrónico. La comunicación es una de las habilidades del área 1 y del área 6 del DigCompEdu y contribuye a la "colaboración profesional" que a su vez capacita al alumnado a mejorar la cooperación y la creación conjunta de conocimiento. La comunicación, en el caso de las instituciones, podría ocurrir por sus plataformas o usando alguna aplicación para este fin como, por ejemplo, el Moodle. Es posible observar que hay siempre algún profesor que utiliza estos recursos, pero el hecho de utilizarlos no necesariamente contribuye al desarrollo de la comunicación y colaboración. El testimonio de la PartPaula puede nos dar una referencia sobre el asunto:

> **PartPaula:** Usamos el Moodle como foro de dudas y discusión. La profesora española[42] utiliza el foro como glosario.

El PartAdrián afirma que una de sus profesoras utiliza la plataforma de la universidad para dejar disponibles enlaces de videos, páginas para lectura y ejercicios, entre otros. Como afirma Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019, p. 195)

> Aunque en muchas ocasiones se suele asociar tecnología con innovación, lo cierto es que el uso de estas no garantiza una mejora del proceso educativo si se continúa haciendo lo mismo que con una metodología tradicional, convirtiéndose las plataformas institucionales en meros repositorios de contenidos (Osuna, Matos Alcántara y Gavira, 2019, p. 195)

En resumen, no parece un uso planeado para fines didácticos más elaborados y pensados para el desarrollo de habilidades y competencias de la BNCC/2017 ni tampoco con el objetivo de desarrollar la CDD. No parece una práctica realizada por todos los profesores formadores y quizás tampoco pensado para la comunicación o interacción y colaboración sino como recurso más moderno de informar sobre algún contenido, orientación sobre la entrega de actividades, etc., pero que podría ser fácilmente sustituido por un cuadro en el aula.

A continuación, se discuten los hallazgos sobre las prácticas innovadoras, colaborativas y reflexivas en la formación inicial, aspectos esenciales en la educación, representando también un reto en la educación superior de acuerdo con las directrices formativas.

5.3.1.3. PRÁCTICAS INNOVADORAS, COLABORATIVAS Y REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL

5.3.1.3.1. PRÁCTICAS INNOVADORAS

Según Marcelo (2013, p. 30) “la innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y se comprometan con un proyecto que

[42] Se refiere al acuerdo entre la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), dependiente del MAEC-España y el MEC/Brasil, en el que el gobierno español envía a los llamados “lectores” para actuar en el programa de Letras como profesores durante un período de 2 años.

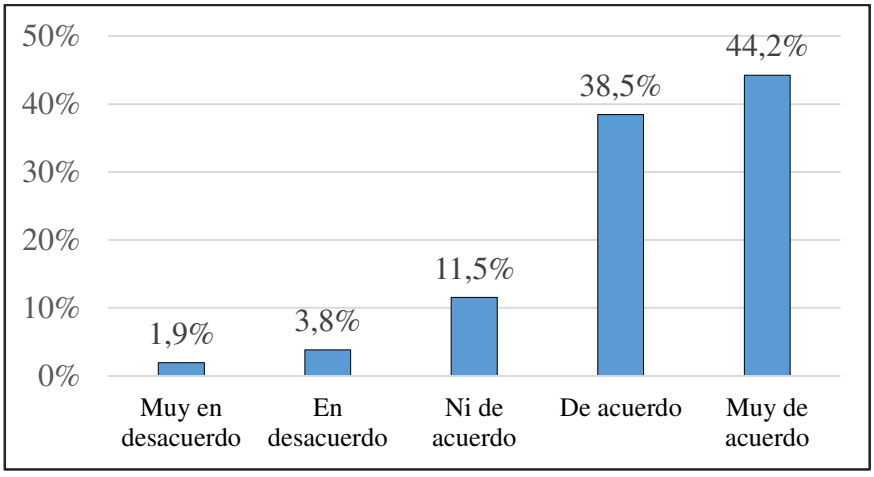
introduzca un cambio en sus prácticas habituales". O sea, el profesor es el centro y el motor de la innovación. La profesora Maria do Pilar, secretaria de Educación Básica del MEC[43], expresó el sentido de innovar:

> INVENTAR es crear, engendrar, descubrir. INNOVAR es hacer nuevo, renovar, introducir novedad. La INVENCIÓN tiende a la ruptura, pero la INNOVACIÓN reside en el hecho de tener el compromiso de centrarse en las buenas ideas existentes, y sobre todo en el hecho de que no hay nada malo en tomar prestada una idea que ya existe. La virtud de la INNOVACIÓN está en adecuar esas ideas a las necesidades a través de: adaptación, sustitución, combinación, ampliación o reducción, otros usos, eliminación, reversión o devolución" una nueva organización curricular que puede propiciar la base para una nueva escuela de esta etapa de la Educación Básica, más contemporánea e interesante para sus alumnos.

Las directrices formativas brasileñas determinan que las prácticas en la formación inicial sean innovadoras con el uso de las TDIC y sugieren que sea por medio de las metodologías activas. Según los participantes de esta investigación, hay un buen porcentaje de profesores que están innovando sus prácticas, como se puede observar en la Figura 28.

Figura 24

Innovación de prácticas docentes



[43] BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acceso en: 20/10/2022

El 82.7% de profesores en formación inicial está de acuerdo y muy de acuerdo con el hecho de que sus profesores innovan sus prácticas. Teniendo en cuenta la dificultad de acceso y escasez de las tecnologías presentadas por los participantes en determinados espacios, podríamos decir que este porcentaje está perfecto. O sea, los que tienen acceso y tecnologías en las aulas están innovando sus prácticas. El 11,5% de los participantes no está de acuerdo con el hecho de que las prácticas de sus profesores sean innovadoras, o sea, podemos considerar que hay algo de innovación y, sólo el 5,7% afirma que no hay innovación.

Para mejor comprender este fenómeno y entender cómo ocurre esta práctica innovadora, les pregunté en la entrevista, primeramente, si sus profesores innovaban sus prácticas y, en seguida les pregunté qué entendían por práctica innovadora y les pedí algunos ejemplos de prácticas innovadoras de sus profesores. Los participantes de la entrevista dejaron los siguientes testimonios:

> **PartAgustina:** Para mí (innovar) es dar libertad para el estudiante traer lo que le parece mejor para la clase, cosas de su cotidiano. Aunque el profesor no utilice las TDIC, él debería dar la libertad para que el estudiante las use como le dé la gana. Hacer una entrevista, grabar un pódcast, una parodia. Es conceder al alumno la oportunidad para que aprenda y aprenda a enseñar. Esto es valorar el alumno y quitar el profesor de delante del grupo como el único que sabe.
>
> **PartSofía:** No sé decir que es una práctica innovadora. Lo más innovador que utilizamos es eso de hacer unos juegos, unas dinámicas, nada muy extraordinario. Infelizmente no hay ninguna práctica innovadora.
>
> **PartCarmen:** ¿Práctica innovadora?... no hay ninguna. Para mí una práctica innovadora es el profesor enseñar utilizando un recurso de manera que motive al estudiante a salir del aula y explorar la práctica que él presentó, descubrir algo nuevo y volver a la clase deseando aprender más.
>
> **PartPaula:** De verdad que no sé qué es una práctica innovadora… son siempre los mismos recursos y la misma manera de funcionar…no sé, creo que innovador sería el profesor intentar siempre hacer las actividades con recursos diferentes.
>
> **PartAlma:** En mi universidad la enseñanza es muy arcaica. Es aquello de…le he dado el texto, lea el texto, hacemos la lectura y listo. No hay nada novedoso, nada. Pero, una vez la profesora de fonética hizo un juego de bingo con nosotros y me pareció una actividad increíble. La fonética es algo muy difícil y la fonética del

> portugués es todavía más difícil. Para mí fue una de las mejores asignaturas. De inicio tuve mucho miedo, pero como ella siempre intentaba innovar, traer algo diferente… una vez trajo preguntas en WordWall… abríamos un número y había una pregunta. Ella intentó innovar.
>
> **PartLara:** ¿Práctica innovadora? Quizás sea ese uso de alguna plataforma que yo consiga colgar o tener acceso a diferentes asuntos. Muchas veces el estudiante busca en YouTube, pero encuentra muchos resultados y, para seleccionarlos es complicado porque no sabemos al cierto cuál es mejor. Entonces si todo está reunido en un sólo lugar es más rentable para el alumno. Allí va a estar colgado lo que necesitamos y previamente seleccionado por el profesor.

Como expresan los profesores en formación, no hay innovación, pero hay una intención, de uno u otro profesor, de innovar ni que sea introduciendo algún recurso de las TDIC. Para Hargreaves (2002, como se citó en Marcelo, 2013, p. 28)

> el cambio educativo a menudo ha fracasado debido a que los esfuerzos de cambio individual generalmente están muy mal diseñados. Las metas del cambio pueden ser poco realistas o poco claras de forma que los profesores no llegan a alcanzar lo que se espera de ellos. Los que llevan a cabo los cambios pueden tener poca credibilidad, sus razones pueden ser políticamente sospechosas; las intenciones relacionadas con la mejora de los alumnos pueden ser también dudosas. Y, por último, a veces el cambio también puede parecer demasiado complejo de forma que sobrecarga a los profesores requiriéndoles trabajar en demasiados frentes a la vez.

Por último, el testimonio del PartAdrián y de la PartValentina

> **PartAdrián:** Innovador no es inédito sino creativo. Falta eso, esa creatividad, usar las tecnologías disponibles creativamente.
>
> **PartValentina:** No lo sé… a ver… a principio todo es nuevo. Práctica innovadora para mí es algo nuevo. No hay ninguna práctica que yo diga "¡madre mía! ¡Nunca había visto algo así! Al principio fue el uso del Google Meet, Google Forms que fue novedoso por causa de la pandemia, porque no los conocía. Si los conociera tal vez lo hubiera utilizado cuando todavía estudiaba lengua española sola.

El significado de innovar para los participantes se refiere a la libertad en poder usar las TDIC, motivar el estudiante, facilitar el acceso a la información y creatividad. En

el caso de la PartAlma (que anteriormente no estaba de acuerdo con el hecho de usar las diapositivas era usar tecnologías), es suficiente salir de la presentación convencional de contenido para que ella considere una práctica innovadora. Novedoso tampoco significa innovación. Esta percepción del estudiante no coincide con las nuevas directrices formativas ni con la formación para el siglo xxi y es, por lo tanto, un aspecto a ser mejor trabajado en la formación inicial.

Resumidamente, excepto en las clases específicas o en los proyectos específicos, los usos que los profesores formadores hacen en clase de las TDIC es aislada, puntual para la realización de alguna actividad, realizado por uno u otro profesor, no es nada novedoso ni mucho menos innovador. Pero como observamos hasta aquí, es engañoso para el estudiante cuando el profesor de vez en cuando utiliza un recurso de las TDIC para una actividad "diferente" que les parecen interesante y productivo, atribuyendo a esta práctica uso e innovación, demostrando también la falta de reflexión y crítica en el proceso de formación.

Para las directrices formativas brasileñas, para el DigCompEdu y para los innumerables estudios en la lingüística aplicada, la práctica reflexiva, ampliamente discutida en esta investigación, es sumariamente importante. Así que, es vital comprender cómo ocurre la práctica reflexiva en la formación en cuanto a los usos de las TDIC.

5.3.1.3.2. PRÁCTICA REFLEXIVA

Una de las habilidades requeridas al profesor del siglo xxi y a los estudiantes es la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica, pues los cambios sociales y tecnológicos así lo exigen. La práctica reflexiva es importante para todo y cualquier proceso educativo, así como también, es un proceso de vida y reflexionar es aprendizaje para la vida. De acuerdo con Anijovich y Capelletti (2018), existe mucha evidencia que muestra cómo la práctica reflexiva contribuye a una buena enseñanza y promueve docentes más autónomos. La autonomía, tema discutido en este texto, es uno de los retos en la educación.

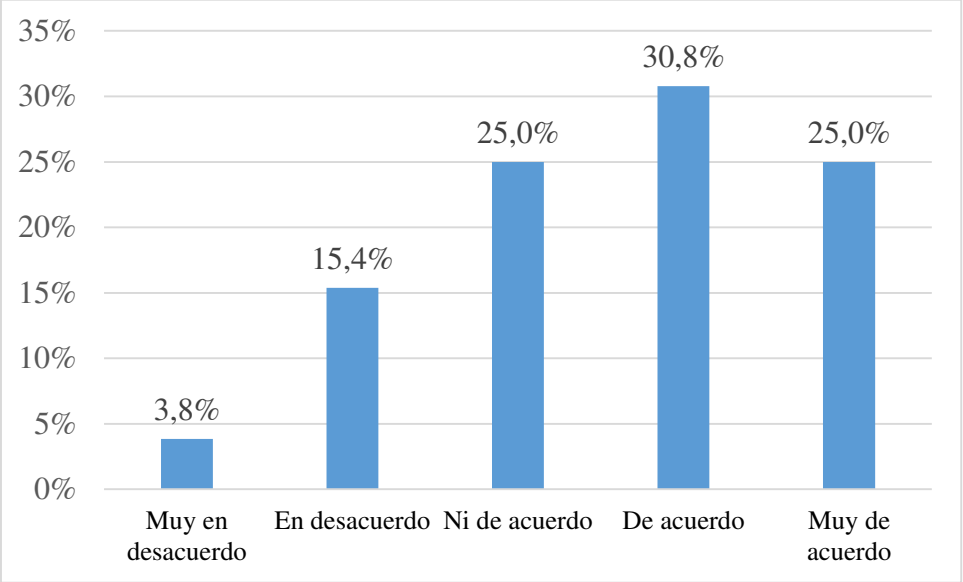
Todos somos seres reflexivos y estoy de acuerdo con Anijovich y Capelletti (2018), cuando afirma que la reflexión no es exclusivamente papel del profesor universitario, pero si no es una práctica guiada, que lleve al grupo a reflexionar, puede que sea sólo realizada una observación, un pensamiento ocasional y una constatación de ideas y posibilidades para hacer diferente. Tener una práctica reflexiva es promover

condición de transformar las quejas, necesidades e ideas en realidad y producir nuevos conocimientos.

De acuerdo con el DigCompEdu, *Práctica Reflexiva* dice respecto a reflexionar sobre los usos de las TDIC de modo individual y colectivo, sobre la práctica pedagógica digital personal y de la propia comunidad educativa, evaluarlas críticamente y desarrollarlas de forma activa. La figura 29 aporta dados sobre la reflexión y evaluación de las TDIC.

Figura 25

Reflexión y evaluación de las TDIC



El 55.8% de los participantes está de acuerdo y muy de acuerdo que en su formación universitaria sus profesores reflexionan sobre los usos de las TDIC y las evalúan. Así que, aunque parece ser un área en desarrollo, el porcentaje de participantes que todavía no están practicando esta habilidad es muy alto. El hecho de ser reflexivo es uno de los retos que enfrentamos en la educación. Pero debemos preguntarnos cómo ocurre esta reflexión. Como discutido en el capítulo 3, ser reflexivo requiere conocer las aportaciones de la lingüística aplicada y ser enseñado a ser reflexivo.

Durante la entrevista, al preguntar a los participantes sobre la reflexión en relación a los usos de las TDIC en las clases, parece que no sabían a lo que me refería, pues tuve que explicarles más de una vez lo que quería saber. Algunos de ellos respondieron sobre la reflexión que ellos mismos realizan, o sea, no es una práctica realizada por todo el grupo y con intencionalidad en la formación docente:

PartPaula: Reflexionar específicamente sobre la experiencia no. No reflexionamos cómo ha sido y cómo nos sentimos, pero el profesor hizo una evaluación del trabajo, en cómo ha sido nuestra pronuncia y otras cuestiones específicas del lenguaje. Reflexionar sobre la validez del recurso no.

El PartAdrián afirma que no es una práctica que ellos realizan y completa:

PartAdrián: Yo reflexiono sobre los usos de las tecnologías. Eso de usar el PPT es para la enseñanza tradicional, pues ya hay tantos nuevos recursos.

Otra participante afirma que:

PartAlma: No es una práctica que ya he participado. Puede ser que en la asignatura que vaya a cumplir, tendré esa práctica… creo que voy a hacer eso con mis estudiantes.

No obstante, la PartAlma y la PartValentina responde, como profesora de LE, lo siguiente:

PartAlma: En mis clases yo lo hago. Una vez usé un video en clase, un documental sobre gastronomía (Streetfood). Hay sobre Perú, Bolivia, México, Colombia…usé el de Colombia. Es un documental de 30 minutos y en lengua española subtitulado en español. Yo pensé: qué otras actividades puedo hacer con el video porque sólo asistirlo no es suficiente, hay que trabajar con algo más, hacer algo más. Entonces necesito usar la tecnología y complementar con algo o hacer algo para que ellos piensen sobre lo que asistieron y aprendieron.

PartValentina: Sí, sí que reflexiono porque la tecnología es algo que me aseguro de enseñar a mis alumnos. Siempre me pregunto hasta qué punto necesito usar las tecnologías y hasta qué punto puedo usarlas para que sean beneficiosas y para qué ellos no se vayan por las ramas porque la generación de hoy está a todo tiempo en el móvil. Entonces me parece que hay que limitar el uso de las tecnologías para que ellos no se dispersen.

La PartValentina confiesa que está intentando limitar su uso de las tecnologías porque ella siempre va abriendo nuevas páginas para ver algo interesante y, según ella, se pierde mucho tiempo con este tipo de actividad. Su reflexión en cuanto al uso de las TDIC está íntimamente relacionada con su vivencia, a una percepción personal no fundamentada y, quizás por eso, cree que hay que limitar el uso de las tecnologías. La

participante tiene 23 años y se refiere a “la generación de hoy” como si ella no perteneciera a esta generación. Parece que cuando uno entre en el aula, tiene un discurso propio de profesor, esto es, defensivo y con creencias que pueden ser limitantes.

Uno de los participantes se refiere a la expresión de opinión por parte del profesor sobre la realización de las actividades como si eso fuera una reflexión sobre los usos de las TDIC. Ella afirma que:

> **PartCarmen:** El profesor siempre nos dice si le gustó o no la actividad.

Esta participante dice que reflexiona y deja como ejemplo lo siguiente:

> **PartCarmen:** Por ejemplo, en el Genially, puede que la actividad sea muy “contaminada” y disminuya el interés del alumno.

La PartSofía, como respuesta al proceso de reflexión, explica, como ejemplo de reflexión, que “no ha sido discutido sobre el uso del pódcast y afirma que “aunque me pareció interesante, no sé si haría de la misma manera esta actividad”

> **PartSofía:** No discutimos sobre el uso del recurso utilizado […]Yo reflexiono sobre los usos de las tecnologías.

La PartAgustina al responder sobre la práctica reflexiva, demuestra que ha constatado los cambios ocurridos en la enseñanza y manifiesta su percepción sobre cómo debería ser la enseñanza. Destaco su afirmación “hay estudiantes que prefieren las clases tradicionales”, pues esta es una creencia popular repetida muchas veces y es una buena excusa para no integrar las TDIC al proceso de enseñanza y aprendizaje. No hay lugar en el mundo para los que, como ciudadanos, no desarrollen su competencia digital y, por lo tanto, es necesario que el estudiante esté consciente de esta necesidad.

> **PartAgustina:** Hay muchos asuntos en internet, pero la clase formal no puede ser dejada aparte. Hay estudiantes que prefieren las clases tradicionales y tenemos que observar que nuestra realidad hoy es diferente. Es diferente la enseñanza que tuve de la que tengo ahora. Hoy tenemos que usar el tradicional y las tecnologías. La enseñanza tradicional es lo que más ocurre en las aulas, pero el video, la música también forma parte de la vida del estudiante y debería estar presente en las clases.

Las tecnologías pueden no traer los cambios ni las prácticas esperadas y, por eso, el proceso reflexivo es fundamental en el cotidiano académico. Para utilizar el recurso de música o video en el aula, como demandado por la participante, no hace falta acceso a las

TDIC, sino a tecnologías más antiguas como tele y video. Como afirma Nóvoa (2009), la formación del profesorado sigue centrándose excesivamente en la teoría o en cuestiones metodológicas. Así que, hay un hueco que hay que llenar que es la reflexión sobre la práctica, es decir, además de saber, hay que saber hacer y comprender por qué lo hace.

Las afirmaciones de los testimonios dejan evidente que el proceso de reflexión crítica necesita urgentemente ser mejor comprendido. Evaluar los recursos es diferente de ejecutar conscientemente una práctica reflexiva. Sin reflexión, el profesor puede seguir con la creencia de que usar las diapositivas o informar a su alumno sobre la existencia de algunos recursos de las TDIC ya le transforma en un profesor innovador y que sabe usarlas didácticamente en la enseñanza. Las demandas y los avances tecnológicas afectan continuamente la educación y la práctica reflexiva es una competencia que todo educador tiene que desarrollar continuadamente, pues sin reflexión crítica no hay innovación, no hay como cumplir las exigencias del mundo o del modelo económico vigente.

A continuación, se discuten los hallazgos sobre la colaboración o práctica colaborativa, pues la colaboración es otro punto fundamental para todo el proceso educativo.

5.3.1.3.3. PRÁCTICA COLABORATIVA

La colaboración es esencial para producir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2019). Además, se la considera una competencia inherente a la sociedad del conocimiento, siendo los usos de las TDIC fundamentales para alcanzar este objetivo, pues ellas brindan oportunidades para que el estudiante pueda experimentar enfoques creativos y transformadores y ellos pueden comprometerse incluso con personas de otras culturas, colaborar entre culturas. El trabajo colaborativo es, por lo tanto, un nuevo enfoque potencializado por los usos de las tecnologías, capaz de promocionar integración, comunicación y reflexión, acogimiento y respecto a la diversidad y diferencia, formar conceptos y ejercer la creatividad.

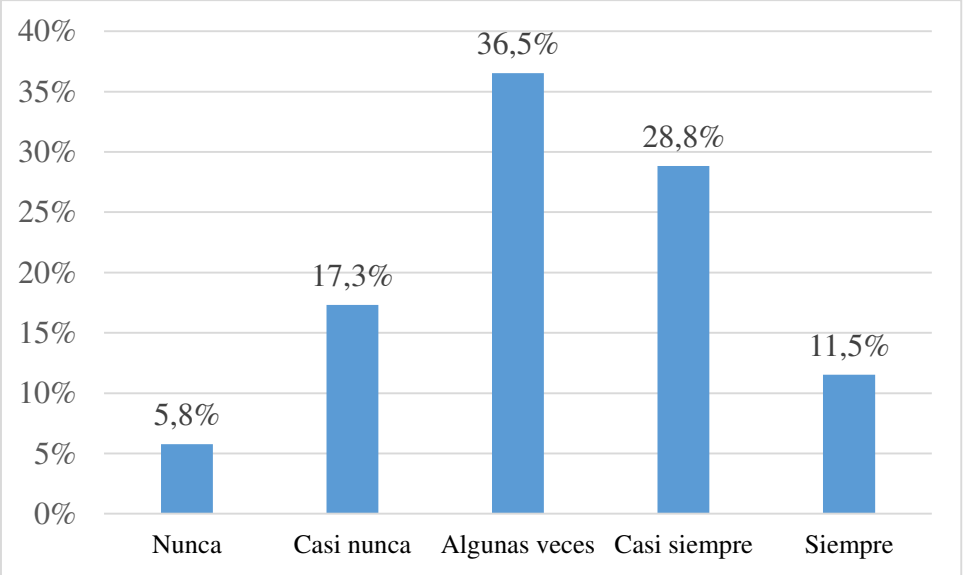
Según el DigCompEdu, la *Colaboración Profesional*, se refiere a que los profesores sean capaces de usar las TDIC para colaborar e innovar en sus prácticas de forma conjunta, compartir e intercambiar conocimientos y experiencias, prácticas esenciales para facilitar la competencia digital de los estudiantes. Siendo que la capacidad de facilitar la competencia digital de los estudiantes es parte integral de la competencia digital de los docentes y es la principal temática del Área 6 y el desarrollo profesional

continuo de profesores y estudiantes. La BNC-FP también requiere que el profesor en formación trabaje de modo colaborativo con otras asignaturas, profesiones y comunidades, local y global (Resolución n° 2 de 2019, p.18). Específicamente para los profesores de las licenciaturas, en el capítulo IV del documento, que discurre sobre didáctica y sus fundamentos, requiere la realización de trabajos y proyectos que favorezcan las actividades de aprendizaje colaborativa, comprensión básica de los fenómenos digitales, así como sus implicaciones en los procesos educativos.

Para que el profesor en formación desarrolle estas habilidades se espera que él esté expuesto a ella y que participe de ella, respuesta que da la Figura 30.

Figura 30

Interacción, colaboración y publicación entre profesores



Los datos apuntan que el 59.6% de los participantes no realizan de forma eficiente esta tarea, esto es, no están acostumbrados a colaborar, a realizar actividades que requiere colaboración.

Al indagarles sobre el trabajo colaborativo, los participantes no sabían responder o no quisieron responder. Tampoco participan de comunidades abiertas para el aprendizaje o de cursos en línea o publican con sus compañeros, en los cuales sería posible la colaboración. No obstante, algunos intentan demonstrar que tienen una práctica colaborativa. Sus testimonios:

PartPaula: Trabajamos con los colegas cuando es necesario. En el proyecto Idiomas sin fronteras que participo, colaboramos mucho, pero en otros espacios no solemos colaborar ni publicar.

PartAgustina: Hacemos trabajos colaborativos usando el Google Docs, después elaboramos una presentación en PPT. Discutimos mucho para prepararla, para llegar a un acuerdo. Muchas veces discutimos por el WhatsApp. Es una manera muy guay de hacer los trabajos. Intentamos hacer el PPT con frases cortas, sólo para recordar el asunto porque hay gente que llena la diapositiva con tanta información que cansa el que está asistiendo. La presentación la colgamos en el Moodle.

PartValentina: Entregamos nuestras actividades académicas por Moodle, por e-mail y algunos profesores nos piden que las entreguemos por e-mail e impreso. También hacemos los trabajos por Google Docs y usamos el Meet para reunirnos porque no siempre es posible encuentros presenciales.

La PartAgustina confirma que esta práctica se desarrolló en el "proyecto integrador" de su universidad y deja claro que ha aprendido mucho en el proyecto. O sea, no es una práctica extendida a todas las asignaturas y realizadas por todos los profesores en formación ni mucho menos en todas las instituciones.

Si pensamos en el uso de las TDIC, la PartValentina y la PartAgustina están usando algunos recursos para la práctica colaborativa, mejorando la comunicación. Sin embargo, no es posible saber si realmente ella y su grupo posee una práctica colaborativa, pues estos recursos pueden ser utilizados solamente para juntar las partes del todo que cada uno haya elaborado. En una investigación hecha por Arreola y Hernández (2021, p.60), ellos afirman que:

> "se encontró que en promedio los sujetos pocas veces se implican en tareas grupales o colaboran con sus compañeros […] ya que el trabajo es generalmente individual, incluso cuando se les solicita alguna actividad en equipo ésta se reduce a la repartición de actividades por separado sin que exista un verdadero trabajo colaborativo (Arreola y Hernández, 2021, p. 60)

Sobre "utilizar las tecnologías digitales para que los estudiantes puedan compartir sus conocimientos con los demás y recibir retroalimentación de sus compañeros, también en las tareas individuales" (DigCompEdu, Nivel B2, colaboración, p. 57). Les pregunté

"si ellos colaboran entre sí para solucionar alguna dificultad en el aprendizaje de la LE y, si discuten sobre las posibilidades de aprendizaje" y la respuesta ha sido casi siempre que no. Los participantes afirman:

> **PartSofía:** Los estudiantes son muy individualistas y normalmente no cooperamos mucho unos con los otros. Siempre que posible, ayudo... No, no publicamos juntos.
>
> **PartPaula:** En casos muy puntuales, en las clases, cuando sé o percibo que alguien tiene una dificultad, yo indico una música, por ejemplo, para trabajar los verbos irregulares.
>
> **PartAdrián:** Coopero con mis compañeros. Ya indiqué el pódcast, algunas aplicaciones y plataformas de streaming.
>
> **PartCarmen:** Antes indicaba algunos recursos para mis colegas, pero ahora no más. Pues, no estoy segura de que a ellos les interesan saber sobre estos recursos.
>
> **PartValentina:** En el curso hay unos compañeros un poco mayores que no saben mucho de tecnologías. Yo les ayudo cuando me solicitan, explico varias veces para que ellos adquieran autonomía y realicen sus actividades solos. A veces indico sitios de conjugación de verbos, algún conversor de archivos.

Destaco que el hecho de informar sobre la existencia de música o recursos para resolver una dificultad es una contribución, una ayuda al colega y no el ejercicio de la práctica colaborativa, así como tampoco hay retroalimentación de los compañeros, esto es, no permite aprendizaje conjunto.

Es posible observar que los estudiantes realizan las prácticas sin la supervisión ni orientación del profesor formador, pues lo que interesa es el producto final y no la práctica colaborativa. Asimismo, notamos que la colaboración no es parte integrante de las asignaturas. Así que no han superado el nivel B1 para Aprendizaje Colaborativo/área 3. Una sugerencia para mejorar este aspecto sería implementar actividades con wiki o blogs, pero son los recursos menos utilizados y más marginalizados por los participantes de la investigación.

Por lo tanto, ha sido posible concluir que la práctica colaborativa también debe ser enseñada en la formación inicial, pues es a través de ella que los estudiantes pueden compartir e intercambiar conocimientos y experiencias de aprendizaje y, en un futuro utilizar redes profesionales de colaboración como fuente para el propio desarrollo profesional (Redecker, 2020, p. 36). Además, es fundamental que sea incorporadas

actividades o tareas sistemáticas que permitan el aprendizaje conjunto y el perfeccionamiento de esta competencia.

Es muy pertinente que el estudiante solicite a sus profesores información sobre los usos de las TDIC, pero los formadores son los responsables de inculcar la importancia de la competencia digital en sus alumnos y, por eso, es tarea del formador y no debería jamás estar solamente a cargo del estudiante pedirles información. Además, informar no es enseñar sobre y con las tecnologías. Según el DigCompEdu, es el educador que debe seleccionar, crear y adaptar los contenidos digitales (área 5) y abordar el objetivo concreto de aprendizaje (área 2) para empoderar a los estudiantes.

A continuación, se presentan las TDIC utilizadas en la enseñanza universitaria y se discute para qué son utilizadas.

5.3.2. LAS TDIC UTILIZADOS POR LOS FORMADORES Y FINALIDAD DE LOS USOS

Por la lectura del DigCompEdu, podemos comprender que los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una forma de empoderar a los estudiantes (área 5), pues a medida que van participando de sus usos, van aprendiendo a manejar eficazmente las tecnologías en las diferentes fases y entornos del proceso de aprendizaje y van aprendiendo a "estructurar la ingente diversidad de materiales, relacionarlos entre sí y modificar, añadir y desarrollar por sí mismos recursos digitales con los que apoyar su enseñanza" (Redecker, p.20, área 2) como futuro profesor de lengua. Permite también que ellos reciban información y sean alfabetizados digitalmente, favoreciendo que los estudiantes desarrollen su Competencia Digital (área 6). Sin embargo, la cuestión primordial cuando el asunto es la integración de las tecnologías en las prácticas educativas, no se refiere sencillamente a su uso, sino al por qué, cómo y para qué se las utilizan para mejorar la educación.

Las prácticas relatadas por los participantes de esta investigación, además de presentar determinada escasez de uso de las TDIC en las clases, como expuesto en la Figura 30, averiguamos que hay monotonía de los recursos usados y, principalmente, el uso de tecnologías con el fin de dinamizar la clase y que en nada contribuye al desarrollo de la CDD ni tampoco para la autonomía del estudiante, como nos aclaran los participantes en la entrevista:

> **PartPaula:** Todos los profesores utilizan el PPT para dar sus clases. Creo que los profesores de lengua usan más… usan YouTube, videos y música, creo que es esto. Pero utilizan más para explicar el contenido que para interactuar.

Como explica la participante, el uso del video en clase no es para la interacción sino para explicar un tema. Así que, el hecho de cambiar las herramientas antiguas por otras más atractivas y dinámicas no presuponen un trabajo pedagógico que esté a la altura de lo que nos brindan las TDIC.

Otros testimonios nos permiten conjeturar que, el uso de las tecnologías también parece una manera de hacer más lúdica el aula, quizás disfrazando una práctica de enseñanza tradicional, pues los usos de videos y otras herramientas es para el aprendizaje de la gramática, una gramática que los participantes la consideran difícil y pesada de aprender y quizás descontextualizada.

> **PartSofía:** Los profesores están utilizando más. En lugar de imprimir los textos, ellos los proyectan en el PPT. Antes era solo papel y ahora no, ahora utilizamos más las tecnologías. […] una vez un profesor utilizó Kahoot, pero en general usan el básico. El PPT para explicar algo, leer los textos, ver el video, alguna lección video.
>
> **PartAgustina**: Usan mucho el PPT para proyectar un texto porque así no tenemos que llevar papel a la clase, como forma de ahorrar papel. El profesor de literatura también utiliza mucho. Siempre utiliza el PPT para nos enseñar unas fotos y textos. Una profesora de lengua usa más. Parece que ella observa que la parte de gramática es un poco más difícil para nosotros y, entonces, ella trae unos videos, videos con diferentes acentos, música para aprender como es la conversación. Utilizamos más las tecnologías en el período remoto. Tengo un profesor ya mayor y él utiliza mucho la pizarra, es más tradicional.
>
> **PartAlma:** Siempre ponen el PPT para que leamos el texto y lo discutimos. No veo nada de diferente en las clases. Las clases de lenguas no son con el uso de las tecnologías.

Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019) encuentran en su investigación datos similares, esto es, el mayor uso que el profesorado universitario suele dar a las TDIC es el uso de PowerPoint. En general, según los autores, los principales motivos por los que

suelen utilizar las TDIC en su práctica docente es para facilitar el aprendizaje, motivar a los estudiantes, facilitar la transferencia de conocimientos.

La PartAlma afirma que sus profesores utilizan las diapositivas y ella no considera que las clases se dan con el uso de las tecnologías. O sea, en su concepción, lo que estoy muy de acuerdo, el uso de las diapositivas por el profesor no le transforma en usuarios de las TDIC. Los demás testimonios parecen convencidos que utilizar las diapositivas ya es muy positivo, principalmente como manera de ahorrar papel.

Al leer el testimonio de la PartSofía, podemos concluir que, cuando un estudiante en su tercer año de programa afirma que "un profesor utilizó una vez…" es lo mismo que decir que ellos no utilizan las tecnologías. Veamos el testimonio:

> **PartLara:** Utilizan el PPT para presentación de contenidos. Una profesora usa Symbaloo donde ella consigue colgar todos los enlaces y contenido de sus clases de LE. Allí encontramos sitios de periódicos, radios, diccionarios, publicaciones científicas, enlaces de universidades, del Instituto Cervantes y otros institutos. […] parece que no dominan las tecnologías y no quieren salir de lo que dominan, pero nos piden que las usemos.

Como se puede observar, el uso de las diapositivas se transformó en una pizarra, pero con la diferencia de que no hay que escribir en ella y la presentación es visualmente más interesante, quizás más motivadora para algunos estudiantes, pero dependiendo de su uso, puede ser monótono.

Sobre las plataformas de las universidades, Barragán Sánchez et al. (2021, p. 13), concluye en su trabajo investigativo que el alumnado presentaba escaso dominio de algo tan básico como la plataforma de enseñanza y aprendizaje puesta a disposición en las instituciones de educación. De hecho, en esta investigación, los participantes afirmaban que, en el periodo pandémico, la universidad les envió videos explicativos para que ellos aprendieran a utilizarlas. Las plataformas representan un recurso muy interesante para la formación, pero los estudiantes no tendrán acceso a ellas en un futuro próximo y, por eso, el uso de Symbaloo u otras plataformas similares como alternativa pueden ser más eficaces para el aprendizaje. Pero, no es algo que uno aprende simplemente porque ellas existen, esto es, hay que enseñar el estudiante a usarlas.

El PartAdrián afirma que sus profesores solo utilizan las diapositivas en las aulas y uno u otro profesor utiliza algún recurso de manera más creativa, como podemos observar en su testimonio a continuación:

> **PartAdrián:** Un profesor utilizó Kahoot en el período remoto. Cuando volvimos a las clases presenciales parece que se olvidaron de todo.
>
> Mis profesores usaban las tecnologías en el período remoto, en el período híbrido y ahora en el presencial. En mi primer período, la tecnología estaba presente. La profesora indicaba videos, películas, sitios para investigar, músicas, actividades online. En el segundo momento fue igual, pero cuando volvimos a la enseñanza presencial, ella usaba el PPT, usaba más el papel, esa tecnología más antigua, papel, fotocopia o nos enviaba el texto por e-mail para que imprimiéramos y llevásemos a las clases.
>
> Una profesora española usa varias tecnologías. Cañón, música y a veces papel, pero es más raro el papel. La música y el video es para integrar el asunto de la clase como, por ejemplo, para diferenciar el pretérito perfecto del indefinido… una vez utilizó el video "He vuelto" y a partir del video tuvimos que hacer un resumen del video utilizando el tiempo verbal determinado por ella. Básicamente es usar la tecnología para fijar conceptos y ayudarla en el desarrollo del asunto enseñado en clase. También usa la plataforma de la universidad para colgar enlaces de videos y sitios en general para el acceso de los estudiantes.

Hay una diferencia considerable entre los usos de las TDIC en la enseñanza remota y presencial presentada por los participantes. Ellos dejan evidente que postpandemia hay más usos de las tecnologías. Sin embargo, se percibe que el uso de las tecnologías se da sobre todo para exposición del asunto estudiado o como forma de motivar al estudiante a realizar determinadas actividades propuestas.

Por las afirmaciones de los participantes, podemos inferir que, independientemente de la institución que el profesor enseña, los usos de las TDIC son muy semejantes y se centran el uso de las diapositivas para presentar el contenido de la clase o "leer los textos" como forma de ahorrar papel. El hecho de que el profesor use diapositivas en clase, haga uso de un video para enseñar sobre un asunto o que se valga de música para enseñar algún aspecto gramatical, de vocabulario o de cultura hispánica en la competencia comunicativa es muy pertinente y no hay nada de malo en este tipo de uso. No obstante, estos usos no son generalizados ni tampoco representa una práctica innovadora sino repetición de prácticas antiguas, centradas en el profesor y en la pseudoparticipación del estudiante.

Cabe observar que, analizando lo que dicen los testimonios, podemos afirmar que, cuando hay uso de algún recurso, este uso es puntual y realizado por uno u otro profesor, esto es, no es una práctica extendida a todos los formadores de las diferentes instituciones.

En la Tabla 11 presento los recursos usados y cómo se configura ese uso, según los profesores en formación.

Tabla 11

Recursos utilizados por los formadores y finalidad de los usos

RECURSO	FINALIDAD DE USO
Diapositivas (PPT)	• Presentar el contenido de la clase. • Leer el texto propuesto, como forma de ahorrar papel.
Videos sobre asuntos variados, video de música, video lección.	• Para explicar un contenido de la clase. • Para fomentar la habilidad escrita. • Para introducir y desarrollar un tema.
Correo electrónico	• Enviar el texto para el estudiante, recibir las tareas.
Plataforma de la universidad *Symbaloo*	• Poner a disposición enlaces sobre el asunto abordado en clase y otros temas.
Kahoot	• Realizar dinámicas de pregunta y respuestas en forma de competición. Clase más lúdica o creativa.

Los usos de las TDIC por los formadores no resultan los más eficaces de acuerdo con lo que propone el DigCompEdu, no corresponden con los requisitos exigidos por las directrices formativas (BNCC/2017 y BNC-FP) ni tampoco están conforme a las demandas sociales globales. Es vital reconocer que no hay más lugar para las prácticas centradas en el discurso del profesor en la lectura del libro y en la pasividad del alumno, que sólo responde a las preguntas que se le formulan (Almeida, 2018, p. 15). Esto es, prácticas tradicionales de enseñanza, centradas en el profesor y en el libro didáctico (muchas veces en partes de libros fotocopiados o, como relatado por los estudiantes, textos proyectados) que no permiten la autonomía del estudiante que además genera falta de interés por lo que se aprende. De acuerdo con Trujillo (2019, p.12), nuestra cultura privilegia el libro texto, en función de los recursos de las TDIC, lo que desafortunadamente, “muy probablemente tanto la acción de aprender como la de enseñar

se ven perjudicadas por esta elección de materiales potencialmente menos eficaces". No obstante, en el caso analizado ni siquiera se trataba del libro didáctico sino de "textos".

La finalidad de uso que se hace de las TDIC es predominantemente en beneficio del profesor formador, de su actuación en clase y no está relacionada con el proceso formativo en cuanto a los usos pedagógicos de las TDIC. La implicación de los docentes en el uso de las TDIC para la enseñanza se ve afectada por la incompatibilidad de sus creencias o concepción de lo que es el proceso educativo y, principalmente, las acciones pedagógicas que creen que son necesarias para generar conocimiento. Por las prácticas relatadas, podemos constatar que las tecnologías (pero tampoco el peso de la ley) no han cambiado la formación docente, sino contribuyen para dinamizar las clases y es usada como fuente de entretenimiento, motivación o como repositorio de actividades. Esto es, el formador puede poner a disposición del estudiante algún material (video, texto, sitios de ejercicios de gramática, libros, artículos, etc.) que crea importante de manera rápida y barata, pero no es garantía de innovación ni tampoco de aprendizaje, pues incluso los materiales también pueden seguir con el modelo educativo tradicional y tampoco contribuir a la motivación.

La motivación para el uso de las TDIC en el aula es recurrente en esta investigación y de acuerdo con Lorenzo (2001) hay diferentes motivos por el cual el estudiante se siente motivado a aprender que son del tipo extrínseco y están relacionados a "la utilidad para aprobar, cuando se les supone una gran contribución al aprendizaje de idiomas, juicios que además de propios pueden estar influidos por una larga tradición de enseñanza formal". Lorenzo (2004) propone diferentes macroestructuras para aumentar la motivación que resultan interesantes para los profesores e investigadores que desean comprender y estudiar las motivaciones para el uso de las TDIC.

De acuerdo con Barragán Sánchez et al. (2021) estudiando la CDD de una población de 1634 profesores/as de diferentes áreas de actuación, concluye que el profesorado muestra un nivel competencial medio-bajo en todas las áreas del DigCompEdu, siendo la de menor avance, el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, afirmando que los profesores siguen repitiendo prácticas tradicionales vinculadas a las TDIC e incrementándose o maximizándose todavía más la brecha formativa. Los autores, destacan también la necesidad de una mayor formación en el profesor formador ante la escasa CDD, aspecto evidenciado también en esta investigación. Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019) concluyen que la mayoría de los

docentes (70% de los 143 profesores universitarios) tiene una actitud positiva hacia el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero cuando analizan los usos que hacen de ellas, se concluye que son para motivar a los estudiantes, para clarificar e ilustrar conceptos y para facilitar la transferencia de conocimientos.

El profesor, como agente facilitador tiene el reto y el deber de incluir en sus prácticas todas las competencias y habilidades de la BNCC/2017 (siendo el DigCompEdu un coadyuvante en este proceso) desde un punto de vista teórico y utilizarlas para crear espacios de aprendizaje autónomo, colaborativo, reflexivo y que sean enriquecedores a todo el proceso educativo, pero también para contribuir con la formación de ciudadanos de la era digital. Como afirma Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970) los docentes deben revolucionar el modelo pedagógico de forma que el estudiante no sea simplemente un depositario del saber inconsciente.

No obstante, aunque los usos de las tecnologías no son las más promisoras, los profesores en formación son incentivados o impulsados (como parte de la evaluación de las actividades) a usar las TDIC para diferentes fines, asunto abordado a continuación.

5.3.3. LAS TDIC EN LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

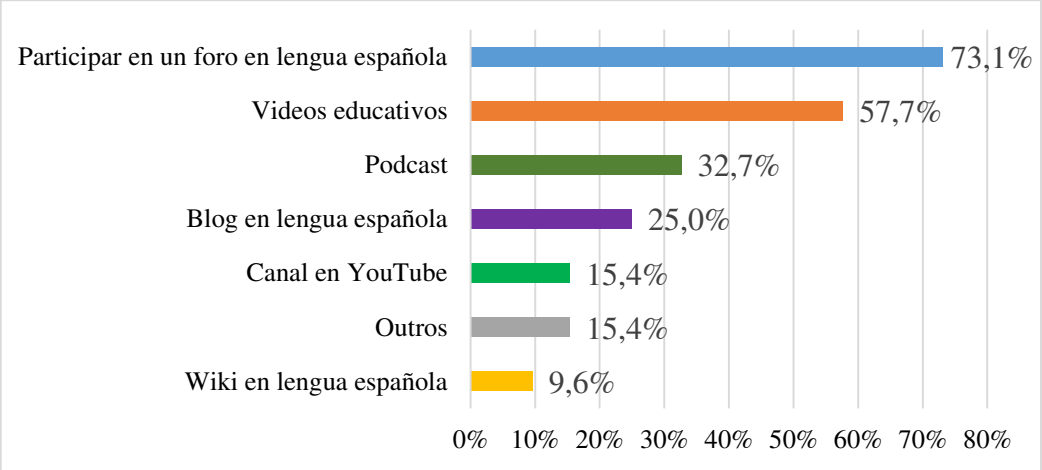
5.3.3.1. PARA LA PARTICIPACIÓN O CREACIÓN DE CONTENIDOS

Una de las competencias primordiales se radica en la creación y modificación de los recursos digitales adecuándolos al objetivo de aprendizaje, esto es, utilizándolos para la mejora de las actividades en clase y extraclase. Según el DigCompEdu, un educador debe seleccionar, crear y adaptar los contenidos digitales (área 5) y abordar el objetivo concreto de aprendizaje (área 2) para empoderar a los estudiantes. La creación de recursos es también aplicable en a todas las competencias de las áreas 2, 3 y 4. Para Morán (2015) las TDIC facilitan como nunca antes, múltiples formas de comunicación horizontal, en redes, en grupos e individualizada y la combinación de los diferentes ambientes de aprendizaje formales e informales (redes sociales, wikis, blogs), hecha de forma inteligente e integrada permite a los profesores adaptarlos a cada estudiante de forma individualizada.

Los participantes afirman que durante el programa han sido incentivados a realizar algunas actividades con las TDIC, como se observa en la Figura 31.

Figura 31

Actividades incentivadas durante el programa



Los participantes afirman que han sido incentivados a utilizar diferentes recursos para la participación/realización de actividades o creación de contenido. Son prácticas que posibilitan la colaboración, reflexión, producción y diseminación de conocimiento y promueve la autonomía y el protagonismo del estudiante. Los datos muestran que no es un uso intenso ni tampoco diversificado, siendo el foro el más utilizado seguido del video educativo. Sin embargo, en la entrevista fue posible observar que el foro ha sido muy utilizado en las clases remotas durante el período de pandemia de COVID-19, así como también otros recursos, como nos aclara los siguientes testimonios:

> **PartSofía:** Durante la Pandemia utilizamos el Moodle y en el Moodle teníamos un foro. Como no era posible hacer actividades para corregir personalmente, teníamos que interactuar en el foro y los profesores nos evaluaban por el foro.
>
> **PartPaula:** El foro lo usábamos en la pandemia para quitar dudas, hacer comentarios sobre las clases, pero eso fue en la enseñanza remota, ahora no más.
>
> **PartCarmen:** Sólo he participado de dos foros, uno de literatura afrobrasileña y otro de fonética. Teníamos que escribir algo y los colegas comentaban sobre lo que escribimos.

PartLara: Usamos el Moodle como foro de dudas y discusión. Una de mis profesoras utiliza el foro como un glosario.

PartPaula: Nunca he usado el blog. El foro lo usé en la pandemia para dudas, comentarios sobre las clases, pero sólo en el período remoto y ahora no más.

PartAlma: Nadie usa más el foro postpandemia. Durante la pandemia usábamos mucho el foro de la plataforma de la universidad. Los profesores colgaban una imagen y nos pedían para comentar críticamente sobre ella y otro estudiante comentaba sobre nuestro comentario. Pero en el presencial ellos nos envían un texto para leer en casa y, en clase, discutimos el texto. Es muy monótono. El blog está ultrapasado porque la gente no se detiene para leer algo muy largo. Me acuerdo que antes leía blog, pero el contenido del Instagram es más motivador. Nunca he creado un video como actividad para ninguna asignatura.

El buen uso del Foro como recurso para el aprendizaje ocurre con una dinámica bien construida para realización de prácticas reflexivas y colaborativas. No puede ser concebido únicamente como un espacio para que el estudiante deje un comentario o póngase de acuerdo o en desacuerdo con el asunto, tampoco se trata de dar una respuesta para que el profesor la lea y le dé una nota dando por listo la actividad. Trabajar con foro en el proceso de aprendizaje es una posibilidad de apropiarse de la idea que las clases siguen fuera de la institución (Morán, 2015), es una oportunidad para que el estudiante aprenda con los colegas de forma reflexiva, crítica y colaborativamente. Asimismo, representa un recurso que posibilita el desarrollo de diferentes habilidades de la BNCC/2017, esto es, demuestre su conocimiento hacia lo que la sociedad haya producido (competencia 1), saber argumentar críticamente de acuerdo con una base teórica sólida (competencia 2), ejercer la capacidad de entender y hacerse entender (competencia 4) y ejercer la empatía y colaboración, respetando el otro (competencia 9). No obstante, como se puede observar en el uso del foro por los participantes, no se tienen en cuenta tales posibilidades.

En cuanto al blog, los profesores en formación inicial creen que es un recurso antiguo y además poco motivador. Pero, de igual manera, es un recurso precioso en el desarrollo de las competencias y habilidades que requieren la BNCC/2017 y las descritas por el DigCompEdu. “Los blogs dieron la voz a todo aquel que quería tenerla (Trujillo, 2019, p. 9)”, aumentando la capacidad de creación de contenido, de interacción y es un excelente para desarrollar la habilidad de escrita y otros asuntos. Dos de los participantes

de esta investigación dijeron que escriben textos y, ellos podrían compartir sus escritos con los compañeros y el mundo creando un blog, pero no lo hacen por inseguridad.

Aunque hay 15.4% de participantes que afirman ser incentivados a participar de otros recursos, nadie nombró lo que ellos se refieren como “otros”.

Parece que el recurso Wiki ha sido utilizado por los estudiantes en las clases remotas porque, los que han cursado la asignatura específica sobre los usos de las tecnologías afirman que han aprendido sobre sus posibilidades, pero ninguno de los participantes de la entrevista lo ha utilizado.

Casi el 60% de los participantes afirma crear videos y canales de YouTube. Es un recurso que posibilita mucho el desarrollo de la autonomía, pues para crear un video, el estudiante tiene que estar muy seguro del asunto, tiene que adquirir habilidades lingüísticas y de uso de las tecnologías. Asimismo, puede promover la práctica reflexiva y colaborativa, así como permite la autoevaluación, retroalimentación, además de posibilitar que reciban “orientación y apoyo en el aprendizaje” (área 3 del DigCompEdu), entre otras tantas habilidades. Sin embargo, al proponer una actividad con los usos de las TDIC, hay que tener en cuenta todas las competencias y habilidades que desea desarrollar y que sean explicitadas al aprendiente. En el caso de los participantes de esta investigación, la creación de contenidos formaba parte de evaluación de determinadas habilidades lingüísticas, como veremos en sus explicaciones en cuanto a las actividades propuestas y realizadas en la formación inicial.

5.3.3.2. LA RETROALIMENTACIÓN SELECTIVA Y OPORTUNAS

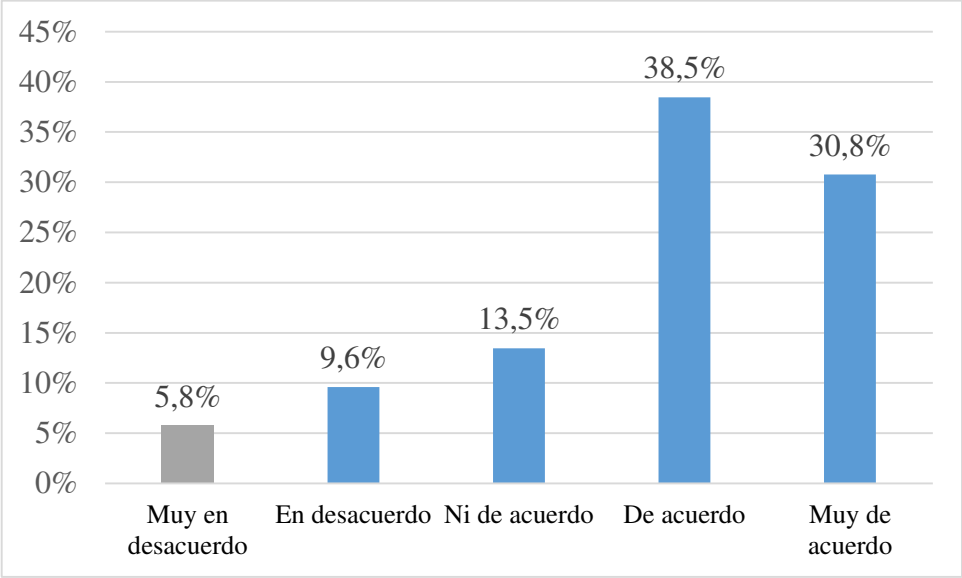
La retroalimentación (Competencia pedagógica de los educadores - Área 4), aunque está más relacionada al eje profesor/estudiante, puede darse entre los estudiantes. Es una práctica que está vinculada a la colaboración y autoevaluación, esto es, es la competencia para evaluar a sí mismo y entre pares. Por la lectura del DigCompEdu, la retroalimentación aumenta la posibilidad de aprender, permite ampliar las prácticas digitales y mejorar el proceso formativo. Además, fomenta las aptitudes para la práctica reflexiva y aumenta la motivación.

Según el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 21) el uso de las TDIC en la educación tiene como resultado una amplia gama de datos disponibles sobre el comportamiento de aprendizaje individual. Esto permite que los educadores utilicen las TDIC para

promocionar retroalimentación selectivas y oportunas a los estudiantes. Dicho de otra forma, además de identificar, les ayudan a superar sus debilidades y fortalezas con el uso de las TDIC. Así que, en la Figura 32 podemos observar si los estudiantes son incentivados a utilizar las TDIC para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir alguna necesidad individual.

Figura 26

Incentivo del uso de las tecnologías para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir necesidades individuales



El 30.8% está muy de acuerdo y el 38.5% está de acuerdo que sus profesores incentivan el uso de las TDIC para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir alguna necesidad individual.

En las entrevistas lo que queda claro es que los profesores en formación no cuentan con un incentivo personal sino con sugerencias de usos de recursos de las TDIC, destinadas a todos los estudiantes, independientemente de sus debilidades y fortalezas.

> **PartLara:** Orientación específica nadie me ha dado. Quizás porque soy del área de informática y acabo aprendiendo sola. Una profesora sugirió para la clase el sitio Profedeele y mejoré mis conocimientos con el uso de este sitio.
>
> **PartCarmen:** Todos los profesores, siempre que el alumno quiera y les pregunten, ellos ayudan, informan sobre tecnologías para que el alumno aprenda algo. Eso depende del alumno, de lo que él busca.

En un programa de formación es el formador quien diseña, enseña y conduce el aprendizaje y el interés no puede partir sólo del estudiante. Por lo tanto, falta apoyo al estudiante y retroalimentación. Notase que el estudiante, aunque afirma que aprende sobre los recursos de las TDIC de manera autónoma, ella necesitó que la profesora le indicara un sitio.

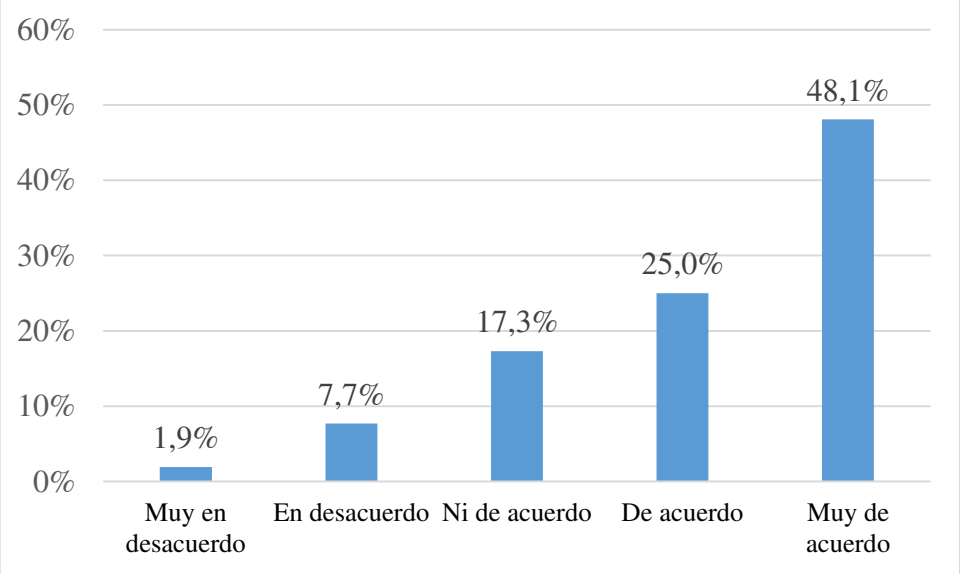
5.3.4. EL USO DE LAS TDIC EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Según el DigCompEdu, una de las ventajas de las tecnologías en la educación es su potencial para apoyar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante al explorar un tema, experimentar con diferentes opciones y soluciones, esto es, cualquier medio que fomenten la participación activa de los estudiantes, impulsando su compromiso activo en su proceso de aprendizaje (p. 22), promocionando el empoderamiento de los estudiantes. Además, los trabajos en grupos son importantes para la colaboración, la reflexión y el desarrollo de diferentes competencias y habilidades. Así como también, es una actividad que permite el estudiante experimentar nuevas formas de enseñar y de aprender con los usos de las TDIC y en colaboración con sus compañeros de clase.

Sobre si sus profesores les incentivan a utilizar las TDIC para elaboración y presentación de trabajos en grupo, veamos la Figura 33.

Figura 27

Incentivo del uso de las TDIC en las presentaciones grupales



El 48.1% está muy de acuerdo que en su proceso de formación son incentivados a usar las tecnologías para realización de sus actividades académicas en clase, el 25% está de acuerdo y el 17.3% afirma ni de acuerdo ni en desacuerdo. Aunque el uso de las TDIC parezca valorado en las actividades académicas de los profesores en formación, no es una práctica exigida por todos y, hay un número considerable de estudiantes que no son incentivados a utilizar las tecnologías para este fin, esto es, la exigencia del uso de las tecnologías es baja.

La elaboración y presentación de seminarios sobre diferentes temas con los usos de diferentes recursos de las tecnologías como forma de evaluar a los estudiantes podría ser una manera de contribuir con conocimientos sobre los usos didácticos de las TDIC y con otros aspectos importantes en la formación como colaboración, reflexión e innovación. Así que, además del uso de las tecnologías es importante averiguar, cómo ocurren la realización de estas actividades y sus objetivos. En la entrevista, los participantes confirman que:

> **PartLara:** En una ocasión preparamos una presentación. Hicimos una video lección sobre un asunto determinado, lo grabamos en el meet y tuvimos que colgarlo en el YouTube. Pero eso lo hicimos en el período de enseñanza remota.

La PartLara expone que además de haber realizado la actividad en el período remoto, la ha realizado una única vez. La PartPaula afirma que:

> **PartPaula:** Creamos videos y etc. en la asignatura sobre tecnologías. En una asignatura de lengua hicimos un doblaje de una escena de una película. Teníamos que hacerla en grupo, pero mis colegas desistieron de la actividad y tuve que realizarla sola… doblar todos los personajes. Ha sido muy difícil porque había que encajar lo que el personaje decía con lo que yo hablaba. El profesor me ayudó a grabar la actividad.
>
> Hicimos también una actividad de práctica oral y elegí grabar un video hablando el horóscopo del día, como si fuera una locutora de radio. Esta actividad fue más placentera porque yo elegí lo que hacer.

El ejemplo de la participante nos permite conjeturar que hay actividades que son de difícil realización y quizás de poco valor para el aprendizaje de lengua y para el desarrollo de la CDD, principalmente si consideramos la relación dificultad y aprendizaje.

Además, todo depende del planteamiento didáctico, de objetivos claros para no incurrir en el abandono de la actividad.

Los siguientes testimonios nos aclaran otros aspectos:

PartSofía: Los usos de las TDIC que hacemos es para presentar los seminarios y lo hacemos con el PPT. Hay algunos estudiantes que se interesan más y hacen presentaciones más interactivas, pero normalmente no hay mucho interés en usar otros recursos […] ya creamos un pódcast. Nos pidieron para grabar un asunto y el profesor evaluaría la pronuncia y el vocabulario. La actividad me pareció más interesante porque el profesor nos dio la libertad de elegir lo que nos pareciera mejor. Entonces no fue sólo grabar sobre un asunto. Hubo estudiantes que lo hizo como un debate, como una entrevista en una radio.

PartLara: El profesor estableció que hiciéramos un video presentando algunas características del asunto expuesto en clase. Me grabé leyendo un texto, pero si hubiera presentado oralmente en clase con el uso del PPT daría lo mismo. Usando Kahoot sería más motivador […] en otra asignatura la profesora nos dejó libres para elegir la tecnología. Ya creamos videos para el profesor de literatura y de libras.

PartAdrián: El profesor nos permite elegir las TDIC, pero en general usamos las más tradicionales. Siempre usamos el PPT.

La PartSofía informó sobre la falta de interés de los profesores en formación en utilizar las tecnologías, pero dice que hay algunos que se interesan más en usarlos. No obstante, por los demás relatos, cuando se les he propuesto, los estudiantes hacen uso de las TDIC. Asimismo, el desarrollo de la competencia digital del alumnado no puede estar a cargo sólo de sus intereses, pues él puede hacer uso de lo que le es más fácil y evitar nuevos desafíos, como es el caso de la PartLara, al afirmar que usar otro recurso sería más interesante, pero no lo incorpora a su presentación.

El PartAdrián afirma que presenta sus trabajos utilizando diapositivas y nada más, pero como veremos, él sabe crear y utilizar diferentes recursos de las TDIC. También confirma que todo el grupo de estudiantes sólo utiliza las diapositivas para las presentaciones en grupo. Esta afirmación, así como la de la PartSofía, nos permite pensar que, si el profesor formador no hace uso de las TDIC en clase y deja que el alumno elija lo que a él le parezca mejor, el estudiante nunca será desafiado y puede que nunca se aventure en esta tarea, los compañeros de clase no tendrán oportunidades de ver otros

modelos de prácticas, así como tampoco, aprender y se interesar por los usos de las tecnologías, entre otros aspectos. Por otro lado, como se observa, se refieren a una actividad evaluativa y el aspecto "uso de TDIC" no está siendo evaluado, lo que interfiere en la presentación final.

Una profesora en formación, participante de esta investigación y que también participa de un proyecto específico de su universidad, comenta lo siguiente:

> **PartAgustina:** Los profesores incentivan la creación de materiales didácticos. Nos dice para pensar de una forma más dinámica para desarrollar estos materiales. Por ejemplo, me gusta mucho el Canva, me gusta la parte visual de este recurso. Este semestre creamos un video con fotos y texto oral. Me parece muy interesante lo que ellos nos dicen para usar en las clases. Ellos traen los ejemplos que otros estudiantes han creado para que nosotros criemos nuestros materiales futuramente.

Observe que el estudiante debe realizar las actividades a partir de un modelo creado por otros estudiantes. Por lo que afirma, no es una práctica que realizan todos (entre profesores y estudiantes) conjuntamente y su aplicabilidad es para el futuro.

Delante de la respuesta sobre el hecho de traer ejemplos producidos por otros estudiantes, le pedí más detalle y la respuesta ha sido:

> **PartAgustina:** Estos ejemplos son creados en el "Proyecto integrador" que son actividades más creativas. Tuvimos que trabajar con el tema medio ambiente y tuvimos que encontrar una forma creativa para hacer el trabajo. Ellos traen los ejemplos para servir de modelo.

Por lo que dice la participante, es un trabajo interesante y que proporciona el desarrollo de la CDD, pero no es para todos los estudiantes de Letras, sino para los participantes del proyecto. De todas formas, parece que esta universidad tiene más claras la formación para los usos de las tecnologías que la mayoría de las demás.

De acuerdo con lo que dicen los participantes, podemos hacer algunas observaciones, siendo la primera y quizás la más importante, que, muchas veces lo difícil de una tarea reside en la propuesta didáctica y no en el uso de las TDIC, como ha confirmado la PartPaula. Además, se puede constatar que las actividades propuestas demandan exigencia baja de usos de las tecnologías siendo que, estos usos están restrictos a una asignatura específica o forma parte de algún proyecto, como afirma la PartAgustina

Es posible observar que es el estudiante que, en la mayoría de los casos, el que decide qué tecnología usar y, así, se concluye que el foco no está en la tecnología juntamente con el contenido (uso integrado), la colaboración entre ellos y un largo etcétera sino en la actividad o en la evaluación. Lo que se percibe, según los resultados y haciendo un paralelo y parafraseando a los hallazgos de Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019), la escasa competencia percibida en el propio profesorado provoca desmotivación y poca iniciativa para incorporarla en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, las prácticas realizadas por los profesores en formación siguen los mismos moldes de la formación que reciben, reforzando el modelo tradicional de educación.

Innovar las prácticas es salir del lugar de poseedor del conocimiento, del centro del proceso, concediendo el protagonismo al estudiante, aportándole autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras características. Pero, jamás es dejar el proceso a cargo del estudiante. Lo que se observa en los diferentes ámbitos académicos investigados, por los ejemplos que los participantes exponen, hay escasa presencia de un trabajo centrado en el desarrollo de la CDD y de los principios de la BNCC/2017 y BNC-FP y, las actividades realizadas no proporcionan autonomía ni el desarrollo de la CDD.

La realización y evaluación de los contenidos podría estar integrada con la evaluación de competencias “en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador” (MEC-ESPAÑA, 2015, p.5). Sin embargo, las actividades consisten principalmente en evaluar la parte oral del alumno y no específicamente enfocadas en el uso de las TDIC. La creación de video, por ejemplo, como queda en evidencia en los testimonios, habitualmente se realiza con el objetivo de evaluar la parte oral, gramática y vocabulario del estudiante, lo que puede ser una actividad bastante rentable, principalmente para grupos grandes de estudiantes como los de las escuelas de enseñanza básica que cuentan con 35 a 40 estudiantes en las aulas, pero en general, en las universidades estos grupos suelen ser muy reducidos, no justificando tal actividad. No obstante, lo que es importante observar en esta práctica, se refiere a reflexionar si realmente al grabar un video el estudiante demuestra saber “hablar” esta lengua, si está interactuando o adquiriendo la competencia comunicativa. Él puede haber pasado horas memorizando lo que va a decir, escribir un texto antes, corregirlo y grabar el video varias

veces para al final entregárselo a su profesor. Aunque sea un trabajo interesante, quizás fundamental en determinados contextos, no significa que el estudiante haya aprendido a comunicarse en la lengua que está aprendiendo. El testimonio de la PartPaula**:** nos aclara que, crear un video tampoco es garantía que uno aprenda a crear un video interesante ejerciendo la creatividad, aprender sobre la lengua y tecnología. De ahí la importancia de la práctica colaborativa y reflexiva para "crear" este video, que podría ocurrir, por lo menos en parte, en las clases con la intervención intencionada, guiada por el profesor. Es en este espacio, en el aula, que deberían ejercer la práctica reflexiva eficazmente y encontrar la mejor solución tecnológica y pedagógica para el desarrollo de la CDD.

En la educación vigente, es necesario que los profesores en formación sean conscientes de los beneficios de las TDIC en la educación, se apropien de ellas y quieran ser usuarios de ellas para enseñar, pues son ellos, los agentes fomentadores de sus usos y facilitadores de la CD de sus estudiantes. Si las ignoran, nunca llegarán a usarlas adecuadamente, de manera integrada, ni mucho menos ejecutarán prácticas innovadoras ni colaborativas (las TDIC son facilitadores del trabajo colaborativo entre estudiantes) con los usos de ellas ni promocionarán la CDD. O sea, son ellos los que tienen el compromiso con la nueva generación de estudiantes y llevarán la labor de enseñar con los usos de las TDIC, entendiendo que ellas causan impacto en la educación, pero por sí mismas no realizan nada.

En la próxima sección discutiré sobre la importancia otorgada por los profesores en formación inicial sobre los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en sus prácticas futuras y, el uso de ellas por los formadores como contribución al aprendizaje sobre la aplicabilidad de las TDIC en el aula o para el desarrollo de la CDD.

5.4. PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS TDIC EN LA FORMACIÓN INICIAL

Aslan y Zhu (2016) concluyeron, en su estudio hecho con 119 profesores turcos, que comprender únicamente las percepciones de los profesores en activo sobre el uso de las TDIC era insuficiente para entender cómo ocurre la integración de las tecnologías en el proceso educativo, siendo necesario, por lo tanto, comprender las percepciones de los profesores en formación, pues es aspecto fundamental para la integración de la tecnología

en sus futuras prácticas docentes. Asimismo, conocer lo que piensan los profesores en formación sobre los usos de las TDIC puede subsidiar a las universidades con información para que puedan mejor preparar a los futuros profesores para el uso de las TDIC.

Los datos dicen respecto a la importancia dada a i) los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en sus prácticas futuras, ii) saber usarlas didácticamente, esto es, no sólo identificarlas sino saber aplicarlas en la enseñanza, iii) las prácticas formativas como modelos para sus prácticas futuras.

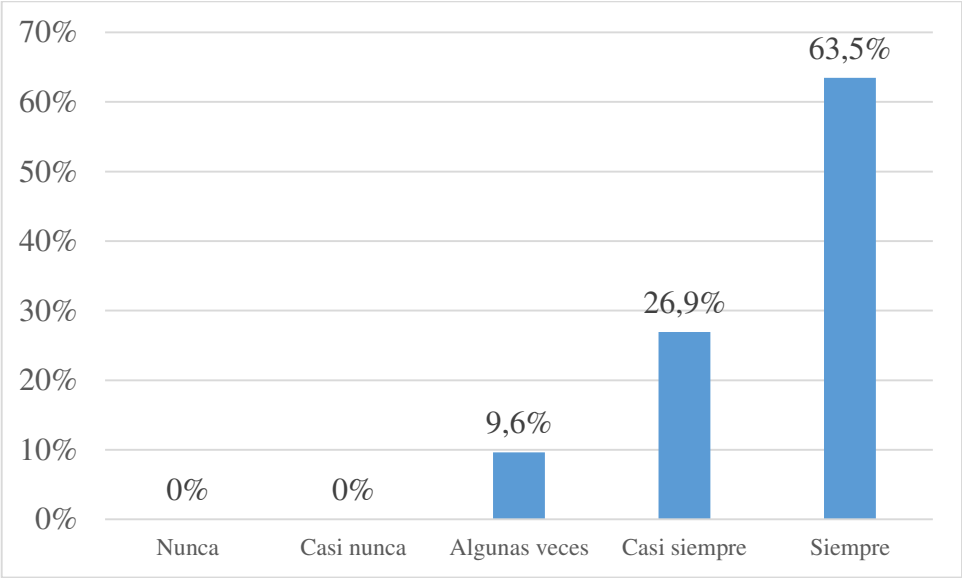
5.4.1. IMPORTANCIA DE LAS TDIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La valoración de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser clave para el éxito académico, así como también para adquisición de mejores prácticas como profesores. Según Cabero y Martínez (2019, p. 3) para mejorar la calidad y el rendimiento educativo, es necesario la presencia de las tecnologías, pero es necesario cambiar las percepciones sobre sus potencialidades, no viéndolas como sencillas TDIC, sino como tecnologías para el aprendizaje y conocimiento y para el empoderamiento y la participación. De acuerdo con Abella et al. (2016) uno de los principales aspectos que condicionan el uso de las TIC en la enseñanza por parte de los docentes son las actitudes que tengan hacia éstas. Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019) también consideran la actitud positiva como factor importante para la integración de las tecnologías en el proceso educativo. O sea, la actitud positiva (o percepción positiva) condicionará o determinará los usos de la TDIC que harán en su futuro trabajo como profesores y la innovación. Otros autores como Ollerana et al. (2009), Capan (2012) y Pourhosein Gilakjan (2012) corroboran esta idea. Así que, en esta investigación se ha podido comprender las percepciones (si positivas o no) de los profesores en formación hacia los usos de las tecnologías en la enseñanza de la LE para comprender mejor incluso sobre los usos que hacen de las TDIC para el aprendizaje.

Los participantes conciben el uso de las tecnologías en su formación docente como importante y afirman que es una práctica que desean realizar como profesores, como se puede observar en la Figura 34.

Figura 28

Importancia de las TDIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas



El 63.5% de los participantes confirman que los usos de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje es importante y es una práctica que desean realizar como profesores de LE. No obstante, el 26.9% parece tener alguna duda sobre dicha importancia y el 9.6% cree que son importantes algunas veces. De esta manera, podemos inferir que todavía hay un porcentaje considerable de estudiantes que no están convencidos o no se han apropiado de la importancia y de los beneficios de las tecnologías traen a la educación.

En las entrevistas, los participantes dijeron que el uso de las tecnologías es en sí importante, pero no hicieron comentarios sobre este cuestionamiento. Tres de los entrevistados dijeron que:

> **PartLara:** Pensando como futura profesora, siempre pienso: si la tecnología está aquí y puede ayudar, ¿por qué no utilizarla?
>
> **PartSofía:** Tras el período pandémico todos estamos más conectados a las tecnologías. Tendremos que utilizarlas, no hay vuelta atrás. Creo que pienso más en mis futuras prácticas tras participar de la asignatura sobre los usos de las tecnologías, que sean más interactivas y más interesantes. En general, las clases son muy monótonas y nos quedamos agotados, desmotivados y, con los usos de las tecnologías que nos presentaran en las clases, es más interesante para el estudiante.

PartPaula: Creo que estamos frecuentemente pensando en las tecnologías tras el período de pandemia.

Por lo que afirman los participantes, ellos manifiestan un pensamiento de sentido común sobre los usos de las TDIC en la educación. Pensar en cómo se daría el uso de las tecnologías es un paso esencial, pero en los testimonios no se observa mucha seguridad en cuanto a sus beneficios. Las tecnologías, aunque sean motivadoras, no deben ser concebidas como fuente de entretenimiento solamente y, este no debería (y no lo es) ser su principal aplicación en la educación.

Estoy de acuerdo con la participante cuando afirma que, *si la tecnología está aquí y puede ayudar, ¿por qué no utilizarla?,* pero lo más importante es cómo utilizarla, para qué utilizarla, bajo qué teoría, metodología y etc. Así que, aunque la mayoría la considera importante en el proceso educativo y quieren poseer esta práctica, parece que todavía les falta conocimientos sobre sus beneficios y posibilidades, evidenciando que es necesario más formación para el uso integrado de las TDIC.

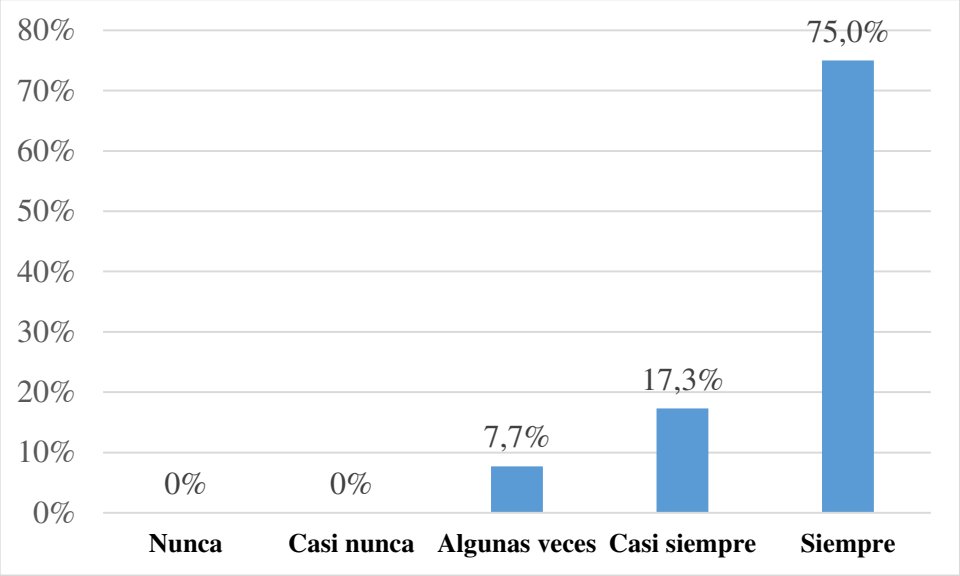
Cabero y Martínez (2019, p. 3), a la luz de otros investigadores, afirman que cuando se les preguntan a los docentes sobre las actitudes y motivación que tienen para la incorporación de las TDIC, las respuestas suelen ser positivas y altas y, citando a otros investigadores afirma que, por otra parte, "la formación que tienen para su utilización educativa es baja y sobre todo más en lo referente a aspectos didácticos que a su manejo instrumental, hecho que se presenta independientemente del país en el cual el docente ejerza". Datos estos muy semejantes a los encontrados en esta investigación.

5.4.2. IMPORTANCIA DEL USO DIDÁCTICO DE LAS TDIC

Por la lectura del DigCompEdu, los futuros educadores deben ser aptos para capacitar a sus estudiantes para participar de forma activa en la vida y el trabajo en una era digital, así como también, aprovechar los beneficios de las TDIC para mejorar las prácticas pedagógicas. Los profesores en formación declaran sobre la importancia de saber usar didácticamente las TDIC en sus prácticas futuras:

Figura 29

Importancia de saber utilizar las TDIC didácticamente



El 75% de los participantes considera que es muy importante saber utilizar las TDIC didácticamente para enseñar. Abella et al. (2016) en una muestra de 2002 participantes, llega a la conclusión que a nivel general los estudiantes valoran de forma positiva la integración de las TDIC en la docencia coincidiendo con el hallazgo de esta investigación. Sin embargo, todavía tenemos un porcentaje (25%) de profesores en formación que no está totalmente convencido que saber usarlas didácticamente es importante, lo que es de cierta manera, bastante preocupante, pues las directrices formativas exigen que el profesor las utilice, es competencia para vivir en el mundo global y no hay más lugar para el profesor que no sepa integrarlas en el proceso educativo.

Delante de la pregunta sobre la importancia de saber usar las TDIC didácticamente para la enseñanza de lenguas, los testimonios afirmaron que:

> **PartAlma:** Sí, seguro. Doy clases en el presencial y uso el Clasroon. Enseño sobre algo en clase y facilito materiales en el Clasroon, así como otras recomendaciones de videos y otros materiales. No es porque la clase es presencial que debemos quedar sólo con “cosas” presenciales.
>
> **PartPaula:** Me parece muy importante usar estos recursos y, creo que, usar una música, un recorte de una película, estas cosas básicas, me parece que es muy bueno porque llama la atención del alumno y además de ser atrayente, les motiva a aprender más, lo que es muy importante.

Los profesores en formación demuestran tener una percepción que el uso de las TDIC está relacionado con la enseñanza remota o a distancia y a la motivación para aprender. Se observa una valoración de las prácticas a las que están sumergidos o de sus memorias de aprendizaje, esto es, la manera con la que han aprendido la LE sea antes incluso antes de empezar en la universidad. De esta manera, además de conocer si sus percepciones son positivas, es necesario comprender a qué percepciones se refieren, aspecto que debería ser mejor estudiado.

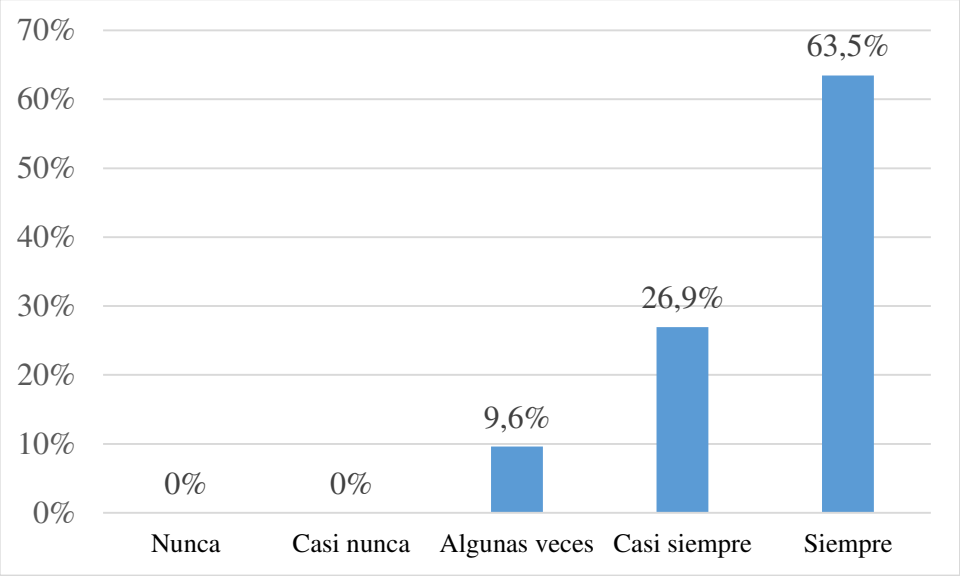
Según el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 15), los educadores son modelos de referencia para la siguiente generación. Así que, la formación que reciben es fundamental no sólo para su vida académica, pero para su desarrollo de la CDD como ciudadanos, como estudiantes (aprendices de lenguas), pero principalmente para que sus prácticas futuras sean con el uso de las TDIC. Dicho de otra forma, la formación universitaria pasa por las prácticas que los futuros profesores están sometidos y es una forma de reescribir sus percepciones de cómo se aprende y enseña una lengua. De acuerdo con los participantes, el uso de las tecnologías por sus profesores es una forma posible de aprender a usarlas y reflexionar sobre ellas, asunto abordado a continuación.

5.4.3. LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS CON LAS TDIC COMO MODELO DE ESEÑANZA

En la BNC-FP y el DigCompEdu el profesor es referencia, es el modelo para las futuras generaciones. Según los profesores en formación es importante que sus profesores formadores utilicen las TDIC en sus clases, pues es una forma de conocer los recursos de las TDIC y una contribución para que aprendan a utilizarlas en sus prácticas y reflexionar sobre ellas, como podemos observar en la Figura 36. Además, reconocer que las prácticas de sus profesores son modelos permite comprender, en parte, la eficacia de las estrategias valiéndose de las TDIC que sus profesores realizan en la formación.

Figura 306

Las prácticas de los formadores como modelo



El 63.5% de los participantes considera muy importante que sus profesores usen las TDIC y, además, estar expuesto a estos usos contribuye a que ellos aprendan también a usarlas didácticamente y reflexionar sobre ellas en su futura profesión de profesores de LE. No obstante, el 36.5% no está muy seguro de esta afirmación. Estos datos pueden ser explicado por diferentes aspectos, siendo el primero, el poco uso de las TDIC en la enseñanza o su uso inadecuado, poco provechoso o eficaz. De acuerdo con Osuna et al. (2019), una formación insuficiente da lugar a un mal uso de las tecnologías o a la desconfianza por parte del profesorado para incluirlas en su práctica docente. Según los testimonios:

> **PartSofía:** Si viéramos nuestros profesores usando las tecnologías nosotros conoceríamos estas tecnologías. Creo que muchas personas no saben ni siquiera de la existencia de las posibilidades de usos. Seguramente si les observáramos usándolas, nos interesaríamos por ellas e íbamos a querer aprender más sobre ellas.

La PartSofía deja claro que la práctica con los usos de las tecnologías por sus profesores es una posibilidad y, además deja entender que no hay uso en la formación ni conocimiento sobre su aplicabilidad.

> **PartAdrián:** Es importante que los profesores utilicen la tecnología para sacar a los alumnos del papel de receptor y situarlos en un papel activo, capaz de buscar

> el conocimiento y también para valerse de otras formas de enseñar, más lúdicas, diferentes e interactivas.

El participante entiende que el profesor puede ser un modelo desde cuando las prácticas realizadas sean más interactivas y con foco en el estudiante, como él lo aclara, ese uso debería llevar al estudiante a ejercer un papel activo en el aprendizaje. No obstante, como se ha podido observar, las prácticas realizadas por sus profesores son muy distintas de lo que a él le parece ideal.

Una de las participantes nos aclara que:

> **PartPaula:** Estoy parcialmente de acuerdo, pues no siempre aprendemos viendo otra persona hacer uso de las tecnologías porque ellos ya poseen el conocimiento. La profesora de la asignatura sobre TDIC tenía un conocimiento muy grande sobre los recursos presentados por ella, los recursos que ella dominaba y parecía todo muy fácil para ella, pero para nosotros no era nada sencillo, por lo menos para mí no lo era. A ver… si pensamos en estas tecnologías más básicas, ellos contribuyen con mi aprendizaje sobre ellas. La mayoría de los profesores de lengua utilizan lo básico.

Como afirma la participante PartNad, sólo observar el uso de las tecnologías no resulta en conocimiento práctico. Es necesario que el estudiante haga, realice la actividad, que él aprenda usándolas, que sea invitado a construir y construya conocimiento conjuntamente. O sea, saber que existe y para qué sirve, no produce conocimiento ni produce prácticas innovadoras que contribuyan a la autonomía y al trabajo colaborativo.

Resumidamente, los profesores en formación afirman que es esencial que los formadores utilicen las TDIC para enseñar por tres motivos básicos: la mayoría de los estudiantes desea tener una futura práctica pedagógica con los usos de las tecnologías, los formadores son ejemplos de buenas prácticas y estar expuestos a ellas puede ayudarles a aprender sobre los usos didácticos de las tecnologías. Siempre que los profesores las usen, permite que el estudiante por lo menos conozca la existencia y la aplicabilidad de ellas en la educación, pero dependiendo de las propuestas didácticas en las aulas, no hay aprendizaje ni tampoco reflexión sobre los usos de las TDIC, lo que puede contribuir a que parte de los profesores en formación no considere esta práctica como importante ni tampoco sus profesores como modelos. Por último, pero no menos importante, es posible afirmar que estos datos nos muestran la importancia de cambiar una creencia muy

aceptada en el ambiente académico, esto es, que los jóvenes saben más que los profesores a usar las TDIC (lo que puede ser verdad) y extiende esa creencia a los usos didácticos. Además, parece que, con la aceptación generalizada de esta creencia, sumada a la falta de capacitación pedagógica y tecnológica puede que el profesor permita eximirse de la responsabilidad de enseñarles sobre y con el uso de las TDIC. Saber usarlas para aprender no es lo mismo que usarlas para enseñar.

A continuación, se presentan y discuten los resultados sobre la autopercepción de los profesores en formación sobre su competencia digital. Aunque no sea asunto específico de esta investigación, es tema de la BNCC/2017 y este hallazgo ha sido muy pertinentes para comprender otros aspectos investigados.

5.5. AUTOPERCEPCIÓN DE LA CDD DE LOS ENTREVISTADOS

De acuerdo con López y Mera (2018), la autopercepción es la manera cómo se percibe a sí mismo dentro del proceso educativo. Esta autopercepción es muy importante una vez que posibilita al estudiante identificar sus debilidades y fortalezas en los diferentes aspectos de su formación y, en este caso, sus conocimientos de las tecnologías educativas.

Conocer la autopercepción del estudiante puede ser también un indicador para el profesor formador, esto es, conocer en qué aspecto hay que promocionar reflexión sobre los conocimientos y aplicabilidades de las TDIC y elaborar actividades (con el uso del Marco de Competencia y metodologías activas) para ayudarles (individualmente y en grupos) a sanar sus dificultades sean tecnológicos o formativos.

Además, el texto de ley, referencia para la formación inicial de la BNCC/2017, determina que incluya la dimensión de autodesarrollo de las competencias docentes, ya que éstas están relacionadas con la autopercepción que los profesores tienen de su propio trabajo y porque esta autopercepción genera efectos en el desarrollo global de los alumnos.

Los participantes de la entrevista son bastante heterogéneos y, algunos se auto clasifican como buenos usuarios de las TDIC y otros, opuestamente como nada buenos usuarios de ellas. La ParticNadia, por ejemplo, se clasifica como B1/B2, Alma como B2/C1, Claudia como B1, Valentina como C1 y, PartSofía no se clasifica y afirma que

"me considero muy poco conocedora de las tecnologías". Los demás participantes no supieron o no quisieron responder.

Parece que esa auto clasificación, además de ser un reflejo de la personalidad (timidez, por ejemplo) y gusto personal, depende en gran medida de otros tantos factores como, la seguridad, autonomía y al proceso educativo a que fueron expuestos, generando comportamientos de aprendizaje. La PartAlma parece muy extrovertida, comprometida con su formación y con sus alumnos y aprendió la LE usando diferentes recursos de las TDIC. La PartSofía, aunque vivió y fue alfabetizada en España, se presenta más tímida e insegura para enseñar la LE. Lo que ha sido posible observar que su autopercepción sobre los usos de las TDIC influye en la manera que ella las utiliza para aprender, o sea, no se siente buena usuaria de las tecnologías y no las usa, perpetuando un ciclo. Según Ramírez-Mera y Barragán López (2019, p. 2), la "autopercepción del alumno afecta de manera significativa la forma en que se comporta dentro del contexto educativo, así como sus sentimientos y experiencias".

En esta investigación, la autopercepción parece también estar relacionada con la comparación con los compañeros de clase, esto es, si hay otros estudiantes que no saben utilizar las TDIC, lo poco que uno sabe ya es más que los demás, lo que puede implicar en una falsa competencia. Almenara et al. (2020), describe el fenómeno de la autopercepción idealizada, esto es, el "docente posee una serie de modelos mentales relacionados con su propia competencia digital (autopercepción idealista)". Por lo tanto, es importante averiguar la autopercepción de los estudiantes, pero es necesario averiguar lo que realmente hacen con las tecnologías, pues uno puede tener una buena autopercepción sobre sus conocimientos tecnológicos y, no obstante, utilizarlas inadecuadamente o de manera poco rentable para su aprendizaje.

En la próxima sección, discuto sobre las estrategias de aprendizaje valiéndose de las TDIC que los participantes dicen realizar. Primero analizo si los participantes saben crear diferentes recursos, en seguida presento los usos de las TDIC para aprender LE (habilidad oral, auditiva, escrita, lectura, etc.) y por último identifico cuáles son estos recursos, la finalidad de sus usos y cómo los utilizan.

5.6. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON LAS TDIC

El empoderamiento de los estudiantes (Área 5 del DigCompEdu) se subdivide en a) accesibilidad e inclusión, b) personalización y c) compromiso activo de los estudiantes

con su propio aprendizaje. El compromiso activo de los estudiantes con su proceso de aprendizaje es una de las fortalezas fundamentales de la CDD. Por lo tanto, se espera también que los estudiantes sean capaces de "identificar (pero también seleccionar, evaluar, crear y modificar, asunto del área 02/contenidos digitales) de forma efectiva los recursos que mejor se adapten a sus objetivos de aprendizaje" (p. 20) o a sus intereses personales o necesidades formativas en general. Ser capaz de "utilizar de forma creativa y responsable las TDIC para la información, la creación de contenidos, el bien estar y la resolución de problemas" (Redecker, 2020, p. 16) es una de las habilidades del área 6 del DigCompEdu (Desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes).

La competencia específica "2.1. Planear acciones específicas de enseñanza que resulten en efectivos aprendizajes" de la Práctica Profesional expuesto en la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, p. 25), requiere que el profesor en formación aprenda a "utilizar y crear tecnologías digitales, contenidos virtuales y otros recursos tecnológicos e incorporarlos a su práctica docente para que puedan mejorar y transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y estimular una actitud investigadora".

Asimismo, de acuerdo con Osuna, Matos Alcántara y Gavira (2019), conocer cómo aprende el alumnado y poder dar respuesta a sus características individuales es primordial para ofrecer una mejor formación y dar una respuesta a las características individuales de los profesores en formación. El primer aspecto a averiguar se refiere a la autonomía.

5.6.1. LA AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El trabajo autónomo constituye uno de los pilares de la formación por competencias, o sea, uno de los pilares de la educación vigente. Es uno de los objetivos de la educación brasileña, pero lo es también en la educación a nivel mundial. La BNC-FP deja claro el compromiso de un currículo (con las metodologías acticas y otras dinámicas formativas) que permite el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Esta capacidad, es el principal factor para lograr el dominio de diferentes aspectos del conocimiento lingüístico con el que el estudiante se hace capaz de conocerse como aprendiz, identificar sus necesidades y determinar los recursos que le posibilitarán llegar a su objetivo.

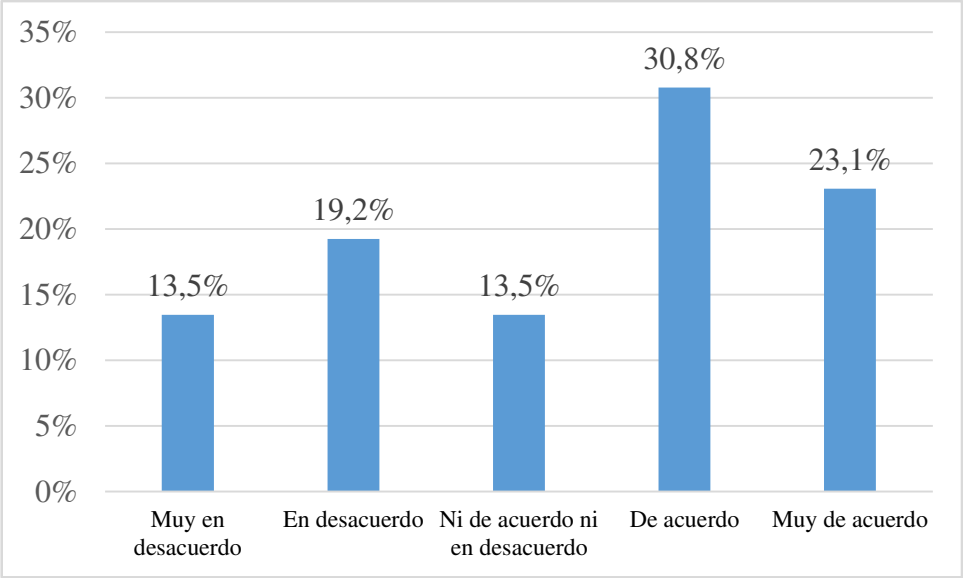
El DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 86), explica la autonomía como aprendizaje autodeterminado, aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado y, afirma que el

marco da preferencia al concepto de aprendizaje autorregulado porque los demás pueden ser demasiado ambiciosos para algunos contextos de enseñanza y aprendizaje, dado que requieren un mayor grado de autonomía. Así, el Aprendizaje Autorregulado, es una habilidad del área 3 y, a su vez está relacionada con la Personalización y Compromiso Activo del Estudiante con su propio aprendizaje (Área 5), que se correlaciona con la creación de contenido (Área 6/ Desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes).

Sobre la autonomía para aprender a utilizar las TDIC, la Figura 37 informa algunos datos importantes.

Figura 31

Aprendizaje autónomo de las TDIC



El 23.1% afirma que aprende solo a utilizar los recursos digitales y el 30.8% de los participantes, están parcialmente de acuerdo, o sea, muestra un cierto grado de dificultad. Más del 30% presenta bastante o muchas dificultades en aprender a utilizar las tecnologías sin ayuda. Esto significa que, aunque sean usuarios de las TDIC para fines personales y para aprender lengua como constatado en las secciones anteriores, no se sienten totalmente capaces de aprender a utilizar las tecnologías de manera autónoma. De acuerdo a estos hallazgos, Arreola y Hernández (2021) afirman que:

> Con frecuencia nos enfrentamos a estudiantes con escasa curiosidad e iniciativa, actitud pasiva e inerte, esperando respuestas por parte del docente, dependientes de compañeros o del propio profesor, inseguridad en el desempeño académico y con creencias o juicios de escasa capacidad de logro […]. Lo preocupante es que

> esta falta de autonomía académica no se limita al espacio escolar, sino que trasgrede muros y se aprecia en el comportamiento social cotidiano de los sujetos. (Arreola y Hernández, 2021, p. 60)

Por lo tanto, ser autónomo es importante para la educación, pero también en la vida y, es un aspecto que debe ser guiado y enseñado por los profesores. No se puede esperar que el joven en formación sea autónomo porque usa las tecnologías en su cotidiano e incluso para aprender algunos aspectos de LE. Es necesario entender cómo ocurre este uso y averiguar las estrategias para el desarrollo de la autonomía.

En la página del Instituto Cervantes podemos leer la siguiente definición de autonomía:

> Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

Durante la entrevista fue posible averiguar que hay estudiantes bastante autónomos, otros no tanto, pero todos con diferente concepto de lo que es la autonomía. Los testimonios afirman que:

> **PartSofía:** Creo que me considero autónoma. Todos somos un poco autónomos. Una profesora nos decía “pasamos la información y vosotros tenéis que transformar esta información en conocimiento. Entonces depende mucho de nosotros mismos.

La autonomía es mucho más compleja que esta idea presentada por la PartSofía. Además, para obtener información, el profesor es dispensable.

Veamos otros testimonios:

PartAgustina: Utilizamos libros, materiales que nos aportan los profesores, pero siempre busco más conocimientos fuera del aula, sea a través de videos, en sitios o libros.

PartAdrián: Aprendo en clase y busco más conocimientos fuera del aula. Aprendí de una manera en el pasado y he tenido que aprender de otra forma ahora. He tenido que abrir mi cabeza para nuevas posibilidades.

PartValentina: Entonces… no, no me considero autónoma. La cuestión es que me gusta mucho la LE y asistía a las telenovelas mejicanas. Después empecé a hacer unas investigaciones siempre en LE y me matriculé en un curso libre de LE. Como necesitaba estudiar para entrar a la universidad, dejé el curso. Pero seguí escuchando músicas, veía las telenovelas y eso me ayudó mucho porque llegué al curso de letras ya sabiendo mucho más que mis compañeros de curso. Con los profesores del curso aprendí la habilidad oral porque escuchar ya lo hacía bien y hablar es lo más difícil… Aprendí a usar las tecnologías porque tuve que aprender para preparar las clases del PIBID**.**

PartPaula: A ver… es una pregunta difícil. Creo que…no me considero autónoma porque necesito que el profesor me ayude. Creo que es algo mío porque hay personas que aprenden solas, pero yo no consigo. Entonces siempre necesito que me enseñen el camino, me orienten. Necesito que el profesor me direccione.

Los demás participantes respondieron que sí, que se consideran autónomos sin dar explicaciones sobre el tema.

La PartPaula afirma que necesita del aporte del profesor. Como afirma Nóvoa (2009), nada sustituye el buen profesor. La formación del profesorado necesita enseñar y promocionar prácticas que colaboran con la autonomía del estudiante. La autonomía es un aspecto que uno tiene que adquirir, o sea, uno no nace autónomo ni tampoco se transforma en uno porque ha llegado a la universidad.

La PartAlma, por ejemplo, se presenta como autónoma (en su historia de aprendizaje de la LE demuestra realmente ser bastante autónoma). No obstante, la PartSofía, aunque haya cursado una asignatura específica sobre los usos de las tecnologías, afirma que: *me considero poco conocedora de las tecnologías… no sé si hay*

un motivo para no sentirme buena en los usos de las tecnologías, creo que me falta aprender sobre ellas. Parece que a la PartSofía le falta Estrategias […]acciones que refuercen la autoconfianza, la capacidad para el diagnóstico de fortalezas, debilidades y posibilidades para superar dificultades en el proceso de aprendizaje, que orienten hacia la proyección futura en la profesión (Arreola y Hernández, 2021, p. 57).

En el proceso de aprendizaje de una lengua y de aprender a ser profesor, nada más corriente que necesitar y obtener orientaciones que les apunten el camino y desarrollen la autonomía. Lo que parece, por los testimonios, que no saben crear sus propios planes de estudios adecuadamente, saben que es necesario aprender algunos aspectos de la LE e intentan mejorar sus habilidades lingüísticas. Pero, ser autónomo significa para algunos, el hecho de buscar más información a través de las tecnologías sobre lo que el formador enseña en las clases. Esto es, no es algo estructurado para lograr determinado objetivo personal sino de acuerdo con lo que el formador considera importante en su asignatura. En suma, estoy de acuerdo con Arreola y Hernández (2021), esto es:

> el desarrollo de las habilidades del aprendizaje autónomo no debe dejarse al azar, sino que debe ser parte de la cultura institucional que se promueva desde las aulas, así como la implementación de acciones para fomentar el desarrollo de estas habilidades (p .69).
>
> Se requiere poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo y colaborativo, reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento y la acción crítica (p. 19 y 20).

Delante de lo expuesto, podemos afirmar que es necesario considerar en la formación inicial el desarrollo de la autonomía, reflexión, colaboración, autoevaluación, aspectos relevantes del Área 3, 4 y del Área 5 del DigCompEdu y de las directrices formativas brasileñas.

La autonomía, implica, saber reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje, en aprender lo que le interesa, identificar lo que hace falta para su formación, tener estrategias para sanar las dificultades de aprendizaje y buscar conocimientos específicos para eso, pero también está relacionado con la autoevaluación.

5.6.1. LA CREACIÓN DE CONTENIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL

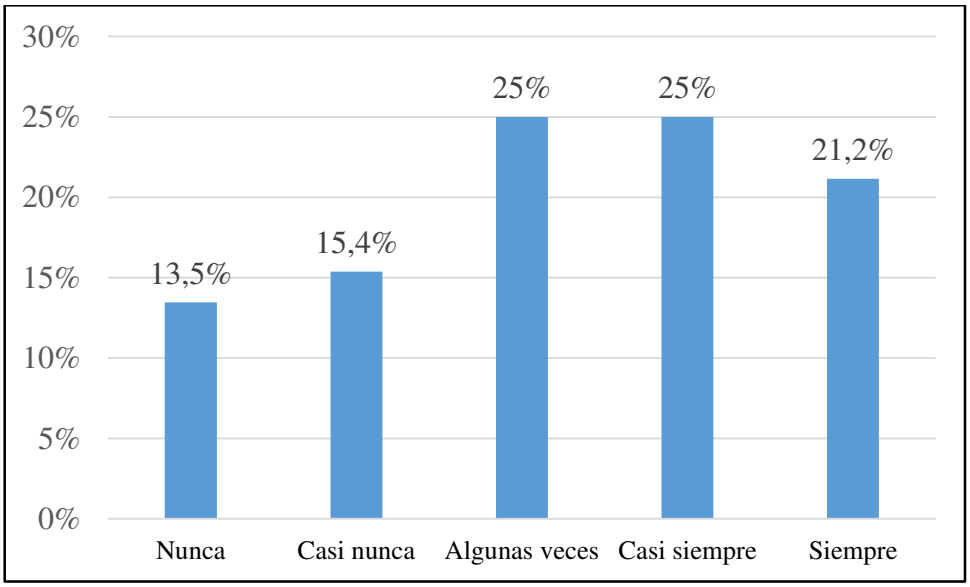
Saber crear contenidos digitales implica conocer recursos que permiten diferentes formas de participación y colaboración orientados al beneficio del aprendizaje sea lingüístico o formativo y, además supone conocimiento de las cuestiones éticas y legales. Según el MEC (BOE nº 25)/ES (2015, p. 11) la creación de contenidos:

> "implica saber cómo los contenidos digitales pueden realizarse en diversos formatos (texto, audio, vídeo, imágenes) así como identificar los programas/aplicaciones que mejor se adaptan al tipo de contenido que se quiere crear. Supone también la contribución al conocimiento de dominio público (wikis, foros públicos, revistas), teniendo en cuenta las normativas sobre los derechos de autor y las licencias de uso y publicación de la información".

Resalto que la creación de recursos es una competencia primordial y básica y es aplicable a todas las competencias de las áreas 2 y 4 del DigCompEdu. Los participantes informan de lo siguiente:

Figura 32

Conocimiento sobre la creación de diferentes contenidos digitales



Lo que se puede constatar en la Figura 32 que sólo el 21.2% de los participantes sabe crear contenidos como blog, wiki, pódcast, entre otros. El 25% no está muy seguro

y el 53.9% no sabe (o sabe poco) crear estos contenidos. Por lo tanto, es un aspecto a ser enseñado en la formación inicial.

Para crear contenidos hay que saber sobre las cuestiones ética y legales y los participantes de la entrevista afirman que son orientados al respecto por sus profesores.

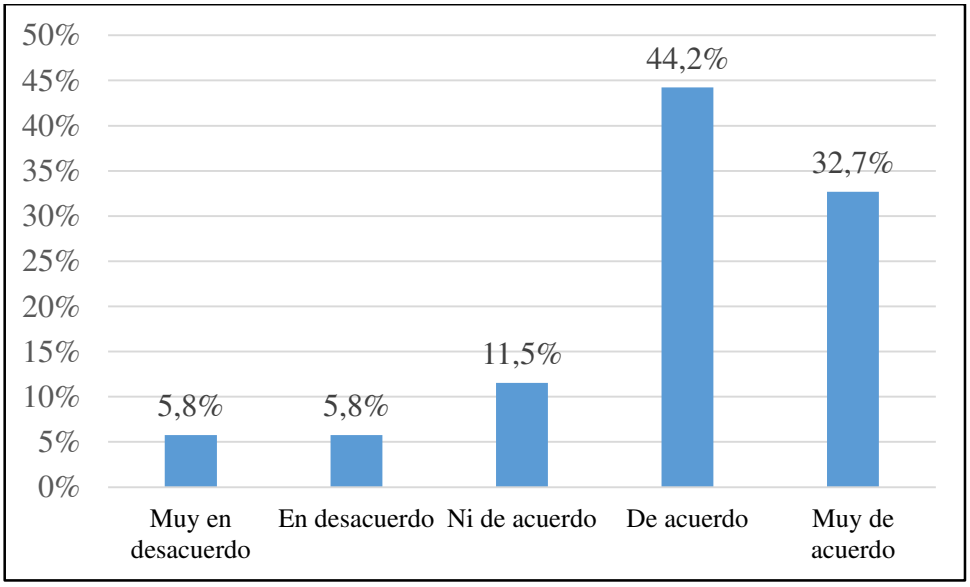
Es posible inferir que la mayoría de los profesores en formación, además de perder oportunidades de aprendizaje (y académicas) también están perdiendo oportunidades en el contexto profesional y limitando el desarrollo de la CDD.

5.6.2. LOS USOS DE LAS TDIC PARA EL APRENDIZAJE

Respecto a la creación de contenidos, tenemos la modificación de recursos digitales adecuándolos al objetivo de aprendizaje, esto es, utilizándolos para la mejora de las actividades en clase y extraclase y en la colaboración profesional. Así que, aunque no sepan crear contenidos digitales, sabrán identificar y utilizarlos para su aprendizaje, para lo que les interesa y de la forma que mejor se adapten a sus objetivos (Redecker, 2020, p. 20). Sobre saber utilizarlos, dos datos nos muestran que:

Figura 33

Sabe utilizar diferentes recursos para aprender la LE



Sólo el 32.7% de los participantes está muy de acuerdo en saber utilizar diferentes recursos para aprender la LE y el 44.2% se muestra de acuerdo con esta afirmación, o sea,

tiene dudas sobre si realmente sabe utilizar las tecnologías para aprender LE. El 11.5% se muestra ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 11.6% no sabe utilizarlas.

Los hallazgos muestran que urge preparar a estos estudiantes para el uso de las TDIC. Tratándose de un programa de formación, de jóvenes estudiantes, parece raro que más del 20% de ellos todavía no se hayan apropiado de las TDIC para aprender. Aunque sea distinto la competencia digital de los estudiantes de la competencia pedagógica, si no las usan en beneficio propio, ¿cómo las integrarán a sus futuras prácticas como profesores? Así que, cabe a los formadores recordar que la tecnología es una herramienta que tiene el poder y capacidad de potenciar el aprendizaje, pero le cabe a él instruir adecuadamente sus estudiantes.

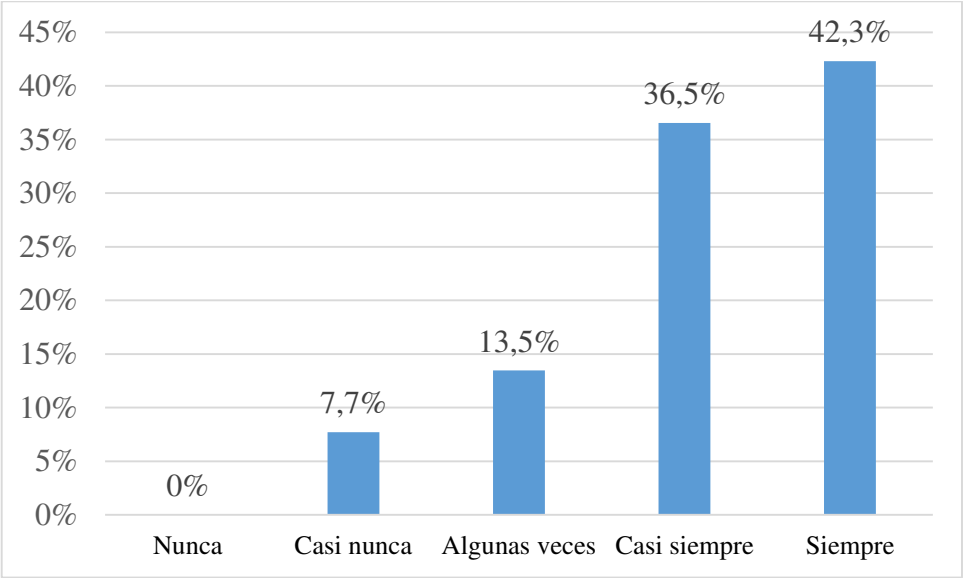
No obstante, aunque la mayoría no está tan segura de lo que saben hacer con las TDIC para su aprendizaje de la LE, los participantes afirman utilizarlas para adquisición de algunas habilidades lingüísticas, las cuales se presentan a continuación.

5.6.3. LOS USOS DE LAS TDIC PARA HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las TDIC pueden utilizarse para realizar actividades de acuerdo con su nivel de competencia en la lengua, sus intereses y necesidades de aprendizaje (Redecker, 2020, p. 22), convirtiéndolos en el centro, en protagonistas de su proceso de aprendizaje. Las Figuras 40, 41, 42, 43 y 44 muestran los resultados para los usos que ellos hacen para expresarse mejor oralmente, para aprender gramática, vocabulario y lectura, para aprender sobre las culturas, para mejorar la comprensión auditiva y para expresarse mejor por escrito en la LE, habilidades de la Competencia Comunicativa que fueron discutidas en el Capítulo 4.

Figura 34

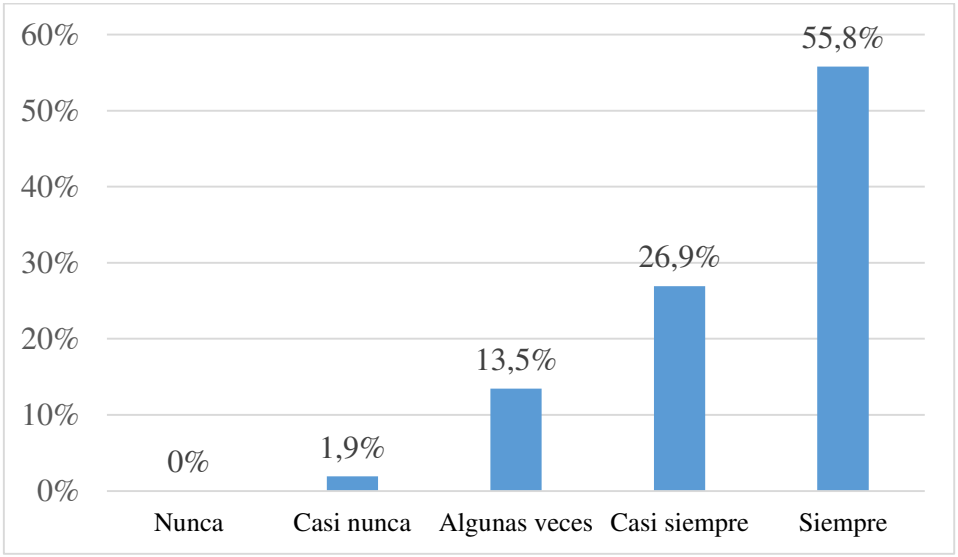
Uso de las TDIC para expresarse mejor oralmente en LE



Todos los participantes utilizan las tecnologías para aprender a expresarse oralmente en LE, pero sólo el 42.3% de los participantes utilizan siempre y el 36.5% las utilizan casi siempre. Hay un porcentaje significativo (21.2%) de estudiantes que las utilizan muy poco.

Figura 35

Uso de las TDIC para aprender gramática, vocabulario y lectura en la LE.



El 55.8% de los participantes afirma que utilizan las tecnologías para aprender gramática, vocabulario y lectura en LE. El 26.9% afirma que las utilizan casi siempre y

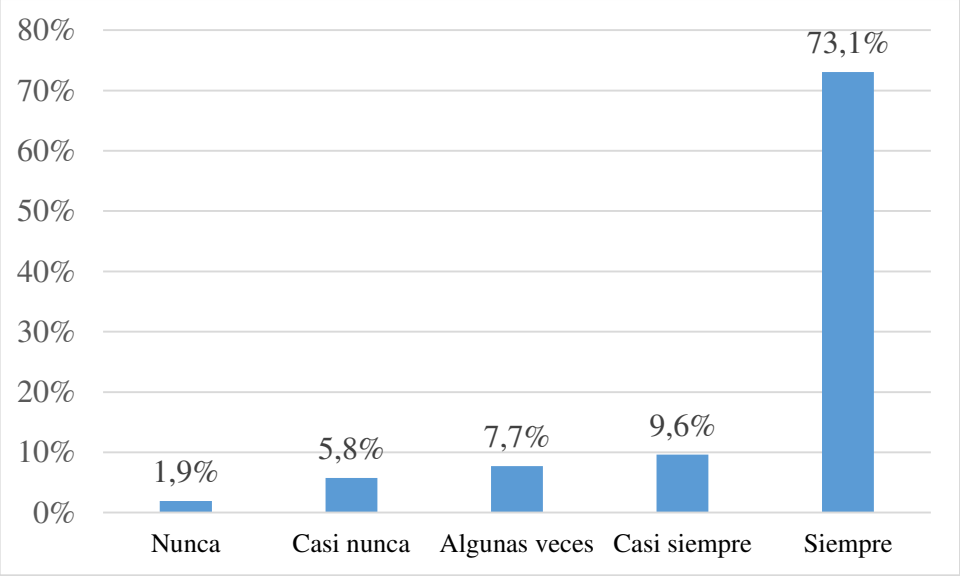
el 13.5% las utilizan algunas veces. El 1.9% afirma que las utilizan casi nunca para este fin.

De acuerdo con los resultados del análisis de los datos, ha sido posible averiguar que leer, escribir, aprender sobre la gramática e incluso la conversación se da bastante a menudo en clases de LE. Por lo tanto, parece que el uso de las TDIC para estos fines es menos frecuente que el uso para aprender la cultura, aspecto más espinoso de ser enseñado y aprendido incluso por la cantidad de diferentes culturas de los países hablantes de la LE, pero suscita grandes intereses y es sabido sobre su importancia en el aprendizaje y dominio de una lengua extranjera. Además de importante para la comunicación, la cultura es aspecto importante en la BNCC/2017.

La Figura 42 nos muestra el porcentaje de estudiantes que utilizan las TDIC para aprender la cultura de la LE. El objetivo aquí no es discutir el significado de "cultura" sino intentar averiguar los usos de las TDIC en el proceso de aprendizaje de la LE.

Figura 42

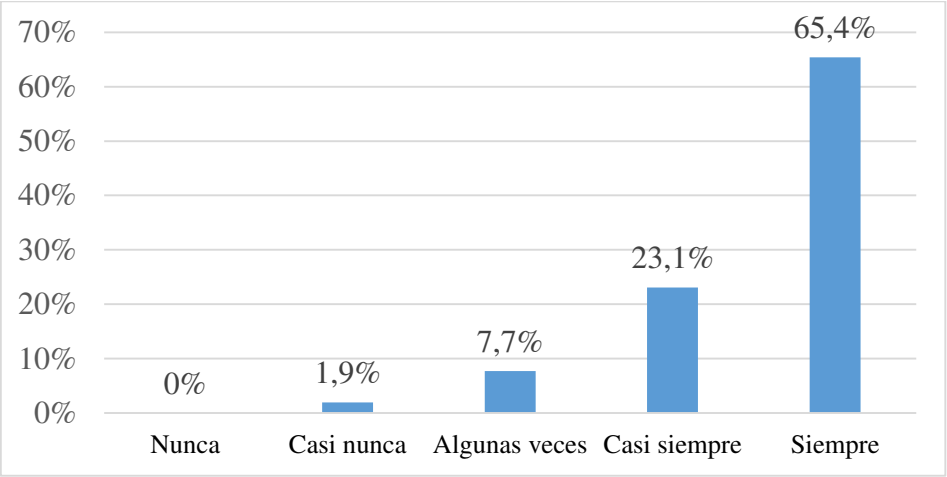
Uso de las TDIC para aprender sobre la cultura de países hispanohablantes.



Los datos revelan que el 73.1% utilizan siempre las TDIC para aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes. Sin embargo, el 1.9% no las utilizan para este fin y hay un porcentaje considerable (el 5.8%) que las utilizan muy poco. El 7.7% la utiliza algunas veces y el 9.6% casi siempre. En la Figura 43, presento los datos sobre la comprensión auditiva.

Figura 36

Uso de las TDIC para mejorar la comprensión auditiva de la LE

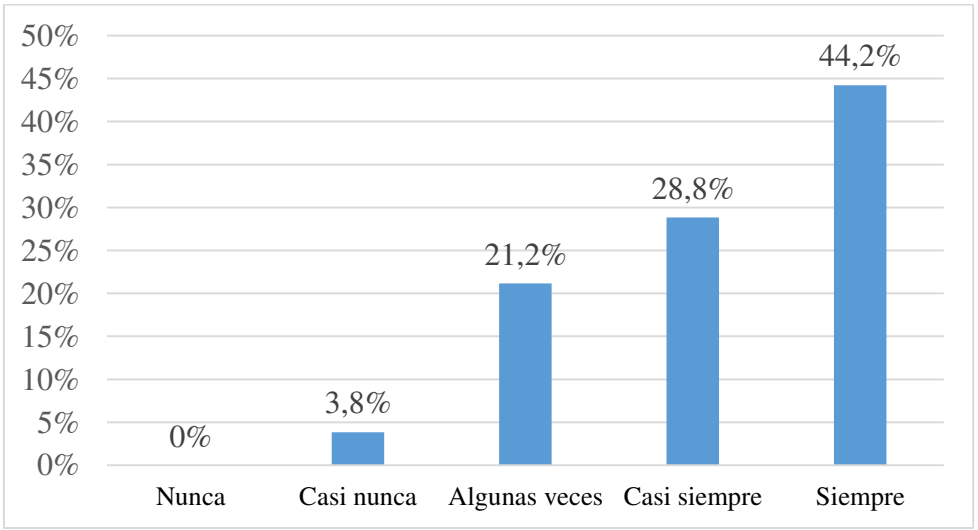


La facilidad de acceder en Internet a radios, cadenas de televisión, películas, de diferentes partes del mundo que permite al estudiante escuchar la LE, es sorprendente. Podemos observar en la Figura 43 que el 65.4% utilizan los recursos de las TDIC para mejorar la comprensión auditiva, el 23.1% casi siempre lo hacen, el 7.7% algunas veces y el 1.9% casi nunca.

Otro aspecto importante se refiere a adquisición de la habilidad escrita. Si antes el estudiante dependía únicamente del profesor, hoy puede contar con algunos recursos que le permite mejorar esta habilidad, principalmente para los que se encuentran en los períodos iniciales de aprendizaje de la LE. La Figura 44 nos muestra lo siguiente.

Figura 37

Uso de las TDIC para expresarse mejor por escrito en la LE



El 44.2% utiliza siempre las TDIC para expresarse mejor por escrito, el 28.8% las utilizan casi siempre, el 21.2% las utilizan algunas veces y el 3.8% las utilizan casi nunca. Dependiendo de las TDIC que ellos utilizan y cómo las utilizan para este fin, no significa que el estudiante sabrá escribir grandes textos o que será un escritor en LE, pero es una actividad que puede contribuir a una mejora de esta habilidad y a la adquisición de otras competencias y habilidades.

En resumen, los hallazgos nos muestran que la mayoría de los estudiantes no dependen totalmente del profesor para aprender las habilidades que a él le parezcan importante, pero considerando la facilidad de usos de las TDIC y su sinfín de posibilidades, las posibilidades de aprendizaje y de ampliar lo que se aprende en el aula, esperaba que el porcentaje de los profesores que hicieran usos de las TDIC fuera más grande. Hay, incluso, los que las utilizan muy poco para aprender. Los motivos no han sido averiguados, pero cuando observamos los datos por completo, podemos inferir que quizás, sea por la falta de acceso a Internet o sea necesario enseñar a estos profesores en formación a usarlas para aprender. Esto es, no sólo dar ejemplos de cómo aprender con ellas sino utilizarlas en la práctica para los diferentes fines. Hay una distancia entre saber que hay posibilidad que ejecutar esta posibilidad.

Si bien los datos nos aportan información sobre si los profesores en formación las utilizan para fines diversos, no nos aclara sobre cómo las utilizan o para qué las utilizan. Así que, además de averiguar si están utilizando las TDIC para aprender determinadas habilidades en LE, pues la formación lingüística es importante, es fundamental comprender cómo las están utilizando. La manera como ellos las utilizan nos aporta referencias para comprender el desarrollo y el nivel de CDD, así como también, las posibles intervenciones que hace falta realizar para que el estudiante sea realmente competente digitalmente y use las tecnologías para adquirir la competencia comunicativa.

A continuación, se describen los recursos usados, para qué los utilizan y cómo los utilizan en el proceso de aprendizaje de la LE.

5.6.4. LOS RECURSOS TDIC PARA EL APRENDIZAJE DE LA LE

Los profesores en formación inicial afirman que utilizan diferentes tecnologías para desarrollar las diferentes habilidades, como se puede ver en la nube de palabras elaborado por el software IRaMuTeQ a partir del análisis de datos.

Figura 38

Las tecnologías que los profesores en formación utilizan para el aprendizaje de la LE

Los profesores en formación cuentan con un sinfín de tecnologías para aprender LE. Por sus características, son interdependientes, se sobreponen, se resbalan y se interconectan. Se las puede utilizar para escuchar música por diferentes dispositivos y recursos como Instagram, videos de YouTube, Spotify o una plataforma de streaming. O, para usar un recurso, muchas veces se necesita otro como, por ejemplo, para crear un pódcast hace falta por lo menos de un celular y de Spotify; para crear un video y colgar en YouTube es necesario usar otros tantos recursos. Hay algunos que son sólo para consumir, pero hay muchos que transforman el estudiante en creador de contenidos (Área 2), implicando generación de conocimiento que puede ser compartido con los demás e incluso realizado en colaboración (Área 1).

El pódcast es recurso antiguo (surgió en 2004) y, según los datos, es el más utilizado por los profesores en formación. Podría decir que es un "sustituto" de la radio o un modelo de radio web. Es bastante ventajoso y eficaz para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues además de "respetar" el ritmo del estudiante, permite que él cree sus propios contenidos utilizando diferentes formatos (simular una entrevista, interactuar sobre algún asunto con un compañero, producir un telediario sobre varios asuntos, etc.), o sea, él tiene que apropiarse del conocimiento para producir un contenido oral (producir es diferente de hacer una grabación de una lectura de un determinado texto) y les permite evaluar sus habilidades lingüísticas y de contenido. Es también muy accesible, pues como afirma Primo (2005), este recurso exige estructura tecnológica mínima y tiene alcance global.

Se sabe que el uso de Spotify se refiere principalmente a la reproducción de músicas, pero se está convirtiendo en el reproductor de pódcasts más popular. Sin embargo, sólo uno de los participantes menciona la palabra Spotify, pero los datos muestran que el 15.9% de los participantes utilizan pódcast y el 8.4% utiliza la música para aprender, pero no informa cuál recurso usa para escucharlos.

En segundo lugar, con el 12.14% está el uso de "videos" y, en este caso, pueden ser videos de músicas, sobre un asunto específico, documentales, reportajes e incluso la lección video, que sumado al ítem video, totalizaría el 16.81%, transformando el video en el recurso más utilizado, (sabemos que son contenidos disponibles en el YouTube).

YouTube ocupa la 5ª posición de los recursos más utilizados. Es una plataforma en línea que permite el consumo y la creación de contenidos en forma de videos (también es una especie de streaming y es considerado una red social). Esta plataforma abarca una cantidad innumerable de contenidos como música, entrevistas, películas, video-lección, recetas de bizcochos, charlas, ventas en línea, documentales, canales de periodismos, transmisiones en vivo, participación en congresos, cursos, etc., de forma gratuita y cuenta con más de mil millones de usuarios por el mundo. YouTube también es el segundo buscador más utilizado después de Google y es un sustituto de la prensa y tele tradicionales. Kantar IBOPE Media (2021), afirma que el 80% de la población brasileña hace uso de esta plataforma, asistiendo a videos en diferentes telas y dispositivos. Por supuesto, no sería diferente entre los jóvenes profesores en formación.

Analizando estos usos más detenidamente, podemos inferir que el porcentaje de usuarios del YouTube puede ser mucho más grande de lo que los datos muestran, pues cuando el participante afirma que utiliza videos, video-lección e incluso la "música" (el 8.4% de los participantes utilizan el recurso de la música para aprender), todas las acciones pueden hacerse por el YouTube. La música en el YouTube o YouTube Music nos permite conocer la letra y aprender de ella, ver el cantante y los paisajes de un lugar determinado, entre otros aspectos que transforman el hecho de escuchar en una experiencia mucha más rica y motivadora. Esto es, podemos inferir que la gran mayoría de los estudiantes utiliza el YouTube como fuente de aprendizaje para diferentes fines.

En tercer lugar, los recursos más utilizados son lectura de periódicos, textos diversos, artículos, blogs, bibliotecas y libros. Hago un paréntesis para recordar que el recurso Blog es bastante amplio, pues uno puede acceder a un blog sobre la enseñanza de gramática, así como literatura y otros tantos asuntos. En cuanto a "Sitios sobre la LE",

más específicamente, se refieren a páginas web de diferentes contenidos como, por ejemplo, contenidos gramaticales, ejercicios de gramática y vocabulario, noticias del mundo hispánico, entre otros. En el cuestionario, dos de los participantes afirman que utilizan el sitio web https://www.profedeele.es/ para aprender sobre la LE.

En cuarto lugar, está el uso streaming para el uso de película y series para el aprendizaje de la LE, pues normalmente se las ven en plataformas como Netflix, Disney, Amazon Prime y otras plataformas, que es una forma de transmitir el contenido sin la necesidad de Down load, esto es, no afecta a la memoria del dispositivo. Aprender lengua con películas, series o viendo la tele no es ninguna novedad, pero hoy día, es mucho más accesible, hay una oferta mucho más grande de películas y series de diferentes países hispanos y el estudiante puede elegir lo que le guste, aunque hay que pagar por este tipo de contenido.

El uso de plataformas como Google Traductor y del diccionario RAE (Real Academia de la LE), aplicaciones e Instagram están en la lista de los participantes. Otro recurso menos demandado se refiere a los usos de buscadores, Google Meet, Zoom, Spotify, Padlet; aunque no fueron respuestas muy representativas para la cantidad de participantes, me parece importante mencionarlos. Cabe recordar que hay aplicaciones que son de uso gratis como Duolingo.

El Instagram es una red social muy visual y de fácil uso que permite al usuario consumir contenido, pero también producirlo y compartirlo. Muchos profesionales y empresas lo utilizan como una forma de marketing para sus negocios y ventas (es posible comprar un simple sándwich por esta red social) para su público. Profesionales como médicos, nutricionistas, psicólogos, profesores de lenguas entre otros tantos profesionales que hasta entonces tenían el hábito de utilizar este recurso como marketing personal, es posible verlos haciendo una charla en directo, transmitiendo información a través de pequeños videos, textos y artículos científicos. Para el aprendizaje de la LE puede ser muy interesante, pues es posible interactuar con otros profesores de otras regiones, compartiendo ideas y conocimientos sobre la lengua. Para el ámbito del aula, puede ser un recurso también muy atractivo, pues puede ser el lugar para construcción de un portafolio y realizar trabajos colaborativos. Sin embargo, menos del 3% de los profesores en formación utilizan el Instagram como fuente de aprendizaje.

Por la naturaleza de las respuestas obtenidas del cuestionario, no fue posible saber exactamente a qué tipo de contenido acceden para aprender ni tampoco la finalidad de

uso de todas las tecnologías mencionadas, pero saber cómo se configura ese uso es fundamental para los programas de formación docente. Sabemos hasta aquí que ellos las utilizan para diferentes habilidades, sabemos cuáles TDIC más utilizan y nos resta saber cómo se configura ese uso, asunto abordado a continuación.

5.6.5. LA FINALIDAD DE LAS TDIC EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Comprender cómo los jóvenes estudiantes están utilizando las TDIC para aprender LE constituye un paso importante en el proceso formativo, pues a partir de estos análisis es posible implementar cursos formativos para ajustar las necesidades y demandas de los estudiantes, así como también, la universidad puede mejorar sus estrategias para el desarrollo de la CDD.

Las TDIC pueden fortalecer y mejorar las estrategias de aprendizaje y, una de las competencias fundamentales del educador radica en manejar eficazmente su uso para los distintos fines y fases del aprendizaje. Comparto los testimonios, obtenidos del cuestionario, para que se pueda observar cómo ocurre el uso el uso de las TDIC y para qué la utilizan:

> YouTube para ver series y videos interactivos para mejorar mi comprensión auditiva.
>
> Pódcast para practicar la comprensión auditiva y la gramática; vlogs en YouTube para practicar la comprensión auditiva
>
> Asisto a vídeos y películas en español para practicar tanto la lectura como pronuncia
>
> Diccionario de la Real Academia española (para saber el significado de alguna palabra que no conozco) […] canales de YouTube de universidades hispánicas (para me actualizar en el aprendizaje), pódcasts hispanos (para mejorar mi comprensión) […] Google Meet y Zoom (para ver las clases de mi Universidad y participar del club de conversación).
>
> Pódcasts - para la comprensión oral; Padlet - para la escritura; Videos e imágenes y sitios web- para la comprensión lectora y oral
>
> Uso sitios y aplicaciones para mejorar la gramática, además de consumir contenidos en español como pódcast, series y películas para aprender la habilidad

auditiva y también para aprender los diferentes acentos y conversaciones del cotidiano.

Utilizo pódcast para oír la pronunciación, veo videos para aprender gramática y escritura.

Diccionarios - mejorar el vocabulario; plataformas de video, plataformas de música y pódcasts en lengua española - mejorar la comprensión auditiva y vocabulario; sitios de investigación - saber sobre la cultura e información de los países hispanohablantes; periódicos digitales en lengua española - ver noticias y actualidades y trabajar la comprensión lectora.

Uno de los testimonios informa que asiste a videos y películas para practicar la pronunciación, pero no sabemos cómo es este uso o qué hace el estudiante para aprenderla. En las entrevistas ha sido posible averiguar más efectivamente cómo realizan esta actividad, como nos explican los testimonios:

PartValentina: Escucho músicas con la letra, en el YouTube, para ir acompañando lo que dice el cantante. Usé el Duolinguo en mi tiempo libre como manera de aprender. Después empecé a usar el LyricsTraining que es una página web de músicas. Aparece la música y vamos completando los huecos con palabras que faltan. Es excelente para mejorar la comprensión auditiva y la escrita. Cuando empecé en el curso de letras, descubrí un sitio muy bueno, el Profdeele. Lo usé mucho para aprender…hacía los ejercicios y me ayudó mucho en el proceso de aprendizaje. El Duolingo lo usé desde la Enseñanza Media y el LyricsTraining lo conocí cuando hice un curso de LE en la universidad. Asistí a muchas entrevistas, telenovelas, películas y series en el YouTube porque la Netflix no era la misma de hoy día. Hoy es más fácil hacer todo eso en Netflix. El pódcast ya he intentado usarlo, pero me falta paciencia. A mí no me gusta y, aunque me parezca bueno, es mi opción no usarlo.

PartAgustina: Uso el Duolingo. Pago el premium y me ayudó mucho. No me considero el 100% en la parte oral, pero me ayuda mucho. Lo uso mucho para aprender a hablar, pero también converso con mis compañeros de clase y con los profesores. Utilizo el YouTube, el canal “Hola” para aprender gramática y pronunciación. También escucho músicas para aprender gramática…una profesora siempre nos trae músicas nuevas para aprender gramática y sitios de

juegos gramaticales. Uso el Google Traductor para estar segura de algunas palabras.

La forma como el profesor formador concibe la integración de las TDIC parece que afecta a la manera como el profesor en formación la utiliza. Por ejemplo, si el profesor tiene una práctica centrada en la transmisión de conocimiento y prioriza la gramática en detrimento de otras habilidades, él llevará a la clase diferentes recursos para trabajar este componente, utilizando las tecnologías como una herramienta que facilita y potencia su trabajo. El estudiante por su parte buscará diferentes recursos para aprender gramática. O sea, el profesor es fundamental en la implementación de las TDIC y en las percepciones de usos de los estudiantes.

En especial, algunos de los participantes se refieren al uso de video-lecciones como herramienta interesante para complementar lo que se aprende en clase, pero este uso en las aulas, según algunos de los participantes, no es algo positivo sino agotador. Todo depende de cómo se ha creado el video y el objetivo por el cual se lo imparte en las clases, pero en general son aburridísimos y sin ninguna interacción. Por eso, este tipo de video tiene que ser muy didáctico, de preferencia con muchos recursos audiovisuales y de corta duración y para ser visto fuera del aula. Para algunos estudiantes, incluso ver fuera del aula no es una práctica que los motiva. Veamos los testimonios:

PartPaula: La video-lección no me gusta… asistir a una video-lección 50, 90 minutos… no me gusta.

PartAlma: No tengo paciencia para video-lección. Son muchos los profesores y tengo dudas sobre cuál asistir.

Según la participante PartAgustina: para aprender a hablar ella escucha y repite, imita lo que escucha, así como también los demás participantes:

PartAlma: Uso el TikTok para realizar doblaje. Aparece una persona hablando la LE y, en seguida, aparece otra escena subtitulada para que la persona hable. Entonces, lo uso para aprender a hablar y captar el ritmo de la conversación.

El pódcast lo recomiendo para mis alumnos, pero no tengo paciencia porque son muy largos. Todo corto es mejor.

PartAdrián: En el pasado no había tanta tecnología como ahora. Antes aprendía escuchando músicas en CD. Hoy día escucho aplicaciones de radios, el ATRESplayer, que me da muchas posibilidades, aplicación de diccionarios que me ayudan con las palabras. El video, lo uso principalmente para obtener

información, pero también para aprender el ritmo, la entonación, para hablar y aprender la construcción de las frases. Escribo textos para publicar en Instagram y practico la escrita con los trabajos académicos que los profesores proponen. Asisto películas para aprender sobre la cultura, pero no me parece fácil, pues la cultura muchas veces no está bien representada en las películas. Por ejemplo, el día de los muertos no está extendido a todo el México y, por eso, me parece un poco estereotipado. Estoy intentando libertarme del Google Traductor, buscando entender el contexto. A veces me siento inseguro con el significado de alguna palabra y, por eso lo uso. Uso también el diccionario de la RAE para saber el significado de las palabras. Tengo una página en WordPress. Escribo textos en LE para esta página.

PartCarmen: Utilizo el Duolingo para aprender la pronuncia y el vocabulario. Duolingo ha sido lo mejor para mi aprendizaje. Después del Duolingo empecé a usar los diccionarios online que me permitían averiguar la pronuncia. Hay una aplicación que, al digitar la palabra, te fornece 10 frases contextualizando la palabra. Entonces… lo que hacía era repetir las frases oralmente. Tenía mucha dificultad con la palabra reloj y, este diccionario me hizo repetir hasta el agotamiento, hasta aprender la pronuncia correcta.

El Fluency, lo uso para sistematizar el aprendizaje, por ejemplo, ahora está en el momento de escribir más, ahora hablar más… fue en el Fluency que descubrí el Fardo, un dialecto argentino. Escucho mucho Linguariosa en Facebook, pues hay varios asuntos y explicaciones sobre el porqué se habla de una y no de otra forma. Para conocer el lenguaje callejero, escucho mucho reguetón.

Escucho Oshuna para aprender la pronuncia y también Maluna, pero este abrevia mucho las palabras.

El Tandem, empecé por la interacción, pero no funcionó muy bien para mí…a final es una red social donde uno es un "escaparate" y yo no quería eso. Todos los lunes escribo para mi página personal "Pílulas" del Instagram. También utilizo el Genially. Un profesor nos lo presentó como sugerencia para realizar un juego… me gustó y sigo usándolo. […]La práctica oral es en clase. Hablamos en clase y el profesor nos corrige.

PartLara: Empecé usando el Duolingo para aprender. Cuando yo hablaba, el Duolingo no me entendía. Entonces yo escribía lo que necesitaba hablar, repetía

hasta que la voz saliera bien, con entonación adecuada. Esta aplicación me ayudó poco a escribir porque la escrita que proponen es muy corta y para mí era necesario un poco más. Después, al cursar una asignatura, descubrí que tenía una dificultad con los artículos. Para sanar esta dificultad gramatical empecé a usar el pódcast (Hoy hablamos y Español automático, que está en YouTube), escuchando y repitiendo lo que decían. Ellos priorizan la gramática y pronuncia.

Uso también un grabador de audio o grabo en WhatsApp y escucho para comparar con la forma que otras personas hablan.

Por sugerencia de una profesora mía, uso el Profedeele. Hay algunas actividades de escritas muy interesante. Él me ha permitido mejorar mis conocimientos.

Utilizo mucho el YouTube para asistir a videos de nativos, porque me gustan los videos no pensados para la clase de lengua, para oír la fluidez de la lengua. Cuando escuchamos un brasileño su forma de hablar es más neutra. Cuando escuchamos un argentino o uruguayo lo identificamos de inmediato. Lo bueno de escuchar la gente de otros países es que podemos observar como ellos hablan. También para aprender sobre la cultura porque no hay como aprender la lengua sin aprender cultura.

Asisto a series y películas para adquirir fluidez y aprender a hablar mejor. Busco el guion de la película y, cuando el actor va a hablar, yo leo, grabo en el móvil y averiguo si estoy hablando parecido al personaje.

PartPaula: Asisto a videos de culinaria de otros países. Me gusta observar los nativos hablando porque podemos aprender las expresiones coloquiales, uso cotidiano de la lengua, estas cuestiones que los profesores nos aportan. Asisto a los Reels del Instagram porque traen curiosidades sobre la LE. Me parecen muy interesantes.

Para practicar la habilidad oral uso el recurso de la música…cantando, repitiendo el sonido que escucho.

PartSofía: No utilizo mucho las tecnologías. Uso el Kindle para leer artículos, libros… no utilizo muchos sitios web.

Aunque no han dicho verbalmente que consideran la gramática y la parte oral como lo más importante del aprendizaje, los testimonios dejan evidente que estos conocimientos son los más perseguidos. La dinámica utilizada por ellos para aprender a hablar es escuchar es repetir y averiguar si han aprendido o no. Puede que sea una práctica

algo rentable para ellos, pues desconocen otra manera de aprender a hablar y, por lo que parece, contribuye con su aprendizaje. Sin embargo, no podemos perder de vista que hablar es diferente de interactuar.

Muñoz Ibarra (2021) encontró datos semejantes en su investigación, esto es, los profesores en formación utilizaban la técnica de la repetición para aprender a hablar y aprender la gramática. La autora, basada en otros autores, destaca que la repetición, práctica tomada del Método Audio-Lingual, "puede ser importante cuando se aprenden ciertas habilidades, pero se corre el riesgo de que produzcan lenguaje, pero no sepan lo que están diciendo" (p. 167). En el caso de la LE para los brasileños lo que suele ocurrir es que el estudiante crea que está hablando español y en realidad mezcla las lenguas (Interlengua o fenómeno muy conocido como portuñol), fenómeno recurrente en el aprendizaje, estudiado por la lingüística contrastiva, pero que debe ser vencido con el auxilio del profesor.

Destaco también la importancia dada a la adquisición del acento de la LE, el hablar como nativo, con corrección y fluidez, pero ¿de qué nacionalidad o región sería ese nativo cuyo acento es ideal? El mito del hablante ideal es una constante entre los aprendices de lenguas extranjeras, que según Camargo Angelucci y Pozzo (2021, p. 5) tiene raíces en la lingüística chomskiana y el estructuralismo saussureano, pero afecta hasta hoy a los profesores en formación e incluso a la sociedad en general. Las autoras afirman que, como consecuencia de esta idealización del hablante nativo, "cabe tener en cuenta, por ejemplo, la frecuente contratación de profesores de lenguas extranjeras por el solo hecho de ser nativo, y no por su formación profesional". Esta condición ideal para encontrar trabajo acaba por afianzar y fortalecer esta creencia. La participante PartLara, por ejemplo, demuestra prejuicio hacia el acento de los profesores brasileños, profesión que ella ejercerá en breve. En esta investigación he escuchado que los profesores llevaban a las clases "*videos con diferentes acentos, música para aprender cómo es la conversación"*, lo que es muy pertinente, importante, interesante y otros tantos atributos, pero debe ser tratado con mucho cuidado, pues quizás pueda contribuir con esta necesidad de aprender los diferentes acentos, así como también nunca alcanzar conocimientos suficientes para actuar como profesor.

Cuando cuestionados sobre si hacían uso de algún recurso específico para conversar en LE, la mayoría dice que no, pero, algunos participantes afirman que:

PartAdrián: La conversación es en clase. Aprendo en las clases. La universidad podría promover cursos de extensión para conversación en LE.

PartAgustina: Converso con mis compañeros de clase y mis profesores.

Como ha reclamado el PartAdrián, es papel de la universidad y sus profesores proveer maneras de que el estudiante practique la interacción oral o, con el uso de las tecnologías, busquen recursos que permitan que el estudiante desarrolle su comunicación en la lengua que está aprendiendo. Y, por más que el estudiante sea autónomo en su proceso de aprendizaje, todavía las funciones de los formadores siguen siendo ayudar, guiar, cooperar y enseñar el camino.

Una de las participantes nos deja su formidable testimonio sobre su aprendizaje con las tecnologías:

> PartAlma: Aprendí la LE usando las tecnologías. No aprendí en la universidad. Desde pequeña quería mucho aprender la LE porque me gustaba mucho la telenovela Rebeldes. En la adolescencia con el móvil en las manos, bajaba varias aplicaciones y, bajé una para aprender idiomas, el Hello Talk. Esta fue la primera aplicación que usé, pero después exploté otras. Lo primero que pensé al bajar el Hello Talk fue: voy a aprender la LE porque es la lengua más próxima del portugués. Y, al usar la aplicación conocí personas y empecé a comunicarme con ellas. Entonces, no partí de la gramática para aprender, empecé a comunicarme a través de las tecnologías. Después creé una cuenta en el Instagram para publicar contenido en LE y en portugués para extranjeros, se llama "Holaquetal_oitudobem". A partir de esta página de Instagram diferentes personas fueron entrando en contacto conmigo y fuimos intercambiando información. Después bajé el Tándem para comunicarme con otras personas e hice amigos a través de esta aplicación. Ellos perciben mi evolución en la lengua, pues yo les enviaba varios audios intentando hablar y ellos me corregían y me ayudaban. Entonces… fue a través de las tecnologías que aprendí.

De hecho, ella demuestra que es posible usar las tecnologías y aprender la LE. No se puede olvidar que la base teórica sobre el proceso de adquisición de una lengua es importante en la formación del profesorado y uno no se hace profesor de lengua porque sabe hablar la lengua y porque posee un título de profesor. El proceso de hacerse profesor es bastante más complejo.

En general, los recursos son básicamente los mismos para todos los participantes y, (aunque haya uno u otro diferente), la dinámica de aprendizaje es muy semejante. Suelen escuchar diferentes videos (música, serie, películas, Reels, etc.) para aprender principalmente fluidez, entonación y cultura de la LE, adquisición de la expresión oral, pero también para aprender gramática y vocabulario. Destacan el uso del Duolingo para diferentes actividades, pero también lo presentan como posibilidad de aprender a hablar la LE. No obstante, el desarrollo da la habilidad oral (escucha y repite) no garantiza aprendizaje de la comunicación (interacción) oral, pero contribuye con su adquisición de la LE.

En resumen, en la Tabla 12, describo los recursos que los participantes utilizan para aprender LE, así como también cómo los utilizan y para qué los utilizan:

Tabla 12

Qué, cómo y para qué utilizan las TDIC

RECURSOS	CÓMO LOS UTILIZAN Y PARA QUÉ LOS UTILIZAN
Música, YouTube y LyricsTraining (LingoClip)	Escucha y repite para aprender a hablar Escucha y completa con la palabra que falta para practicar la oralidad
Videos (YouTube) de nativos, de música, de comidas típicas de los países hispanos.	Escuchar, aprender sobre algún asunto, aprender la cultura de países hispanohablantes, aprender vocabulario, vocabulario callejero y principalmente para repetir lo que se escucha como manera de aprender la lengua oral.
Instagram	Para crear y consumir contenidos sobre la LE, aprender curiosidades sobre la lengua, aprender gramática, vocabulario y escrita.
Películas, Series (Netflix y YouTube)	Para aprender a hablar (escuchar y repetir), aprender cultura.
Radio	Para aprender a hablar (escuchar y repetir).
Diccionario RAE, Google Traductor, Deepl traductor	Aprender vocabulario, resolver dudas de vocabulario mientras escribe.
Duolingo	Para escribir, aprender vocabulario y hablar (escuchar y repetir).

WhatsApp	Para grabar la voz y averiguar si el acento está satisfactorio o no. Para comunicarse con amigos extranjeros en LE
Profedeele	Leer, aprender gramática, vocabulario, escribir
Fluency (YouTube y aplicación)	Curso de idiomas en línea
Tandem	Posibilidad para conversación
Atresplayer	Para aprender cultura, vocabulario.
Genially	Contenidos interactivos
TikTok	Escuchar y repetir para aprender a hablar la LE
Pódcast (YouTube)	Para aprender a hablar (escuchar y repetir)

Trujillo (2019 p. 11), explica que muchos aprendizajes que realizan los jóvenes son "invisibles para la escuela (en este caso para la universidad) y entronca con los aprendizajes en contextos formales e informales y nos habla de la capacidad del individuo de aprender de manera autónoma e independiente". Por las respuestas, es posible observar que estos estudiantes seleccionan los recursos que les interesan para cubrir alguna necesidad personal o aprender lo que les gusta/interesa y, es lo que hacen todos en la sociedad en general. Pero, tratándose de profesores en formación inicial, ese aprendizaje podría ser mejor pensado y aprovechado en los programas de grado. Asimismo, analizar estos datos y constatar estos usos, es oportuno afirmar que el joven estudiante necesita aprendizaje formal sobre los usos didácticos de las tecnologías para aprender la LE.

Las aplicaciones y otros recursos muchas veces siguen los mismos modelos de actividades que solían utilizar los profesores durante décadas, pero ahora con libre acceso a todos y reproduciendo lo mismo con un formato más agradable. Según Cassany (2022, p.19) "no está claro que el uso de aplicaciones y recursos como una herramienta de aprendizaje informal promuevan aprendizaje sólido a largo plazo, que permitan practicar las grandes destrezas en contextos verosímiles, que puedan incorporar aspectos socioculturales relevantes para la comunicación". El estudiante puede utilizar una aplicación (que es un recurso moderno), pero para prácticas tradicionales de rellenar huecos para memorizar gramática sin ningún contexto. O saber una lista de palabras que tampoco transforma al estudiante en un lector crítico o que sepa escribir textos coherentes y cohesivos. Quizás sean prácticas que atiendan al estudiante y, es cierto que les ayuden

a mejorar sus conocimientos sobre una lengua, pero no significa que sea un uso social para la comunicación. Por eso, reflexionar sobre y evaluar los recursos es de vital importancia en la formación, pero principalmente saber autoevaluarse, participar de prácticas colaborativas y de evaluaciones conjuntas. Además, no se trata de aventurarse a aprender la LE sino aprenderla para enseñarla.

Podemos tener una comprensión de lo que hace el estudiante, del esfuerzo que hace para aprender, pero en realidad no podemos medir lo que él realmente aprende con estos contenidos. Claramente hay estudiantes que son más autónomos, usan más las TDIC, pero hay otros, conforme confirman los datos presentados, que ni siquiera saben por dónde empezar. Por eso, entendemos que mapear los recursos de las TDIC para que los jóvenes puedan aprender LE es vital, pero principalmente que el profesor formador les guíe en esta tarea, pues además de ser una de las funciones del profesor, según Arreola y Hernández, (2021)

> Actualmente se asume que el aprendizaje es resultado de la interacción entre sujetos que, a su vez, se sitúan en un contexto sociocultural y natural determinado. Por lo tanto, no se puede hablar de independencia absoluta, solamente del desarrollo de estrategias, competencias de autorregulación y autonomía. (p. 54)

El profesor en formación además de aprender la LE con las TDIC, necesita saber usarlas didácticamente, comprender lo que es el desarrollo de la CDD, conocer su importancia en la actualidad y para la educación y, principalmente necesitamos todos, sea estudiante, profesor, padres e institución, comprender que este asunto tiene que ser enseñado a los estudiantes.

Como afirma Trujllo (2014), aprender con las TDIC responde a los genuinos intereses y necesidades del individuo, que busca constantemente el camino más eficaz para encontrar su satisfacción. Los participantes que utilizan las tecnologías para aprender demuestran que están aprendiendo y tienen parte de sus expectativas de aprendizaje satisfechas, pero no lo hacen de forma muy rentable y tampoco orientada. Sus usos demuestran que están ajustados a sus percepciones con relación al aprendizaje de una lengua, pero también están enderezadas y con base en los objetivos que se definen como importante en las asignaturas y el currículo. Como afirma Arreola y Hernández (2021, p. 60), “en los ambientes sociales, laborales y académicos suelen observarse prácticas orientadas al seguimiento de instrucciones, actitudes pasivas, poco propositivas, con

tendencia a hacer lo que se espera de ellos en búsqueda de aprobación y a regirse por factores externos".

Merece la pena observar que los profesores utilizan diferentes recursos de las TDIC para aprender, pero cuando van a presentar sus trabajos académicos, utilizan recursos semejantes a los que sus profesores formadores utilizan. No obstante, algunos de los participantes que actúan como profesores de LE están aventurándose, aunque sin orientación y apoyo, sin conocimiento del significado de CDD, a incorporar nuevas prácticas con los usos de las TDIC. El uso del DigCompEdu como herramienta de autoevaluación y guía para el desarrollo de la CDD sería muy eficaz para toda la comunidad educativa.

5.4.6.1. LA AUTOEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La utilización de las TDIC y estrategias digitales para mejorar la evaluación es una de las competencias pedagógicas de los educadores (área 4).

Además de los procedimientos de evaluación realizados por el profesor, la autoevaluación (así como la evaluación entre iguales o la coevaluación), según el MEC-ES (2015, p. 5) es una herramienta esencial para mejorar la educación, favoreciendo el

> aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje (MEC-ES/ BOLETÍN BOE, 2015, p. 5).

De acuerdo con Calatayud Salom (2018) en el escenario educativo actual, la formación en procesos evaluativos es de suma importancia para la mejora de las prácticas educativas. Esto es, no es suficiente comprender qué es la autoevaluación, sino que es necesario formación en autoevaluación. Según la autora, esta es una de las competencias básicas del buen profesor en la actualidad y la que permite el desarrollo del docente como profesional. Además, la considera un "recurso de investigación y de formación porque ella es en sí misma una forma de aprendizaje" (p. 150).

La autoevaluación está íntimamente relacionada con el proceso reflexivo, a la colaboración, personalización (área 5) y al compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje (área 5, que a su vez está relacionada con la creación de contenidos – área 6 - a la toma de decisiones). Según el DigCompEdu (Redecker, 2020), para favorecer

el aprendizaje autorregulado el aprendiz debe utilizar las TDIC para “planificar, supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, aportar pruebas de los progresos realizados, compartir ideas y formular soluciones creativas”. Sin embargo, para que el estudiante logre realizar estas acciones conscientemente, este debe ser un trabajo orientado, esto es, el formador debe capacitarles a desarrollar, aplicar y revisar criterios adecuados para la autoevaluación. Para eso, el DigCompEdu (para el nivel B1, B2) sugiere que se use TDIC como grabaciones de audio o vídeo, fotos o texto para documentar progresos; portafolios digitales, blogs, diarios o herramientas de planificación para apoyar a los estudiantes de forma integral el aprendizaje autorregulado. Según Arreola y Hernández (2021):

> la autonomía es la capacidad de embarcarse en una reflexión crítica, llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar independientemente. Así, este concepto es nuclear en la concepción de un estudiante que tiene la capacidad de controlar su propio aprendizaje, lo que implica la proposición de objetivos, la elección de materiales, tareas, formas de explotarlos y de plantear criterios definidos para autoevaluarse. (Arreola y Hernández, 2021, p. 53).

Por lo tanto, la autoevaluación es una etapa fundamental de la autonomía, que a su vez interfiere en la innovación. Es una estrategia eficaz en la formación, posibilitando que el estudiante se conozca como aprendiz, sepa reconocer sus debilidades y fortalezas tomando consciencia de su progreso.

De acuerdo con el DigCompEdu (Redecker, 2020, p. 90), la autoevaluación:

> Proporciona una retroalimentación oportuna y eficaz y permite a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje rápidamente; posibilita que los instructores puedan comprender y proporcionar una rápida retroalimentación sobre el aprendizaje; promueve la integridad académica a través de los informes de los estudiantes sobre sus propios progresos en el aprendizaje; fomenta las aptitudes para la práctica reflexiva y el autocontrol; desarrolla el aprendizaje autorregulado; aumenta la motivación del alumnado; logra una mayor satisfacción al participar en un entorno de aprendizaje colaborativo; ayuda a los estudiantes a desarrollar una serie de destrezas personales transferibles con el fin de responder a las expectativas de futuros empleadores.

De esa manera, se puede concluir que la práctica reflexiva, colaborativa, la autonomía y la autoevaluación están íntimamente relacionadas y, la autoevaluación es necesaria, pues según Calatayud Salom (2007) es un instrumento de aprendizaje y no solamente de medición/calificación de lo que sabe o no el estudiante. La autoevaluación además de hacer parte, debe ser una herramienta del proceso de enseñanza y aprendizaje para que el estudiante desarrolle otras habilidades y que sea capaz de hacerlo conscientemente, pues, además, es un aspecto de la formación docente que permite al profesor en formación diagnosticar sus necesidades como aprendiz y formativas.

Calatayud Salom (2007), argumenta que la evaluación siempre ha suscitado gran interés porque se la considera uno de los aspectos más problemáticos tanto desde el punto de vista de su diseño como de su práctica. "Condiciona de tal modo la vida académica del aula (la metodología,..) que se hace imprescindible su estudio para poder profundizar en todo aquello que acontece en la escuela" (p. 11). Es fácil notar en la vida académica que hay una cultura establecida para las evaluaciones y las prácticas evaluativas en general son opuestas a la autoevaluación, esto es, se centran en el profesor y a lo que a él le interesa.

Observa el testimonio de algunos de los participantes de esta investigación sobre la autoevaluación:

> **PartAlma**: ¿Autoevaluación? Este semestre un profesor dijo que va a pedir eso, pero no es algo habitual. No sé si es lo que quieres saber, pero yo apliqué un test oral el sábado y les pregunté cuál era su mayor dificultad en la LE y cómo sentían haciendo el curso de LE.
>
> **PartPaula:** Nunca he participado de autoevaluación.
>
> **PartLara:** Hicimos la autoevaluación utilizando el foro. Hicimos un proyecto para una profesora y al terminarlo, accedimos al Moodle para responder unas cuestiones direccionadas, una autoevaluación guiada.
>
> **PartAgustina:** Pruebas de autoevaluación…hacemos una todo semestre.

Podemos inferir por lo que dicen los participantes que, además de no ser una práctica usual en la formación, ellos desconocen el objetivo preciso de la autoevaluación. La autoevaluación puede ocurrir de forma individual, pero sería más productivo realizarlas de forma colaborativa y reflexiva con la retroalimentación de los formadores y/o sus pares. No obstante, el profesor en formación no necesita que le sea impuesto o exigido una autoevaluación para que él se beneficie de esta práctica, demostrando también

la baja autonomía de los profesores en formación. Sin embargo, lo que queda en evidencia aquí es que hay una cultura muy enraizada respecto a la dependencia de pruebas, evaluaciones y testes que midan lo que el alumno sabe y lo califiquen y la dependencia del comando del profesor.

Otro aspecto muy relevante que es necesario observar, se refiere al hecho de dar una opinión o relatar los sentimientos y emociones. Estos aspectos pueden formar parte de la autoevaluación, pero no es lo suficiente para el desarrollo del proceso de aprendizaje y de la profesión. Preguntas como "le gustó o no una actividad" puede ser el inicio de la autoevaluación, pero sólo estas respuestas no caracterizan autoevaluación.

Calatayud Salom (2007) entiende que las reformas pueden ser inviables si se pasa por alto la evaluación. O sea, es un tema esencial para las nuevas directrices brasileñas y para la comunidad internacional. Es un reto y una competencia clave en la educación del siglo xxi, atendiendo a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje e importante para las demandas sociales, esto es, en la vida profesional, con el uso de las TDIC. Por lo tanto, es un tema que debe ser fomentado y llevado a cabo de manera reflexiva y colaborativa teniendo claridad sobre la gran relevancia que tiene en el proceso de formación docente.

Es posible afirmar, por lo tanto, que desarrollar la CDD además de un desafío, es una de las necesidades formativas presentadas por los participantes de esta investigación, las cuales se presentan y discuten a continuación.

5.7. NECESIDADES FORMATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LE

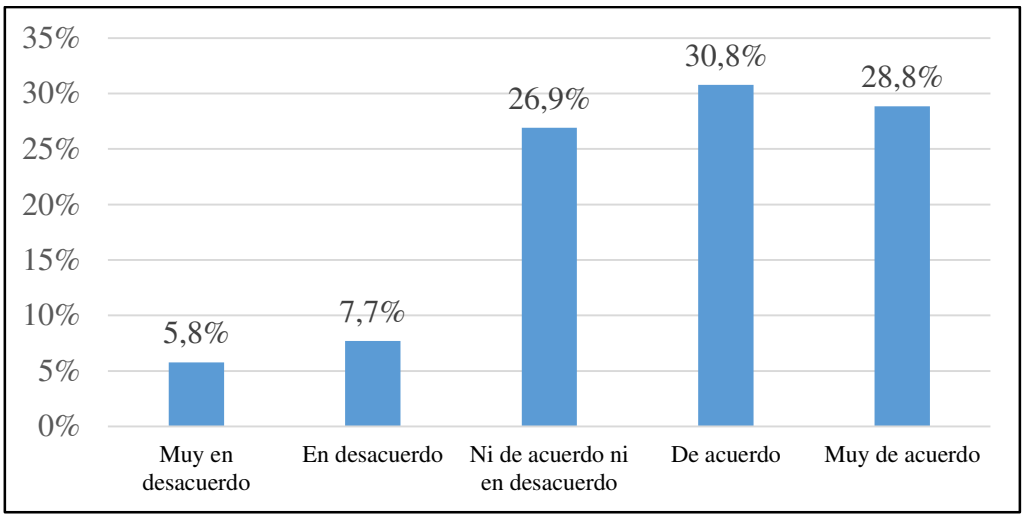
Las necesidades formativas relatadas se refieren (a) Desarrollo de la CDD asociado al desarrollo de las competencias y habilidades requeridas por la BNCC/2017 y BNC-FP y (b) diferentes aspectos de la formación del profesor de LE. A continuación, se discute sobre las necesidades formativas en cuanto al desarrollo de la CDD en la formación inicial.

5.7.1. NECESIDADES FORMATIVAS RESPECTO A LAS TECNOLOGÍAS

Los participantes de esta investigación, aunque sean usuarios de las TDIC para aprender LE, confiesan que su formación para los usos didácticos de las TDIC no es adecuada, como podemos observar en la Figura 46.

Figura 39

Mi formación para el uso de las TDIC para fines didácticos es adecuada.

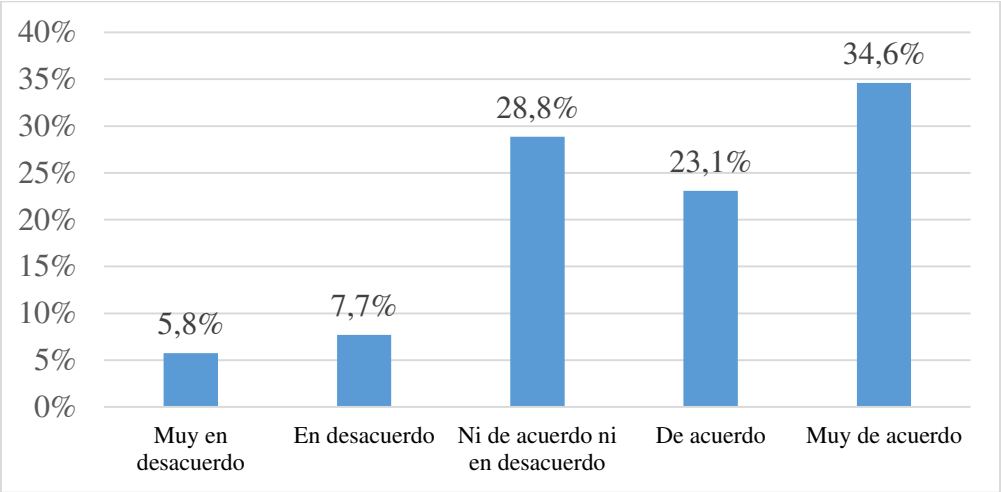


El 28.8% de los participantes afirma que su formación para el uso de las TDIC para fines didácticos es adecuada. El 40.4% comprende que su formación para los usos didácticos de las TDIC está deficiente. El 13.5% de los estudiantes reconoce que su formación no es nada adecuada. El porcentaje de los que creen que están preparados es muy bajo tratándose de estudiantes de una institución pública y que dentro de poco tiempo serán los nuevos profesores de adolescentes o jóvenes todo el país.

El país tiene una legislación que demanda profesores con alta competencia digital y, aunque las universidades estén altamente equipadas, ellos tienen que beneficiarse de una buena formación para sentirse capacitados para usarlas en sus prácticas.

Figura 40

Me siento capacitado para utilizar las TDIC como profesor



Como futuro profesor, sólo el 34.6% se siente capacitado para utilizar las TDIC en su profesión de profesor, el 23.1% se siente parcialmente de acuerdo, esto es, no están tan seguros de saber utilizarlas, el 28.8% no lo sabe y el 13.5% se siente inseguro.

Es posible observar por los datos anteriores que, la vida académica de los profesores en formación está marcada por el uso personal y para su aprendizaje con las TDIC y, los que actúan como profesores las usan para enseñar a su manera. Los datos nos muestran que un porcentaje considerable no se siente totalmente a gusto o no sabe enseñar con el uso de las TDIC, aspecto que no es ninguna sorpresa, pues hay todo un contexto que no coopera con una práctica con el uso de ellas. Al analizar los diferentes datos de esta investigación es posible observar que hay profesores en formación que ni siquiera las utilizan para el aprendizaje sea por desinterés, sea por desconocer sus potencialidades e incluso porque no tienen acceso a ellas o tienen acceso muy limitado. Igualmente, parece que tener una práctica con los usos de las TDIC siempre trae cierta inseguridad, una vez que nuevos recursos van surgiendo a menudo y, por eso, juzga imposible estar actualizado.

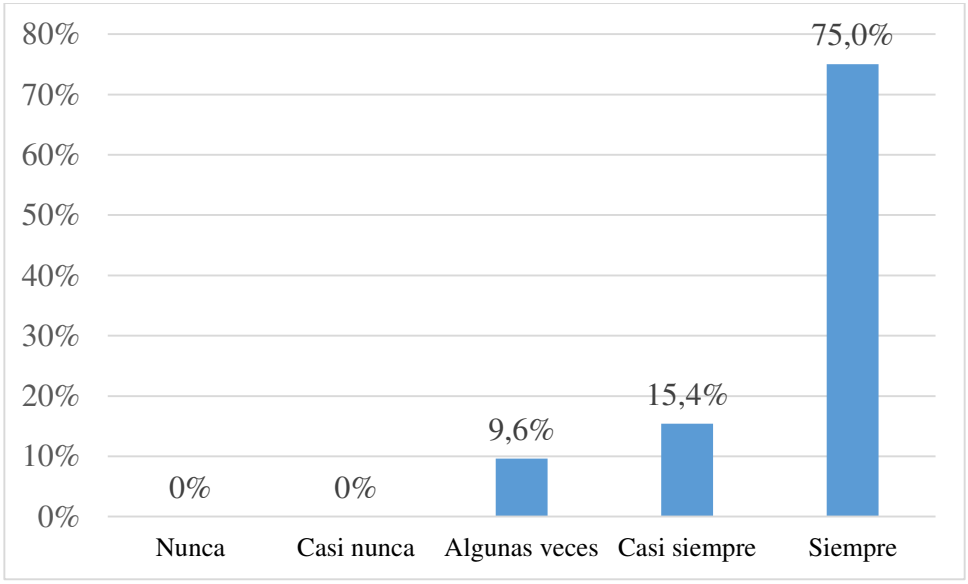
De acuerdo con los testimonios de quienes ya actúan como profesores de LE en algún programa institucional, por ejemplo, el PIBID, constatamos que sus prácticas se presentan como más complejas y con la introducción de más recursos, si se las comparamos con las prácticas que dicen participar en su formación. Se nota que intentan nuevos caminos, lo que trae más seguridad, pero, aun así, es necesario repensarlas, reflexionar sobre ellas, transformarlas para atender a la directriz formativa y a la sociedad.

No obstante, hay un grupo que se siente seguro y aunque no ha sido posible averiguar el motivo de esta seguridad, puede estar relacionado con los que saben utilizar diferentes recursos para aprender o han aprendido a utilizarlas en los proyectos existentes en las universidades y/o asignaturas específicas para el uso de las TDIC. Pero, aun así, por los hallazgos de esta investigación, estos usos todavía son muy diferentes de lo que determina la BNCC/2017 y es está lejos de lo que se entiende por CDD. No obstante, parece que ser buen usuario de las TDIC en el aprendizaje, participar de las asignaturas y de otras iniciativas para aprender sobre ellas puede ser importante para incorporarlas a la práctica docente.

La necesidad formativa en cuanto a los usos de las TDIC es evidente por las transformaciones en la sociedad global, por las directrices formativas y por lo que dicen los profesores en formación. Ellos manifiestan el deseo de aprender más sobre los usos de las tecnologías, como se puede observar en la Figura 48.

Figura 41

Me gustaría recibir más formación para el uso de las TDIC



El 75% de los participantes está de acuerdo que es necesario recibir más información sobre los usos pedagógicos de las TDIC, el 15% casi siempre y el 9.6% algunas veces. De acuerdo con estos datos, parece surgir algo incomprensible, pues el 25% de los participantes no les parece tan importante esta actualización. Es un porcentaje considerable si pensamos en la importancia de las TDIC para la vida académica, para la vida laboral, principalmente del profesor que tendrá que enseñar sobre ellas y con ellas

durante largos años de su carrera, para la inclusión en la sociedad, entre otros tantos aspectos.

En cuanto al porcentaje de profesores que no se interesan tanto por aprender más sobre los usos de las TDIC, no hay datos suficientes para explicárselos con precisión, pero se puede conjeturar, por los demás hallazgos de esta investigación que, quizás represente un descontentamiento con las prácticas realizadas en la formación docente, por saber que hay una discordancia entre lo que se enseña y los avances de las tecnologías y, porque para ellos es importante aprender haciendo, esto es, sólo clases expositivas no bastan. Sin embargo, merece la pena recordar que en muchas ocasiones el simple hecho de conocer la existencia de un recurso y su aplicabilidad ya funciona como un detonador para empezar a aplicarlo en las clases por su propia cuenta, siempre que el estudiante posea cierto grado de autonomía, pero en general, este es un aspecto muy particular y no está relacionado con todo el grupo de profesores en formación.

No obstante, por la naturaleza de las TDIC era de esperarse que los aprendices siempre quieran instruirse, como nos lo demuestran los testimonios:

> Mi formación puede ir más allá de lo que me ofrecen. La universidad nos enseña mucho sobre tecnologías, pero como ellas se renuevan continuamente, no sé si el currículo cubre todo lo necesario (RC).

Lo que es posible constatar es que, el currículo no contempla el uso de las TDIC como debería, en las instituciones no suele haber asignatura específica para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y cuando las hay, parece que los estudiantes no aprenden de la manera que les gustaría aprender, como afirma el testimonio:

> Hay algunas clases sobre los recursos digitales para la enseñanza en nuestra universidad, pero no hablan sobre enseñar Lengua Española, ayudaría se fueran clases específicas. (RC-respuesta escrita en español por el participante)

O sea, demandan por clases sobre los usos de las tecnologías, que sean específicas para enseñar lenguas y que sean constantemente renovadas. Esto es, formación para el uso didáctico de las TDIC y de manera crítica y reflexiva.

5.8. POSIBLES SOLUCIONES A LAS NECESIDADES FORMATIVAS EN TDIC

Por los hallazgos de esta investigación, la posible solución para las diferentes necesidades está escrito en el capítulo 4, esto es, los retos en la educación brasileña han sido los mismos durante años y, ahora, por la naturaleza del tiempo en el que vivimos, se ha añadido otros retos. Al implementar la BNCC/2017 y BNC-FP la enseñanza pasa a fundamentarse en habilidades y competencias, siendo una de ellas, la CDD y se espera que haya innovación y una mejora en la educación.

Una manera de resolverse estas necesidades sería un cambio en los currículos de las universidades, elaborados a partir de las directrices formativas conjuntamente con todos los profesores del programa, respaldado por un marco de referencia para el desarrollo de la CDD. Es fundamental también revisar la política de acceso a las tecnologías en las universidades, esto es, es necesario que el poder público provee infraestructura adecuada y formación pedagógica para los usos de las TDIC. A juzgar por las prácticas realizadas en las aulas, hay que formar a los formadores para el uso de ellas.

Los participantes de esta investigación apuntaron las posibles soluciones para el desarrollo de la CDD. Las respuestas fueron muy diversas, como se puede ver en la Figura 49 elaborada en el software IRaMuteQ.

Figura 42

Posibles soluciones a juicio de los profesores en formación

Todas las iniciativas mencionadas por los participantes son relevantes y necesarias para el aprendizaje sobre los usos didácticos de las TDIC en la formación inicial y el desarrollo de la CDD y, aparentemente de fácil solución.

Es importante resaltar que los estudiantes consideran la idea de que el formador grabe videos explicativos sobre los recursos para que puedan consultarlos cuando sea necesario, pero paradoxalmente, consideran las video-lecciones muy largas como agotadoras y aburridas. No obstante, esta práctica se justifica por el hecho de que las horas de clase son escasas para tanta información recibida en la asignatura específica sobre los usos de las TDIC.

La respuesta "Uso integrado" es muy pertinente y está de acuerdo con las directrices educativas brasileñas, de las investigaciones en LE y del DigCompEdu. Ha de recordarse que el uso integrado, de manera simplista, se refiere a aprender haciendo, que los profesores no sólo les indique y demuestre en clase las posibilidades de uso de los recursos de las TDIC, sino que los estudiantes puedan simultáneamente hacer lo mismo, participando creativamente y reflexionando sobre los recursos y sus usos pedagógicos mientras aprenden la LE. Pero todavía, es más, eso no puede ocurrir en una asignatura de forma aislada sino en todas ellas, como proyecto institucional, con el uso de metodologías innovadoras y centrada en el estudiante. Dicho de otra forma, no debería estar a cargo solamente de las asignaturas de pasantía o de metodología.

Los participantes dijeron que es esencial:

> "Una práctica que involucre más la enseñanza de lenguas y los recursos digitales" (RC)
>
> El uso de los recursos digitales en el aprendizaje diario nos deja habituados, y así es más fácil aplicar esos conocimientos (RC, original)
>
> Incluyendo en el plan de estudios del curso una asignatura **teórica/práctica** dirigida a la enseñanza y el aprendizaje utilizando recursos y herramientas digitales. Proporcionando un laboratorio de informática, con equipos modernos, en el que los estudiantes puedan practicar los usos de estas herramientas (RC, respuesta original)
>
> La universidad debería ayudar los alumnos tener conexión con internet (RC, original).

Cabe observar en las respuestas anteriores, pero también en las entrevistas, que los profesores en formación, siempre que posible, siguen demandando la existencia de

laboratorios en las instituciones e incluso la oferta de wifi, aspectos que ya debería estar superado en las universidades. Pero, por lo que afirman los participantes, es necesario renovar, actualizar y comprar nuevos equipos para sanar esta demanda. Ha de recordarse que las instituciones públicas brasileñas cumplen un papel social y en especial en cuanto al acceso y uso de las TDIC, pues son cuestiones económicamente caras a la gran mayoría de la población.

Otros participantes nos dejan sus testimonios:

PartCarmen: Primero es abrir el laboratorio que ya existe. Después sería presentar todas las posibilidades que existen de los usos de las tecnologías usando el laboratorio. También ofreciendo cursos, minicursos, talleres, cursos en vacaciones…

PartPaula: La universidad ya ha empezado a nos ayudar con la creación de una asignatura específica, pero creo que podríamos tener algunos talleres, más asignaturas y cursos en general.

PartAgustina: Los profesores pueden enriquecer nuestra formación en las clases. Ellos deberían usar las tecnologías nos enseñando que hay otras posibilidades y aplicabilidades para la enseñanza que no sea sólo el uso de slider y la escrita en la pizarra, pues a final, estamos en una licenciatura.

PartAdrián: Podríamos tener una asignatura sobre cómo utilizar didácticamente las tecnologías para la enseñanza. Hoy día, es necesario el uso de las tecnologías, pero nuestro currículo no contempla esta necesidad. Quizás una asignatura opcional que nos informara sobre la existencia de los recursos de las TDIC y cómo ellas podrían ser utilizadas.

El participante demanda sobre una asignatura opcional, pero como se ha mencionado anteriormente, no siempre una asignatura es suficiente, pues muchas veces no es suficiente para que el estudiante aprenda a utilizarlas didácticamente. Además de la posibilidad de que el estudiante no se matricule, las horas/clase escasas para la gran cantidad de información y la perspectiva de la asignatura pueden no contemplar los usos didácticos para enseñar lenguas. Observe lo que afirma la PartAlma:

PartAlma: Me gustaría que la universidad me ayudara más a conocer los usos de las TDIC, pero la universidad no acompaña el ritmo de avance de ellas. Generalmente buscamos cursos para aprender más. La oferta de talleres sería una excelente idea.

La PartSofía expresó una situación importante, eso es, aunque el uso de las TDIC en la enseñanza y aprendizaje sea conocida y comprendida como importante, hay profesores que todavía no se han despertado para eso. Su testimonio:

> Siempre hay que aprender más sobre las tecnologías. La universidad se esfuerza, como, por ejemplo, la creación de la asignatura "Enseñanza por medio de las tecnologías". Hay profesores que entienden la importancia de las tecnologías, que sabe que son necesarias y hay otros que no, pero creo que están en el camino (RC).

Crear una asignatura depende de la existencia del profesor, pero en general no hay oposiciones específicas que atiendan a esta demanda. Así que es una iniciativa muchas veces de un profesor formador que se interesa por el tema.

Otro profesor en formación expone las posibles soluciones para las necesidades formativas:

> Incluir en el plan de estudios obligatorio asignaturas que enseñen a utilizar plataformas para encuentros virtuales (como Google, y todas las herramientas que se pueden integrar para clases en línea); que expliquen el proceso pedagógico que incluye estos recursos, cómo estos medios pueden influir en el aprendizaje de los alumnos, profundizar en el multilingüismo en la práctica pedagógica e insertar a los profesores en el contexto del aula experimentando con estos recursos (RC).

Aunque no verbalizado explícitamente, lo que el estudiante pide, es lo que las directrices formativas determinan. Si bien muchos no se hayan manifestado explícitamente sobre el "uso integrado de las TDIC", podemos observar que poseen la necesidad de aprender haciendo, lo que en la práctica es uso integrado y teoría y práctica más cercanas.

Una de las participantes nos deja el siguiente testimonio de su formación docente:

> **PartValentina**: No hay cursos… aprendemos en la práctica cuando hay necesidad como, por ejemplo, cuando tenemos que preparar una clase como parte de un trabajo de una asignatura, acabamos usando las tecnologías. En mi primera presentación usé el Jamboard, Canva y Google Presentación […] había visto estos recursos en las clases, pero para el PIBID tuve que aprender a usarlos como profesora. Ni siquiera el PPT yo sabía usarlo. ¡Fíjate! Una chica de 20 años y todavía no sabía crear un PPT […] para una mejor formación creo que deberíamos

> tener una asignatura sobre los usos de las tecnologías porque vamos pensando y haciendo. Yo uso las tecnologías por causa del PIBID, por ser profesora del PIBID voy aprendiendo a usarlas. Si no fuera por estos proyectos no habría aprendido a usarlas, a manosear estos recursos. Usar como estudiante es sencillo, pero, usarlos como profesora es otra cosa. Si no fuera por los proyectos, jamás hubiera aprendido, principalmente porque no soy mucho de tecnologías.

Como se percibe, a partir de la necesidad de usar las TDIC para enseñar, la estudiante buscó utilizar los recursos que ella había visto siendo utilizado alguna vez. Esto es, el recurso no era del todo desconocido, pero tuvo que aprender a usarlo de manera autónoma para dar sus clases. Confiesa que no sabía crear un PPT y demuestra su indignación frente a su falta de conocimiento. Las prácticas formativas si no son integradas a los usos de las TDIC no proporcionan este conocimiento o no cooperan con el desarrollo de la CDD. Asimismo, la participante exterioriza su constatación con relación a los diferentes usos de las tecnologías como estudiante y como profesor. El estudiante puede ser apenas consumidor de las tecnologías sin grandes dificultades, pero usarlas didácticamente para enseñar es necesario además de conocerlas y ser usuarios de ellas, debe saber crearlas, modificarlas, entre otros factores.

Como apunto en el capítulo 4, hay diferentes proyectos en la universidad y son todos muy importantes para la formación docente. Sin embargo, se hace necesario recordar que no todos los estudiantes tienen acceso a estos proyectos sino los que se apuntan a ellos y aprueban las oposiciones específicas para cada proyecto. Aprender a manejar bien las tecnologías para enseñar no puede ser para una pequeña parte de los profesores en formación, para este grupo selecto que participa de proyectos, sino que debería ser para todos, pues esto configura un aumento de la brecha digital una vez que parece que la universidad está enseñando, pero no está generalizado. Los que no saben usar las TDIC seguirán sin saber usarlas y, con eso, será más difícil orientar a sus futuros estudiantes de enseñanza básica. Por lo tanto, las TDIC son asunto para todos, todos los profesores formadores, sea de LE, literatura, didáctica y etc. y de todos los estudiantes.

Resumiendo, las necesidades de los participantes dicen respeto a:

i. dotar a las universidades con mejor infraestructura tecnológica, esto es, equipos de calidad, conexión wifi en las aulas, buenos laboratorios y su utilización, pues como observamos, su existencia no garantiza el uso; tampoco aula equipada es garantía de uso de las TDIC;

ii. incluir una asignatura sobre el uso didáctico de las TDIC y de preferencia que sea específica sobre la enseñanza de LE;
iii. ofertar/promocionar talleres sobre los usos didácticos de las TDIC;
iv. uso integrado de las TDIC por sus profesores;

En menor medida demandan también que haya:

v. articulación constante entre teoría y práctica;
vi. intercambio de experiencias con sus pares y formadores;
vii. Reflexión y criticidad con relación al uso de las TDIC.

Como argumentado en los diferentes capítulos de esta investigación, y, como es sabido por todos, las TDIC se renuevan constantemente y, por eso, el currículo también debe ser revisto constantemente y, de acuerdo con las nuevas directrices formativas, debe ser construido más cercano a la realidad y articulando la teoría y la práctica. Además, usar las TDIC como determina la ley, implica en clases colaborativas, reflexivas y críticas y usos de nuevas metodologías. De esta manera, el simple hecho de observar la ley ya sería un punto de partida para solucionar las demandas de los profesores en formación.

Dos de las universidades participantes estaban poniendo en marcha un proyecto institucional entre ellas en que los estudiantes podrían, a través de las TDIC, mantener conversación para aprender la habilidad oral e intercambiar experiencias de aprendizaje. Este proyecto puede ser el inicio de otros tantos y una solución a la demanda "intercambio de experiencias con sus pares y formadores".

En las entrevistas, los participantes dejaron en evidencia que les gustaría tener más libertad para elegir los recursos para presentar sus trabajos académicos, o sea, tienen ganas de probar nuevos recursos o hacer más de lo que normalmente hacen. Habría que ajustar la exigencia del profesor y del estudiante, esto es, el profesor no puede dejar al estudiante totalmente libre, debería ser discutido y evaluar los recursos en clase para determinar lo que cada grupo va a utilizar y los pasos que van a ejecutar en el trabajo académico para que todos aprendan de forma colaborativa y reflexiva. Sin reflexión, cada uno a su manera, tanto profesor como estudiante seguirán con sus creencias o percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que producirán conflictos entre ellos, tal vez desmotivación y desinterés por el programa y quizás, incluso, por seguir siendo profesor. Reflexionar es, por lo tanto, una forma de comprender el comportamiento que guía la acción del profesor en clase y provocar los cambios en la educación que la

sociedad actual necesita. Reflexionar críticamente puede no ser la garantía de cambios, pero sin ella, difícilmente tendremos mínimamente un cambio.

Por las necesidades formativas detectadas, los profesores en formación necesitan desarrollar conscientemente todas las habilidades y competencias de las 6 áreas del DigCompEdu, pero, principalmente, el área 2, 3, 4 y 5 como estudiantes de licenciatura y como futuros profesores usuarios de las TDIC.

Los profesores en formación inicial desconocen el marco de referencia DigCompEdu (y tampoco otros marcos) y, por los datos encontrados, es fundamental que sea estudiado y analizado detenidamente por toda la institución y, por lo menos, que fuera introducido en una asignatura en las instituciones formativas sobre el concepto y desarrollo de la CDD. Es una manera de formalizar los usos de las TDIC pedagógicamente en la formación inicial y abrir posibilidades para que los estudiantes desarrollen una práctica actual y futura, conscientes de que el desarrollo de la CDD es parte integral de su competencia profesional.

En un programa de formación de Letras en español, donde el estudiante tiene que aprender esta lengua y su literatura, la lengua portuguesa y su literatura, suelen surgir necesidades formativas como, por ejemplo, aprender a comunicarse en la lengua extranjera en aprendizaje. Este aspecto podría resolverse con los usos de las TDIC, pero parece que todavía hay cierto miedo de usarlas para este fin o desconocimiento de aplicaciones o recursos que permiten ese uso. La PartSofía deja su testimonio:

> **PartSofía**: Creo que Internet es muy buena, pero puede ser usada para otras cosas no tan buenas, entonces creo que quizás pueda orientar a mis alumnos.

Una creencia como la presentada por la participante influencia en el desarrollo de las actividades educativas y en las reflexiones sobre su práctica docente (Lorenzo, 2001). Es importante resaltar que una de las competencias del DigCompEdu se refiere a la "seguridad". O sea, es una competencia que el profesor debe adquirir y enseñar a sus estudiantes.

El uso integrado y responsable de las TDIC es una demanda de los estudiantes en formación universitaria. Asimismo, es un reto para las instituciones, enseñar a gestionar eficazmente las TDIC para el aprendizaje personal, colectivo, colaborativo, en un contexto de uso de las metodologías activas.

En la próxima sección, discutiré las necesidades formativas generales apuntadas por los profesores en formación inicial.

5.9. NECESIDADES FORMATIVAS GENERALES

Como se ha mencionado, el programa de Letras es semestral, de doble licenciatura implicando en pocas horas total del curso para el exceso de asignaturas y grandes retos para la formación docente. O sea, el programa es corto para adquirir todo lo que es necesario resultando en algunas dificultades formativas. Además, cada uno tiene su personalidad e identidad que influyen en la manera de aprender, sus dificultades, necesidades e intereses personales, entre otros puntos, que demandan atención.

En esta investigación es posible observar que hay profesores en formación de diferentes franjas etarias, que pueden ser profesores de la enseñanza básica pública en busca de una certificación o, porque han empezado a estudiar un poco más tarde o, como se puede constatar en la entrevista están en su segundo programa de grado porque les encanta la LE.

Los participantes de la entrevista trabajan o participan de proyectos que les permite ejercer la profesión de profesores mientras estudian. Locatelli y Diniz-Pereira (2019), analizando el perfil de estudiantes de licenciaturas en Brasil entre los años de 2014 a 2017, a partir de datos oficiales del Enade (Examen Nacional del Desempeño del Estudiante) constatan que la gran mayoría de los profesores en formación tiene un perfil de estudiante que no solo es trabajador, sino que es el principal responsable por el sustento de su familia, es oriundo de familia de escasos recursos y egresado de escuela pública. Este perfil, según los autores, impacta en la formación inicial, pues son condiciones que les imposibilitan mejores accesos a bienes culturales, con graves deficiencias lingüísticas y un alejamiento del lenguaje del mundo académico. La licenciatura pasa a ser camino posible para ese público con oportunidades muy restrictas.

O sea, la realidad de los entrevistados está por encima de los datos oficiales, pero por todo lo comentado anteriormente y por la naturaleza del programa de LE, esto es, etapa en la que los estudiantes tienen que aprender la lengua y hacerse profesor en esta lengua, es de esperarse que haya grandes necesidades formativas. Los participantes de esta investigación relatan las siguientes dificultades:

> **PartValentina:** Vengo de la escuela pública y, quizás por eso, hay algunas asignaturas que son más difíciles para mí, principalmente las de gramática, lingüística, las que no he aprendido en la escuela… puede que el profesor haya enseñado, pero no aprendí en la escuela. Este período estoy estudiando sintaxis en

> LE y para mí es muy difícil. Para mí son "huecos" que vienen desde la enseñanza básica, pues no aprendí como debería haber aprendido.

Observe que en la escuela pública a la que la participante se refiere no había clases de LE y, por lo tanto, esa dificultad para aprender gramática se refiere a la gramática de la lengua portuguesa. Coscarelli (2020) afirma que hay un sinnúmero de libros sin costo para la escuela pública impresos en los últimos 40 años, lo cuales abordan la enseñanza de la gramática desde una perspectiva más reflexiva y, aun así, la educación se apega a la parte más aburrida y menos significativa, pero más fácil de enseñar (aunque, paradójicamente, casi nadie aprende) y (teóricamente) hay lo correcto y lo incorrecto. Este modelo de enseñanza de la lengua portuguesa va a reflejarse en la enseñanza de la LE, conforme lo comentado por la participante. Se puede inferir que el profesor formador de LE sigue enseñando una gramática dura, poco realista para estos profesores en formación que van a enseñar a jóvenes de 15 a 18 años. Estos por su vez, seguramente no se interesarán por aprender gramática de la LE, resultando posiblemente en desinterés por la lengua estudiada. De esta manera, se puede afirmar que aprender esta gramática descontextualizada no es rentable ni contribuye a una buena formación ni contribuye a la realización de prácticas con los jóvenes estudiantes de la Enseñanza Media. Así que, el programa de Letras, como explicitado en la BNC-FP, tiene que estar más próximo de la realidad de las escuelas, lugar en el que el profesor va a actuar. Otros participantes comentan lo mismo:

> **PartSofía:** La parte más difícil de aprender en la universidad es la gramática, pues una cosa es saber hablar y aprender la lengua, saber escribir, pero otra es saber exactamente la función de la gramática.
>
> **PartAgustina:** Lo más difícil es la gramática. Son asignaturas que necesito esforzarme más. Las más difíciles son sintaxis 1 y 2 y morfología… son muy duras.
>
> **PartLara:** Para mí es la lingüística, fonética y fonología. La fonética es muy difícil y si no me esfuerzo mucho para hablar, la lengua sale muy rara. Hablar español es muy difícil. Tengo dificultad con la lengua porque se parece al portugués, pero es diferente. El curso de letras no foca en la habilidad oral, ¿sabe? Parece que tenemos que llegar con este conocimiento en el curso.

No es fácil enseñar al estudiante a hablar una lengua. Es una tarea que aparentemente depende más del estudiante que del profesor. Como se puede observar en sus afirmaciones, ellos se esfuerzan, usando los recursos que creen ser más rentables, para aprender; y han logrado esta gran hazaña que es aprender a hablar la LE. Pero, es un aspecto que los programas deben repensar, pues caso contrario se centrarán en las clases de gramática, lectura, discusión de textos teóricos y producción de textos escritos creyendo que es lo suficiente para que el estudiante alcance la competencia lingüística. Durante la entrevista, es notorio que algunos participantes todavía poseen el mito del hablante nativo perfecto. En general, ellos buscan hablar (repetir lo que escuchan) como nativos de la lengua y, con eso, creen que, además de corrección y fluidez, van a aprender los diferentes acentos de la LE.

El testimonio de la PartPaula presenta una necesidad muy particular, pero muy pertinente:

> **PartPaula:** Lo más difícil de aprender y, sería muy bueno mejorar este aspecto, es la práctica (se refiere a la práctica como profesora, la estancia obligatoria). Tal vez si tuviéramos unas simulaciones nos ayudarían, sería importante. Cuando llegamos a la escuela, principalmente los que nunca han dado clases, no sabemos lo que hacer, qué responder (actuar, manejar la clase). Si hiciéramos unas simulaciones…hacemos muchas unidades didácticas, producimos muchos materiales para usar en las clases, pero si hiciéramos unas simulaciones con los profesores y colegas, aplicando estas unidades antes de llevarlas a la escuela, nos ayudaría mucho. Cuando hice psicología, hacíamos unas simulaciones de atendimiento antes de atender a un caso concreto. Esta dinámica nos dejaba más seguros.

En el texto de referencia de la BNC-FP (Resolución n° 2 de 2019, pp. 17-18) se apunta que es necesario superar la dicotomía entre lo que se aprende en la universidad y la práctica que el profesor realiza en la enseñanza básica, esto es, el currículo actual de la universidad es fragmentado y no hay articulación entre los diferentes saberes. Dicho de otra forma y, validado por los participantes de esta investigación, se aprende mucho en la universidad, pero se aprende poco para actuar como profesor de enseñanza básica.

La participante pide lo que la ley determina. Esto es, los estudiantes tienen que pasar por prácticas y realizar prácticas que serán vivenciadas con sus alumnos en la enseñanza básica. La BNC-FP tiene como uno de sus principios la articulación entre la

teoría y la práctica en la formación docente. El texto de la ley es muy claro al afirmar en el capítulo 10, parágrafo § 3º, que la práctica debe estar presente a lo largo de todo el proceso formativo y el estudiante tiene que ser capaz de "comprometerse e incluir la movilización, integración y aplicación de lo aprendido en el programa, y debe orientarse a la resolución de problemas y dificultades experimentados en los años previos de estudio e investigación" (Resolución n° 2 de 2019, p. 9).

Otra participante deja su siguiente testimonio:

PartAlma: Creo que la morfología. Es muy complicado…así…aprendemos de una manera y cuando vamos a intentar explicar a nuestros alumnos, vamos a explicarles como lengua extranjera. Entonces es muy difícil llevar este contenido a las clases de forma muy estructuralista, ¿sabe? Porque en la vida real, la persona no sigue este ritmo para hablar. Esta es la dificultad…traer este asunto de forma más fluida, agradable y más comunicativa. La manera que nos enseñan no es adecuada. […]gramática para mí fue muy complicada porque yo escribía bien, pero no sabía porque el pronombre era antes o después. Iba por la lógica. Hablaba y escribía. Aprendí más sobre la gramática en la universidad, en los libros.

Como se puede observar, para la PartAlma, hay un desfase entre la manera como sus profesores le enseñan y la forma en la que ella tiene que enseñar. Según la directriz de formación, durante el programa de licenciatura, es necesario que "los profesores puedan, no solamente aprender el contenido en sí, pero hacerlo desde un punto de vista de quien va a enseñarlos" (Resolución n° 2 de 2019, p. 18).

El testimonio de la PartRocío informa que:

PartRocío: Bueno, mis más grandes dificultades son en relación a mí misma. Es en relación a mi inseguridad dentro de las aulas, porque me preguntan cosas que no sé, que no conozco o que no he aprendido. Tengo el sentimiento de querer ser profesora y querer saber todo, todo y no consigo medir lo que sé. Entonces, esto es un problema muy gordo para mí. A veces, al entrar a las clases, me preguntan algo que no sé responder y, por eso, pienso que no sé nada… así...es más una inseguridad mía.

Al pedir a la PartRocío que me explicara sobre su inseguridad, ella respondió que:

PartRocío: La inseguridad es más con la parte gramatical, la gramática es muy difícil, difícil de recordarla. Creo que es porque no estoy en contacto con la

> docencia, ¿sabe? Creo que cuando estamos más en contacto con la docencia acaba siendo más fácil porque nos recordamos con más facilidad.

Por lo que afirma la PartRocío, parece que ella espera aprender la gramática cuando sea profesora. Esto es, además de su percepción de que la gramática es vital en la vida del profesor, esta puede ser una práctica que la participante va a seguir, dando gran importancia a la función de la gramática en el aprendizaje y, la pregunta qué ella debería hacerse es, si no es rentable para ella, por qué lo sería para un joven estudiante de la enseñanza básica. Por lo que ella afirma, para ser profesor, hay que saber toda y muy bien la gramática de la LE.

Consciente del rol de la gramática en el proceso de aprendizaje, no podemos dejar de lado que al aprender una lengua el objetivo es la comunicación y quizás saber una gramática básica sea más rentable que pasar horas aprendiendo una gramática sin aplicabilidad, de forma descontextualizada. La BNC-FP en la dimensión práctica profesional, para la práctica específica 2.4 (Direccionar las prácticas pedagógicas de conocimientos, destrezas y destrezas y habilidades), orienta:

> Utilizar las diferentes estrategias y recursos para necesidades específicas de aprendizaje (discapacidades, altas capacidades, alumnos con menor rendimiento, etc.) que enganchen intelectualmente y que favorezcan el desarrollo del currículo con coherencia (Resolución n° 2 de 2019, p. 49).

Esto es, las acciones realizadas en la enseñanza deben resultar efectivas. Además, el texto referencia para la formación inicial de la BNC-FP, orienta que incluya la dimensión de autodesarrollo de las competencias docentes, ya que éstas están relacionadas con la autopercepción que los profesores tienen de su propio trabajo y cómo esta autopercepción genera efectos en el desarrollo de los alumnos.

Como se puede observar, en los diferentes datos, los participantes expresan lo difícil que es aprender y la importancia que atribuyen al papel de la gramática en el aprendizaje de la lengua española, siendo esta la principal dificultad en la formación docente.

Las prácticas de los profesores formadores también refuerzan el papel de la gramática en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE. De acuerdo con Martín Sánchez (2008, p.13) la gramática es importante en la adquisición de una lengua extranjera por dos cuestiones claves, esto es, la precisión y la fluidez, que son también

aspectos relevantes para los participantes de esta investigación. No obstante, el autor afirma que:

> en muchas situaciones se produce un abuso de la gramática y un mal uso de la misma, ya que no basta una formación lingüística para ser profesor de ELE, se necesita también una formación didáctica y pedagógica, para saber adaptar los contenidos gramaticales a nuestros alumnos.

Vemos que, aunque sea una gramática más comunicativa, este abuso también lo cometen la mayoría de los libros didácticos. Es suficiente echarles un vistazo para concluir que todos los asuntos nacen y se desarrollan en función de la gramática, con gran número de ejercicios de memorización y todas las pequeñas propuestas de conversación, escritura, audición están creadas a partir y para la gramática, contribuyendo fuertemente con la cultura de que sólo sabe una lengua, sea como estudiante o profesor, el que domina la gramática de esta lengua. Como atestigua la PartAlma, hay una discordancia entre lo que uno aprende y lo que necesita enseñar (sea en las escuelas de Enseñanza Básica o en los cursos libres, entre otros), aspecto que los programas de licenciatura deberían repensarlo urgentemente, incluso porque así lo exige la ley.

Sin embargo, como se puede averiguar en los hallazgos de esta investigación, la habilidad oral, la interacción oral es una necesidad importante, pues, los usos que hacen de las tecnologías para aprender la LE están especialmente direccionados para aprender a hablar la LE.

En resumen, las necesidades formativas generales dicen respeto a:

i) aprender la gramática de la LE de manera más contextualizada, más práctica y para la comunicación;
ii) aprender a hablar con fluidez y con diferentes acentos;
iii) teoría y práctica más cercana y, de manera que puedan enseñar a sus futuros alumnos.
iv) Clases enfocadas en la habilidad oral.

Es inconcebible formar a un profesor de LE en este siglo sin que él aprenda a interactuar en esta lengua. Por lo tanto, es legítimo lo que piden los participantes, esto es, que haya menos gramática dura y sin aplicabilidad práctica y más clases para el desarrollo de la habilidad oral. Estas demandas y posibles soluciones presentadas por los profesores en formación podrían ser minimizadas por una nueva concepción de educación del siglo

xxi, con el uso de las TDIC, ofreciendo soluciones que mejor se adapten a los contextos nacionales, a las necesidades de cada institución y los retos presentes en la educación brasileña. Además, si el texto de la ley, y las investigaciones científicas sobre el tema, fueran realmente llevados en cuenta, estos aspectos ya estarían superados.

Esta investigación ha sido realizada durante el período de pandemia de COVID-19 y, comprender cómo se dio el uso de las TDIC en este período ha sido muy importante para entender cómo ocurre el desarrollo de la CDD de los profesores en formación inicial. Tanto en el cuestionario como en las entrevistas, los profesores en formación informaron sobre los usos de las TDIC antes, durante y postpandemia, asunto abordado a continuación.

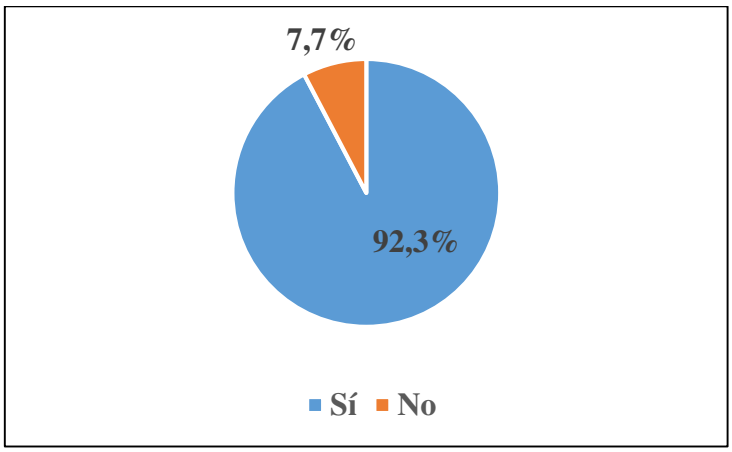
5.10. LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN PANDEMIA Y SUS REFLEXIONES EN LA ENSEÑANZA POSTPANDEMIA

Las tecnologías fueron fundamentales para dar continuidad al proceso educativo en 2019, permitiendo que millares de estudiantes de todo el sistema educativo pudiesen seguir estudiando en el período de aislamiento impuesto por la urgencia sanitaria debido a la pandemia de COVID-19, así como también permitieron que hubiera interacción entre personas y que la sociedad continuara con su trabajo y comercio. Dicha necesidad exigió que las instituciones cambiaran sus modos de organización y producción, demandando nuevos conocimientos de los profesores y estudiantes. Pero también suscitaron el debate sobre la enseñanza virtual (Gil-Villa, Urchaga Litago. y Sánchez Fernández, 2020), y, consecuentemente, el rol del profesor y de los estudiantes, así como necesidades de nuevos rumbos en la educación. Como afirma Trujillo (2019, p.13), el entorno digital es parte de nuestra vida como la naturaleza que nos rodea y, consecuentemente se están definiendo retos a que tenemos que afrontar desde la educación.

Los participantes de esta investigación informan que sus profesores han cambiado su forma de enseñar en el período de pandemia.

Figura 43

Hubo cambios en la práctica del profesor durante pandemia



Según el 92.3% de los participantes de esta investigación, sus profesores han cambiado su forma de enseñar. Es decir, ha sido un cambio muy representativo considerando que la enseñanza puede ser muy tradicional incluso con el uso de las tecnologías. El profesor puede usar un ambiente virtual, pero manteniendo las clases expositivas, utilizando los mismos materiales didácticos y recursos como, por ejemplo, diapositivas para explicaciones, para leer textos y partes de textos para las discusiones en clase, ejercicios de rellenar huecos y etc. Por eso, el simple hecho de transferir la enseñanza presencial para la remota puede ser considerada "cambio en la forma de enseñar". Pensando en esta posibilidad, en el cuestionario fueron idealizadas otras preguntas que permitían averiguar a qué tipo de cambio se referían y se habían sido positivos o no. Pero ¿por qué esta pregunta es importante? Porque ella refleja en parte el entendimiento sobre si los cambios fueron de los medios por los cuales ocurrieron las clases u otros relacionados a la didáctica, metodología y etc.

5.10.1. LOS CAMBIOS POSITIVOS Y NEGATIVOS EN EL PERÍODO DE ENSEÑANZA REMOTA

Conocer, desde el punto de vista de los estudiantes, cómo ocurrió el traslado de la enseñanza presencial a la remota, así como comprender lo que ellos valoran como positivo y negativo en este proceso, puede ser importante para entender diferentes necesidades formativas y abrir nuevas posibilidades para la formación. Eso implica decir que trae subsidios a las universidades paraDes discutir el currículo de los programas, la

CDD de sus profesores y ampliar y actualizar los equipos, el acceso a Internet y todo lo que hace falta para mejorar e innovar la formación inicial.

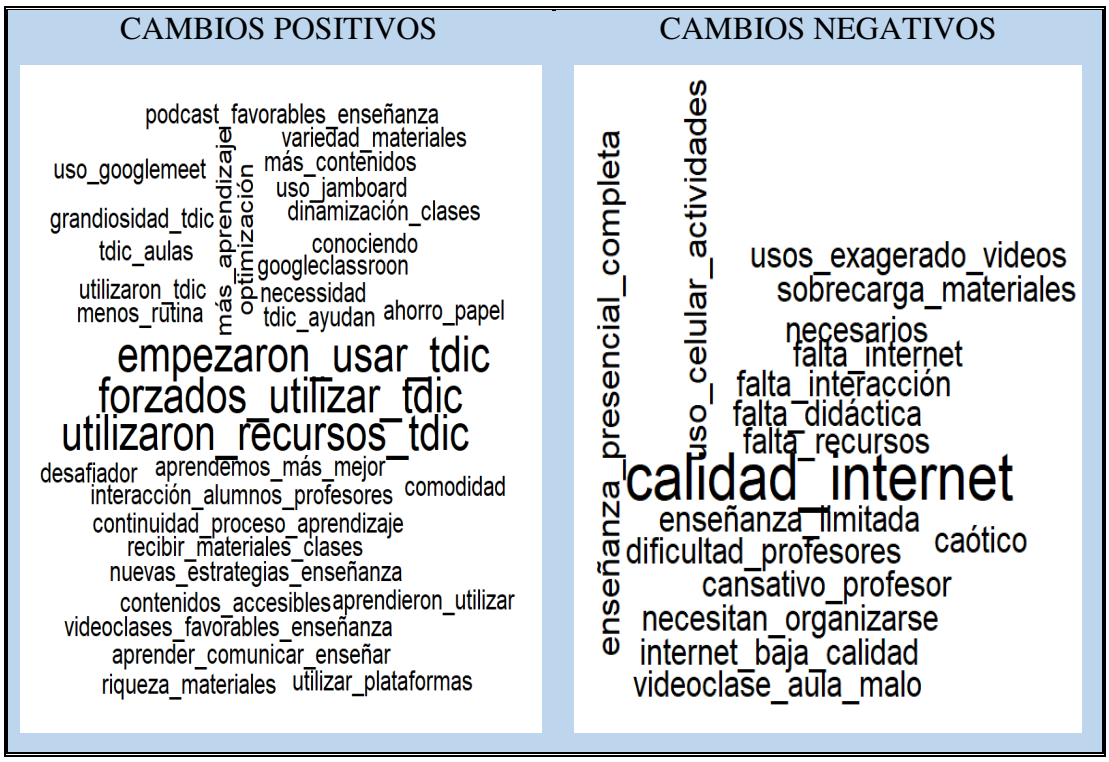
En general, los profesores en formación enaltecen la resiliencia demostrada por los profesores ante el desafío impuesto por el período de pandemia y se refieren a cambios que son de dominio público. Relatan sobre las nuevas maneras encontradas para realización de las clases en línea, para realizar las actividades académicas y a nuevas formas de evaluar a los estudiantes. Esto es, el uso de diferentes recursos de las TDIC, pero principalmente de plataformas educativas como manera de crear un aula 100% virtual en el que todos estaban presentes simultáneamente y lejos físicamente.

Sabemos que el uso de las tecnologías en el periodo pandémico no ha sido fácil para los profesores (Coscarelli, 2020), pero tampoco para los estudiantes. Los participantes de esta investigación afirman que, además de la falta de internet de calidad, baja conectividad que interfería en las clases y en la realización de las actividades, también han tenido dificultades en utilizar las tecnologías para dar continuidad al proceso formativo. La explicación para esta dificultad es, primero que en la enseñanza remota cada profesor utilizaba la plataforma que le parecía mejor y el estudiante tendría que aprender a manejar todas, así como utilizar diferentes y nuevos recursos. Esto demuestra la necesidad de formar a los profesores para el uso de las TDIC, no sólo para prácticas educativas, pero también en el manejo técnico, observando sus necesidades específicas. No obstante, queda evidente que no hay como desarrollar la CDD si no hay Internet de calidad y acceso a ella, que la crisis generada por la pandemia deja en evidencia diferentes fallas en el modelo de formación, siendo el primero, el desconocimiento o dificultad demostrado por los participantes en usar las TDIC. De acuerdo con Nóvoa (2020) esa crisis demostró que el cambio en el modelo de escuela es urgente y que no puede posponerse, pero este mismo cambio debe pasar por los programas de formación urgentemente.

Los estudiantes apuntaron lo que les pareció positivo y lo que les pareció negativo en este período, como se puede averiguar en la Figura 51.

Figura 44

Cambios positivos y negativos con el uso de las TDIC durante la pandemia



Nota: elaborado por el software IRaMuteQ.

Como se puede observar, el aspecto considerado como el más positivo en cuanto al uso de las TDIC en este período, se refiere al hecho de que el profesor formador haya aprendido a utilizar las tecnologías y *han utilizado más recursos que contribuyeron para el aprendizaje* (RC). Como afirma Llorente Cejudo (2020, p. 1), parece que, hasta el momento, "la única transformación digital educativa […], se había producido a partir del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19".

Aunque el uso de las TDIC está ampliamente estudiado en la lingüística aplicada, la mayoría de las investigaciones dice respecto a un único recurso y, durante el período de pandemia, hubo una explosión de usos de diferentes recursos y simultáneamente. O sea, no es novedad que la universidad "necesita discutir de forma crítica y ética las diversas formas de vivir en sociedades contemporáneas por medio de las nuevas tecnologías digitales" (Buzen, 2020, p. 26). Además, es evidente que no utilizaban las TDIC con anterioridad al afirmar que empezaron a usarlas.

Destaco que para el profesor en formación este uso fue positivo porque les permitió experimentar nuevas maneras de aprender con las TDIC. Vea las respuestas de una de las preguntas del cuestionario.

> Estamos aprendiendo a usar nuevas maneras de nos comunicar y enseñar.
> Tuvimos que utilizar los recursos de las TDIC.
> Fue positivo porque conocimos la grandiosidad de las TDIC, pero falta Internet.
> Aprendí mucho con las TDIC.
> Pues aprendemos más y mejor.
> El uso de las TDIC sacará la enseñanza presencial de la rutina.
> Fuimos aprendiendo junto con el profesor.
> Sí, ha sido positivo pues en el paso que ellos aprenden, nosotros también observamos cómo podemos utilizarlas y cuál es la manera que realmente funciona.

Los participantes demuestran, por lo que afirman, que el uso de las tecnologías fue positivo porque fueron obligados a utilizarlas, porque durante este período pudieron conocer sobre ellas, aprender con ellas y, aprendieron junto con el profesor. También consideran que su uso puede contribuir con la enseñanza presencial, esto es, esperaban que al volver a la universidad presencialmente, el profesor utilizaría más las TDIC para enseñar.

Otro punto positivo se refiere a la cantidad, variedad y acceso/disponibilidad de materiales, incluso los utilizados en las clases, aportados por los profesores, que les ayudaban a aprender y reforzar los contenidos impartidos en las clases. Al contrastar los hallazgos, se nota que para el estudiante tener a mano, de manera organizada, los "materiales de las clases" es un facilitador del aprendizaje.

Llama la atención lo que algunos de los participantes afirman, esto es, que ha sido positivo por el "*Ahorro de papel y más participación en seminarios"* y, *"el PDF nos permite ahorrar mucho dinero y evitar crear tanta basura".* Este discurso es recurrente entre los participantes de esta investigación apareciendo también en la entrevista al referirse al uso de las diapositivas para proyectar los textos, posibilitando ahorrar papel y dinero. Aunque sea una constatación verdadera e importante desde distintos aspectos, demuestran que todavía no han entendido los reales beneficios de las TDIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE y parece que el conocimiento sobre ellas un poco limitado. El segundo punto a considerar se refiere a que la universidad todavía sigue con la práctica de materiales fotocopiados para sus estudiantes, no utilizando el libro didáctico para la enseñanza de la LE.

Para gran parte de los participantes, el cambio ha sido positivo para seguir en el proceso educativo, pero prefieren la enseñanza presencial. Observa el testimonio:

> Los profesores, en su mayoría, han reformulado sus tácticas de enseñanza para la educación a distancia, sin embargo, estos cambios son positivos en el sentido de mantener la enseñanza en un momento difícil. Pero, creo que los cambios no superan la didáctica de la enseñanza presencial (RC- texto original).

Observe que el estudiante reclama de la didáctica y confunde el tipo de enseñanza, esto es, denomina de enseñanza a distancia, lo que en realidad debería ser enseñanza remota que, aunque ambas ocurren por medio de las tecnologías, son distintas en sus planteamientos pedagógicos. El siguiente testimonio, informa que:

> Fueron cambios positivos para la adaptación de los recursos digitales para la educación, cosa que hace mucho lo intentaban hacer, pero no era efectivo (RC- texto original).
>
> **PartLara:** Tal vez el período de Pandemia haya sido bueno para los profesores formadores. Tuvieron que aprender a usar el grabador de video y editarlos, hacer presentaciones más elaboradas, usar el Classroom, el Moodle y colgar actividades. La universidad dejó de usar su plataforma y pasó a usar el Moodle y entonces, tuvieron que aprender los "n" recursos de esta plataforma. Creo que haya sido duro, pero se salieron bien.

Lo que los profesores en formación relatan, demuestra que conocen la importancia de los usos de las TDIC en el proceso educativo y que, la CDD que "hasta el momento se había planteado de manera "voluntaria" en la mayoría de leyes y currículums educativos se volvió 'obligatoria'" (Llorente Cejudo, 2020, p. 4), en este período. Por sus afirmaciones, es posible conjeturar que quizás en su institución no hay uso (o poco uso o uso inadecuado) de las tecnologías en el proceso formativo en que se encuentra. Realmente, todas las posibilidades, conceptos, reflexiones sobre los usos de las TDIC vienen desde hace años ocupando un lugar de destaque en las investigaciones, pero parece que no llegaba al cotidiano universitario ni mucho menos en las escuelas de enseñanza básica.

Algunos de los testigos informan lo que ha sido comprobado por investigadores como Coscarelli (2020) al relatar sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en el contexto brasileño. La autora afirma que, durante el período remoto, los profesores siguieron enseñando en los mismos moldes del presencial demostrando que la enseñanza sigue una concepción de educación bancaria, de contenido, de transmisión de

conocimiento, usando los medios digitales. “La forma de trabajar de los profesores no ha cambiado pedagógicamente” (RC – texto original).

De acuerdo con Buzen (2020), en Portugal, en algunas clases de la Universidad, hubo “una total transferencia de los contenidos y metodologías de las clases presenciales al contexto digital sin una mayor reflexión sobre las (im)posibilidades”. En el contexto español, Llorente Cejudo (2021), también afirman que desgraciadamente los profesores no cambiaron su modelo transmisivo del conocimiento. Las prácticas de transmisión de contenidos fueron relatadas por los participantes de esta investigación y ellos demostraban su total desánimo y desinterés hacia ellas, considerándolas masivas y agotadoras. Según ellos, se notaba que sus profesores también estaban cansados del ambiente virtual de aprendizaje.

Sobre los aspectos negativos, además de la escasez de Internet, resalto 4 otros aspectos, relatado por los profesores en formación. son ellos: a) la dificultad en utilizar las TDIC (ya comentado anteriormente), b) baja adhesión a esta modalidad por la falta de acceso o equipos para utilizar las TDIC, c) la falta de interacción con el profesor dificultando mejores explicaciones, d) el aprendizaje en la enseñanza remota es menos eficaz que en el presencial.

Entre los principales motivos por los cuales los profesores en formación consideran que fueron negativos en el proceso de aprendizaje durante el período de pandemia ha sido la calidad de internet, como se puede observar en la Figura 51 generada por el soft IRaMuteQ. No obstante, también está la falta de Internet para algunos estudiantes (como identificado en esta investigación y relatado por los participantes) y también para profesores como nos afirma Coscarelli (2020). Según la autora, el acceso a Internet por los profesores y estudiantes ha sido un problema todavía más grave que la falta de preparo para el uso de las TDIC. La baja calidad de Internet o su escasez es asunto recurrente en esta investigación, representando una gran dificultad en usar las herramientas disponibles. Los estudiantes relatan que la falta de acceso hizo que algunos de sus compañeros desertaran del programa. La autora manifiesta su indignación delante de la desigualdad en este país donde una elite tiene de todo y en las capas más populares hay poco o casi nada y asevera que un ordenador con internet es un derecho básico del estudiante y negarle eso, es como negarle la propia escuela. Estos datos son similares a los encontrados por Chinchurreta (2020, como se citó en Gil-Villa, Urchaga Litago y Sánchez Fernández., 2020), que realizó un

trabajo sobre 20 centros educativos de Logroño (La Rioja, España) de infantil y primaria y, observó desigualdades educativas generadas por el uso de las tecnologías en función de los contextos socioculturales de los centros.

Como identificado anteriormente y confirmado por datos oficiales, no todos los estudiantes tienen condiciones económicas de comprar un ordenador y, algunos abandonaron el programa por falta de recursos tecnológicos (léase recursos económicos), otros utilizaban el móvil para realizar sus actividades académicas. Según los estudiantes, el uso del móvil para este fin no es muy rentable, siendo incluso agotador debido a la demanda de uso intensivo durante el período. Pasar 4 o 5 horas de clase más las horas de trabajos académicos mirando una pantalla chica no es muy práctico, sano y rentable. El móvil es muy útil, pero sabemos que uno no escribe grandes textos ni elaboran documentos por este aparato. Los participantes dejaron registrado en los cuestionarios un pedido a que la universidad o el poder público les regalara un ordenador para seguir estudiando.

Hay que tener en cuenta que en este período había una enorme demanda para aprender sobre nuevos recursos y todos estaban agotados por el contexto y modo en qué impartían las clases, como comentan algunos participantes. Los participantes, en respuesta a una de las preguntas del cuestionario, nos aclaran que:

> Fueron negativos. Internet de baja calidad, dificultando el proceso de aprendizaje y uso del celular para realizar actividades.
>
> Hay profesores que todavía tienen mucha dificultad en usar las TDIC.
>
> Negativos. Transfirieron sus clases para los materiales digitales como videos sobre asuntos diversos.
>
> Estudiar en la pandemia me quitó el contacto físico, contacto que motiva y apoya más, tanto entre profesores como entre compañeros. Me quitó la interacción.
>
> Creo que los cambios no superan la didáctica de la enseñanza presencial (PC-texto original).

La superioridad de la enseñanza presencial es una constante entre los participantes de esta investigación. Además, creen que la interacción y el contacto físico (no virtual) es más motivador en el aprendizaje. Estos hallazgos son similares a los de Gil-Villa, Urchaga Litago y Sánchez Fernández (2020) y Katz (2021). En la investigación de los autores (2020), donde participaron estudiantes de 59 universidades presenciales españolas, han llegado a la misma conclusión sobre la superioridad de la enseñanza

presencial. Por su parte, Katz (2021) investigó el impacto de la interacción en el desarrollo de las relaciones entre profesores y estudiantes y entre los compañeros de clase en el período de pandemia y postpandemia, de la Universidad de Hawai'i en Manoa, Honolulu, partiendo de la idea de que una relación positiva tiene efecto favorable en la motivación y rendimiento del alumno. El estudio revela que los estudiantes tienen una abrumadora preferencia por las clases presenciales, exactamente por la capacidad de conexión e interacción entre todos en este espacio y, aclara que es necesario llevar cualidades del aula presencial a las clases remotas.

Muchos de los problemas relatados podrían ser amenizados con el conocimiento de que en el espacio virtual se puede crear condiciones para esa deseada interacción a través de actividades bien elaboradas con las metodologías activas, actividades colaborativas, reflexivas, con la retroalimentación efectiva, buenas estrategias de evaluación y solución de problemas.

Los profesores en formación reclaman de la sobrecarga de material digital, del exceso de video lección y otros videos en las clases, así como también, reclaman que sus profesores "*transfirieron sus clases para los materiales digitales como videos sobre asuntos diversos"*. Esto es, sus profesores sustituyeron sus explicaciones por los videos existentes en la red de Internet sobre el asunto a ser estudiado o grabaron sus propios videos. Grabar el video con el asunto de la clase y colgarlo en algún ambiente virtual pude ser ventajoso, pues posibilita al estudiante visualizarlo cuando quiera, pero dejar a cargo las explicaciones que haría el profesor para los videos ha sido considerado por los participantes como un mal uso de las tecnologías y, si mal utilizadas pueden ser tediosas, no aceptadas por los estudiantes e incluso desmotivadoras.

Otra queja se refiere a la dificultad (e incluso desorganización) del profesor en usar las TDIC resultando en un ambiente caótico y con sobrecarga de materiales, esto es, actividades extracurriculares o para aprender de manera autónoma, pero sin mejores planeamientos didácticos. De acuerdo a estos hallazgos, Gil-Villa, Urchaga Litago. y Sánchez Fernández, (2020), investigó a los estudiantes de diferentes universidades españolas y también resaltan que los estudiantes reclamaban que, en muchos casos tenían "saturación de trabajos que en un principio no estaban en la planificación del curso pero que se han puesto como parte de una evaluación continua" (p. 12).

Hay, por lo tanto, que replantear la función de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, discutir la didáctica, el rol del profesor en las clases

(presencialmente o de forma remota) con o sin el uso de las TDIC. Reflexionar sobre los usos de las TDIC para enseñar y aprender y no delegar la enseñanza a los diferentes youtubers con o sin formación, como informa el testimonio de número 3 arriba. Los videos pueden y son muy inspiradores, importantes y un largo etcétera para la enseñanza, pero todo en educación tiene que ser medido, ser adecuado, justificado para que el profesor no incurra en el error de salir de su papel de profesor o mediador, transmitiendo al estudiante que el uso de las TDIC es negativo para su aprendizaje en las aulas y, quizás fuera de ella.

Sin embargo, pese a que hay puntos negativos en cuanto a los usos de las TIC en la enseñanza remota, hay muchos puntos positivos y los profesores en formación juzgan que sería importante (y esperan que esto ocurra), que sus profesores las incorpore en la enseñanza presencial por diferentes motivos, como se puede examinar en el próximo apartado.

5.10.2. RAZONES PARA INCORPORAR LOS CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL

De acuerdo con los profesores en formación inicial, las tecnologías deberían ser incorporadas en la enseñanza presencial por diferentes aspectos como, por ejemplo, aprender a cómo utilizarlas, por la necesidad de clases híbridas[44] , por su eficacia para el aprendizaje, mejor didáctica y eficacia de las plataformas digitales para la enseñanza y aprendizaje, como se pude constatar en los testimonios (participantes de los cuestionarios) a continuación.

> Es interesante llevar estas herramientas al aula e incluso reforzar cómo utilizarlas. Porque estamos acostumbrados, es eficaz y el aprendizaje va más allá del entorno del aula
>
> Sí, haría las clases presenciales más organizadas, con mejor didáctica.
>
> El uso de las plataformas digitales debería ser incorporadas a las clases presenciales, principalmente en lo que se refiere a actividad evaluativa, foros, tareas, investigación y trabajo.

[44] Aunque ellos usen la expresión “enseñanza híbrida”, no estoy segura de que realmente conozcan la teoría que la sostiene y cómo ocurre esta modalidad de enseñanza, pues el hecho de que parte de una asignatura sea ofertada a distancia puede ser falsamente considerada enseñanza híbrida.

Sí, por las diferentes dinámicas.

Creo que, ya que tenemos acceso a ellas, debemos aprovecharlas y sacarle el máximo partido.

Sobre las clases híbridas parece que es una tendencia del mundo moderno, pero de igual manera nos impone grandes desafíos, incluso por la exclusión digital que viven muchos jóvenes de este país, pero también por la didáctica y por los cambios necesarios en el rol del profesor y del estudiante para enseñar en esta modalidad.

Los estudiantes percibieron la eficacia del uso de las TDIC y constatan que, además de ver el profesor usándolas, quiere aprender a utilizarla. Comprenden que sus usos posibilitan que el aprendizaje no se restringe al aula, la organización de los contenidos impartidos y didáctica del profesor son más eficaces, las posibilidades de usos, principalmente para evaluaciones son muchas, permitiéndoles mejores dinámicas de aprendizaje. Hay que observar que, aunque en las universidades poseen plataformas propias desde hace años, ellas siguen siendo novedosas para el estudiante, demostrando que no había uso de ellas y de los de los recursos existentes en las plataformas.

Además de los motivos expuestos en los testimonios, según los participantes, las TDIC ayudan a los estudiantes a prepararse mejor para las clases presenciales y, los cambios ocurridos ayudan a "reelaborar y reconstruir nuestras prácticas didácticas y pedagógicas" y "estos cambios diversificarán y sacarán a la enseñanza y las clases de la rutina". Como se nota, la frase "sacar las clases de la rutina" es citada muchas veces y, eso parece una forma de decir que las clases son muy tradicionales.

5.10.3. LOS USOS DE LAS TDIC EN LA POSTPANDEMIA

Ha sido posible averiguar que los *usos de las TDIC* en las clases y la *creación de recursos* relatadas por los participantes, se dio en especial en el período de pandemia. Ellos afirman también, en diferentes ocasiones que, tras la pandemia, nadie usa los recursos como el foro, blog y etc. O sea, tras pasar el período de aislamiento, las clases volvieron a lo presencial y siguiendo el mismo formato anterior a la pandemia.

Como se puede observar por los testimonios:

PartSofía: Los profesores las están utilizando más. Al envés de imprimir los textos, ellos usan las TDIC. Antes solo utilizaban papel y ahora no, ahora usamos mucho más las tecnologías. Tenemos que usarlas. No hay como retroceder.

> **PartAdrián:** Cuando volvimos a las clases presenciales parece que los profesores se olvidaron de todo.
>
> Mis profesores usaban las tecnologías en el período remoto, en el período híbrido y ahora en el presencial. En mi primer período, la tecnología estaba presente. La profesora indicaba videos, películas, sitios para investigar, músicas, actividades online. En el segundo momento fue igual, pero cuando volvimos a la enseñanza presencial, ella usaba el PPT, usaba más el papel, esa tecnología más antigua, papel, fotocopia o nos enviaba el texto por e-mail para que imprimiéramos y llevásemos a las clases.

El uso de las TDIC sigue siendo para proyectar los textos y leerlo o dejarlos en las plataformas para el acceso del estudiante o enviar el texto por correo electrónico. Lo que, según ellos, ahora tiempo y papel. Estos datos corroboran con Llorente Cejudo (2021, p. 4) afirmando que:

> desgraciadamente pasados los momentos más decisivos, todavía una gran parte del profesorado sigue percibiendo a las tecnologías como un mero añadido al proceso de enseñanza y no como palancas de cambio e innovación educativa, a través de las cuales se puedan construir escenarios fortalecidos por ellas para la colaboración, la interacción y que permitan la construcción de nuevas formas de relacionarnos con la realidad (Llorente Cejudo, 2021, p. 4).

Parece que toda la metamorfosis esperada por educadores (Llorente Cejudo, 2021) y como describió Nóvoa (2019) no se ha hecho realidad. Por las afirmaciones de los profesores en formación, es posible constatar que, aunque haya algunos usos de las TDIC por sus profesores post período de aislamiento, estos usos no representan cambios significativos ni mucho menos innovación en la educación.

Así que, se puede concluir que la enseñanza remota ha sido esencial en este período y posibilitó a que, profesores y estudiantes, siguieran en el proceso educativo y aprendieran más sobre las posibilidades de usos de las TDIC. No obstante, por los testimonios, el valor de las TDIC en la formación universitaria no sido internalizada o aceptada, pues tras pasar el período, las clases volvieron a lo que era anteriormente, esto es, o no hay uso de ellas o el uso está destinado a dinamizar las clases. Aunque hubo muchos puntos positivos en la enseñanza remota, esta no supera la enseñanza presencial,

pero es evidente que hay necesidad de incorporar, integrar, de usarlas pedagógicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial.

Contrastando los puntos negativos y positivos, es posible afirmar que, la falta de metodología sumado al desconocimiento de los usos de las TDIC (simples recurso como plataforma) por parte de los profesores ha sido lo que ha generado el descontentamiento de los estudiantes. Así que, el desarrollo de la CDD debería ser objetivo de todos, recordando que, para alcanzarla, es necesario equipar las instituciones con tecnologías modernas para este fin y formar a los profesores siempre, pues ellas se desarrollan continuamente y lo que uno aprende hoy, mañana puede que no le sirva más.

Capítulo 6:
CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las consideraciones finales y está dividido en cuatro secciones. En la primera sección se retoman las preguntas de investigación para responderlas desde la perspectiva de los resultados y a la luz de las teorías. En la segunda, se presentan las conclusiones de este trabajo investigativo. En la tercera, se hace una reflexión sobre algunas implicaciones de este trabajo. En la cuarta, se presentan las limitaciones encontradas durante la ejecución del estudio. En la sección final, se hacen algunas sugerencias para futuras investigaciones en este campo.

6.1. RETOMANDO LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En esta sección, se hace referencia a los resultados presentados en el Capítulo 5 para responder a las preguntas de investigación que orientaron este trabajo y que sirvieron para alcanzar el objetivo de este estudio. Esto es, identificar y comprender cómo ocurre el desarrollo de la CDD en la formación inicial de los profesores de LE, basadas en el Marco de Referencia Digital Docente (DigCompEdu) y a la luz de las directrices formativas brasileñas (BNCC/2017 y BNC-FP). Asimismo, se busca identificar y describir las necesidades formativas generales y referidas a los usos de las TDIC.

Para lograr los objetivos generales y específicos, han sido consideradas tres dimensiones en la formación: las estrategias institucionales para el desarrollo de la CDD, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje con los usos de las TDIC.

De esta manera, se ha investigado a nivel institucional: (a) el currículo; (b) la oferta de cursos o talleres sobre las TDIC; (c) la infraestructura en las aulas; y, desde la perspectiva de los profesores en formación se ha averiguado (d) la importancia de asignaturas que contemplen el uso pedagógico de las TDIC en los currículos.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, se han analizado: (a) las prácticas desarrolladas por los formadores en las aulas que contribuyen con el desarrollo de la CDD de los profesores en formación; (b) las prácticas innovadoras, reflexivas y colaborativas;

y (c) las prácticas o actividades realizadas con las TDIC por los profesores en formación en las aulas.

Antes de relatar y comprender las estrategias de aprendizaje, se ha averiguado: (a) las percepciones de los profesores en formación inicial sobre la importancia de los usos de las TDIC y (b) su autopercepción sobre sobre su CDD. Posteriormente, se ha detallado: (a) las estrategias de aprendizaje de la LE valiéndose de las TDIC (si, qué, cómo y para qué las utilizan) y aspectos importantes para la CDD y para la directriz formativa brasileña como (b) la autonomía y (c) la autoevaluación.

Como la investigación ha sido realizada en el período de pandemia de COVID-19 donde el uso de las TDIC ha sido imperativo, se ha averiguado los cambios educativos ocurridos en este período. Así que, se ha investigado (a) si hubo cambios en la práctica/didáctica del profesor, (b) los cambios positivos; (c) qué cambios debería formar parte de la enseñanza presencial y su justificación; (d) los cambios negativos, (e) los usos de las TDIC postpandemia.

Finalmente, se ha identificado (a) sus necesidades formativas en cuanto a la adquisición y desarrollo de la CDD; (b) sus recomendaciones para resolvérselas (desde la perspectiva de los participantes); (c) sus necesidades formativas generales y sus posibles soluciones.

Cabe recordar que para cada aspecto estudiado hay voces de participantes que contribuyeron para aclarar la información para proponer soluciones prácticas. A continuación, se responden las preguntas planteadas.

6.1.1. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS IMPARTIDAS POR LAS UNIVERSIDADES PARA GARANTIZAR EL DESARROLLO DE LA CDD DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL?

Para responder a esta pregunta fueron analizados los siguientes aspectos: (a) los currículos de las instituciones; (b) la oferta de talleres o cursos de formación sobre el uso de las TDIC; (c) infraestructura tecnológica.

De los 9 currículos analizados, en dos instituciones no hay asignaturas sobre los usos de las TDIC, en 5 de ellas, la asignatura es opcional y se formaliza bajo perspectivas diferentes de usos de las TDIC. En dos instituciones la asignatura es obligatoria, siendo

que, en una de ellas, dicha asignatura está dedicada a la introducción a la enseñanza a distancia y, así que, sólo en una institución las TDIC están contempladas en el currículo bajo la perspectiva de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Aunque las instituciones tienen autonomía para la elaboración de sus currículos, en cuanto a la integración de las TDIC, estas no atienden las necesidades vigentes en la sociedad, no atienden a las necesidades e intereses de los profesores en formación inicial. Además, no presentan uniformidad nacional, esto es, cada institución introduce los usos de las TDIC en los currículos bajo perspectivas diferentes que muchas veces no coopera a la adquisición de la CDD y ocasiona formación desigual, produciendo brechas formativas que no se pueden reparar a lo largo del programa. El proyecto de educación debe ser nacional y, las directrices formativas buscan ajustar estas diferencias al pensar en currículos más iguales, pero respetando también las necesidades locales.

Conforme lo discutido, la oferta de asignaturas opcionales no es una buena estrategia, porque no es garantía que los profesores en formación vayan a matricularse, una vez que, por el hecho de ser opcional, puede que no sea una asignatura valorada por el estudiante y, en algunos casos, no es interesante debido a la perspectiva de uso de las TDIC (como el caso de la EaD). Tampoco es garantía que el profesor responsable por la asignatura vaya ofertarla, pues, la oferta está condicionada a que haya número mínimo de estudiantes matriculados.

Como estrategia formativa, los cursos o talleres sobre los usos de las TDIC ofertados por las instituciones, aunque parezcan ser una buena opción formativa, pues los profesores en formación así lo consideran, no es una acción que ocurre a menudo en las universidades. Paradoxalmente no parece haber interés de los estudiantes en participar de estas iniciativas y, este desprecio hacia los cursos y talleres tendría que ser mejor investigado. Otra acción muy importante que las instituciones ofrecen como potenciales para el uso de las TDIC son los diferentes proyectos, que según los testimonios son valiosos, pero no son para todos los profesores en formación sino para un grupo selecto de estudiantes.

Las nuevas directrices formativas, como el propio nombre indica, no es una orientación o sugerencia para el quehacer docente sino una ley que exige, entre otras demandas importantes, formar al profesor digitalmente competente, siendo, por lo tanto, un derecho de todos los estudiantes adquirir dicha competencia en su formación. No obstante, todavía las universidades no han adecuado sus currículos de acuerdo con la

BNCC/2017 y BNC-FP como tampoco tienen claros en sus currículos los usos didácticos de las TDIC y bajo qué perspectiva.

Otro aspecto necesario para el desarrollo de la CDD se refiere a la infraestructura tecnológica de las instituciones. Conforme lo averiguado, hay instituciones más bien equipas con las tecnologías que otras, pero hay las que incluso el acceso a Internet o red de wifi están muy comprometidos. Si las aulas no están debidamente equipas, el uso pedagógico de las tecnologías no se realizará tanto por los formadores como por parte de los estudiantes en sus presentaciones de trabajos evaluativos que, según los participantes, contribuyen para, por lo menos, conocer la existencia de algunos recursos de las TDIC.

Aunque hay laboratorios de informática en todas las universidades (resultado de políticas educativas gubernamentales a nivel nacional), estos son utilizados, en la mayoría de los casos, por los estudiantes para fines personales. En algunas instituciones es el espacio en el que ocurren las clases específicas (asignaturas optativas o proyectos) sobre las TDIC y, según dos de los participantes, en sus universidades, aunque exista el laboratorio y esté muy bien equipado, está siempre cerrado, dificultando o impidiendo su uso por los estudiantes. Así que, urge equipar las aulas con tecnologías adecuadas, urge introducir asignaturas que contemplen el desarrollo de la CDD en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, revisar las políticas de oferta y acceso a las tecnologías en las instituciones. Aspectos que ya deberían estar vencidos en las instituciones educativas.

Por lo tanto, no existe, en las instituciones participantes de esta investigación, un modelo de currículo que integre las TDIC y promueva el desarrollo de la CDD. Considerando todo lo discutido anteriormente, aunque las universidades ofertan estrategias formativas, la mayoría está bajo la responsabilidad del estudiante de participar o no. Pero, de acuerdo con la ley, el desarrollo de la CDD no puede ser una opción sino una obligación y responsabilidad de la institución. El reto en la formación pasa por la promoción de una gestión eficaz del entorno personal de aprendizaje desde las instituciones.

6.1.2. ¿QUÉ PERCEPCIONES TIENEN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS TDIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LE, EN EL USO DIDÁCTICO DE ELLAS EN SU FUTURA PRÁCTICA Y POR SUS PROFESORES?

Hay una bibliografía considerable que concibe que la actitud positiva hacia las TDIC condicionará o determinará su uso e innovación (Abella et al., 2016; Pourhosein Gilakjan, 2012). Conocer las percepciones de los profesores en formación sobre los usos de las TDIC es valioso, pues además del profesor ser usuario de ellas y conocer los beneficios y posibilidades para el aprendizaje autónomo, debe reconocerlas como importantes para la vida del estudiantado, para la profesión de ambos y para el desarrollo de otras competencias.

Los datos se refieren a: i) importancia de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en sus futuras prácticas; ii) importancia de saber usarlas didácticamente; ii) prácticas de los formadores como modelo.

Los hallazgos de esta investigación muestran que para el 63.5% de los participantes es muy importante usar las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y es una práctica que ellos desean seguir. No obstante, hay un porcentaje muy considerable (26.9% que las consideran “casi siempre” y el 9.6% “algunas veces” importantes) que no está seguro de esta afirmación o no las ven como tan importantes para enseñar y aprender. Esto es, más de 35% de profesores en formación pueden tener sus futuras prácticas con los usos de las tecnologías afectadas, sea rechazándolas o con la tardanza en integrarlas a las prácticas y quitando la oportunidad de que su alumno sea digitalmente competente, recordando que es una competencia para la vida laboral. De acuerdo con Cabero y Martínez (2019, p. 255), en general, el tiempo necesario para pasar de “digitalmente inconsistente e incompetente” hasta pasar a la innovación, por lo general los docentes tardan de 3 a 5 años. Con lo cual, la formación inicial del profesorado para los usos y con los usos de las TDIC es de vital importancia para que el cambio ocurra en todo el sistema educativo.

No obstante, lo que se ha podido averiguar es que los profesores en formación ni siquiera tienen claras las potencialidades para su aplicabilidad en la enseñanza. En las entrevistas, los participantes dijeron que era importante el uso, pero sólo tres de ellos dijeron el motivo, esto es, afirman que es necesario usarlas y que su uso puede ser motivador, demostrando una percepción hacia el uso de las tecnologías muy de sentido común y no de profesores en formación o de estudiantes que las utilizan para aprender la LE. Este discurso ha sido proferido incluso por los participantes que ya ejercían la profesión de profesor de LE y, por sus relatos, han demostrado que incluyen más recursos de los que están acostumbrados a ver en la práctica de sus profesores y utilizar para su formación. Pero, aun así, las perciben como una herramienta para la motivación o porque "hay que utilizarlas", esto es, no lo hacen a través de y, desconocen una metodología para integrarlas al proceso de enseñanza sino por intuición o porque han aprendido la LE así.

En resumen, el 63.5% de los participantes las consideran importantes y desean poseer esta práctica (aunque no sabemos qué práctica es esta, pues algunos creen que necesitan aprender a usar el PPT) y a los 36.5% todavía les falta conocimientos sobre sus beneficios y posibilidades. Como afirman Cabero y Martínez (2019, p. 3), para mejorar la calidad y el rendimiento educativo, es necesario la presencia de las tecnologías, pero es necesario cambiar las percepciones sobre sus potencialidades.

Sobre la *importancia de saber usarlas didácticamente*, el 75% de los participantes está muy de acuerdo con esta afirmación. Pero, aun así, hay un porcentaje considerable que no las ven como parte importante en el proceso de enseñanza, esto es, para 17.3% sería casi siempre importante y para el 7.7% sólo algunas veces. Datos que quizás sean reflejos de las prácticas que ellos participan en las aulas y, tal vez ellos tienen razón, pues podemos tener excelentes prácticas colaborativas y reflexivas sin el uso de las TDIC, pero sin innovación y otros tantos beneficios de su incorporación en la metodología. Además, no usarlas es ignorar todo lo que la humanidad ya ha comprobado como beneficiosa, enseñar como en el siglo pasado (recordando que usar diapositivas para prácticas tradicionales es enseñar como en el siglo pasado) y quitar un derecho del estudiante de ser digitalmente competente. Es vital que en la formación inicial sean expuestos a prácticas que además de formadoras, impliquen en el uso colaborativo, reflexivo, innovador y autónomo de las TDIC para que adquieran la capacidad de reinventar sus prácticas constantemente en un mundo de constantes cambios y, así, puedan reconocer los beneficios de ellas en el aprendizaje y en la vida.

En cuanto a la importancia dada a las prácticas de sus profesores como contribución para aprender sobre las TDIC (profesores como modelos), el 63.5% de los participantes consideran muy importante que ellos las usen y, además, estar expuesto a estos usos contribuye a que ellos aprendan también a usarlas didácticamente y reflexionar sobre ellas en su futura profesión. Afirman que cuando el profesor utiliza un recurso nuevo, que les parezca motivador, ya es una manera, una oportunidad para conocer la existencia y su aplicabilidad en la educación. Hay relatos de estudiantes que ya actúan como profesores de LE en los proyectos universitarios que han presenciado o conocido un recurso en el salón de clase y lo han aplico en sus clases. O sea, los discentes, aunque usuarios de las TDIC para aprender la LE, se muestran dependientes de sus profesores para conocer los beneficios, aplicabilidad y potencialidad de ellas. En todos los marcos de competencias o herramientas para el desarrollo de la CDD, así como en la BNC-FP, los profesores son vistos como modelos para la futura generación y los participantes de esta investigación así también lo creen. No obstante, según los profesores en formación, estos usos deberían llevar al estudiante a ejercer un papel activo en el aprendizaje. Esto es, no es cualquier práctica que contribuirá efectivamente con un buen modelo y que será capaz de contribuir eficazmente con el CDD.

En resumen, los participantes consideran importante el uso de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en saber usarlas didácticamente y consideran a sus profesores como modelos para esto, siempre que sus prácticas tengan usos innovadores y les permitan aprender haciendo. Por los hallazgos de esta investigación, se puede concluir que las percepciones de los profesores en formación están en gran medida relacionadas a las prácticas realizadas en la formación, consideradas por los participantes en muchos casos, como agotadoras y que en nada contribuye al desarrollo de la CDD, generando desconfianza sobre su utilidad. Y, en algunos casos, los usos de las TDIC son “prácticas que sacan la clase de la monotonía”, pero son prácticas que ocurren raramente y, en general, son para la enseñanza de temas gramaticales.

La autopercepción (es tema de la BNCC/2017) sobre los usos de las TDIC es tema intrigante, pues la autopercepción afecta como el aprendiz se comporta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y genera efectos en el desarrollo global de los alumnos. Los hallazgos sobre este tema en esta investigación se refieren solamente a los participantes de la entrevista y se ha podido averiguar que la autopercepción está íntimamente relacionada con la personalidad de los profesores en formación, a la comparación con los

demás compañeros de clase que saben menos que ellos e incluso con los usos que ellos hacen para aprender comparándolos con los usos que sus profesores realizan para enseñarles. Los resultados mostraron que unos no saben clasificarse, otros tienen una autopercepción elevada sobre sus conocimientos de las TDIC y uno de ellos se muestra más inseguro de sus conocimientos. No obstante, aunque la autopercepción tiene su utilidad, no es indicador que uno sabrá usarlas para enseñar y quizás las use de forma poco rentable en su aprendizaje.

6.1.3. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA VALIÉNDOSE DE LAS TDIC QUE CONTRIBUYEN PARA EL DESARROLLO DE LA CDD Y CÓMO SE CONFIGURA EL USO DE LAS TDIC?

Para identificar y averiguar si hay usos de las TDIC y cómo se configura este uso fueron analizadas 1) las estrategias de enseñanza y aprendizaje las realizadas en los programas de formación con los usos de las TDIC, 2) prácticas innovadoras, colaborativas y reflexivas; 2.1) la colaboración entre estudiantes; 3) las actividades evaluativas realizadas por los discentes con los usos de las TDIC.

En cuanto a las estrategias de los profesores para enseñar, los datos se refieren a) uso y frecuencia de uso; b) uso para la comunicación; b) retroalimentación selectiva y oportuna, c) los recursos de las TDIC que ellos utilizan para enseñar y la finalidad de estos usos, d) prácticas colaborativas, reflexiva e innovadoras en la formación inicial (aspectos esenciales en la CDD y en las directrices formativas).

Se ha podido averiguar que hay uso de las TDIC para enseñar en la formación inicial y “el uso y la frecuencia de uso”, aparentemente es bastante bueno. Considerando la falta de tecnologías en las aulas relatadas por los participantes, podríamos decir que es un resultado considerable, pues el 46.2% las utilizan siempre y el 30.8% las utilizan casi siempre. No obstante, todavía hay un porcentaje significativo (23.1%) que las utilizan raramente o algunas veces, aspecto este que puede ser explicado por el hecho de que los profesores que enseñan asignaturas no específicas de la LE, no las utilizan, como aclarado por los participantes. Sin embargo, considerando la importancia de las TDIC en la educación, aun es un porcentaje muy bajo.

Sobre los usos para la comunicación, como se ha discutido en el capítulo 5: es una competencia específica de la BNC-FP y del DigCompEdu. El 44.2% está muy de acuerdo con el hecho de que sus profesores utilizan las tecnologías para comunicarse con ellos, el 38.5% está de acuerdo y podemos considerar que los demás, el 17.3% de los participantes, no están de acuerdo con dicha afirmación. Afirman que la comunicación era mejor durante el período de pandemia de COVID-19 y el medio utilizado para la comunicación era el correo electrónico. Sin embargo, es posible afirmar que la comunicación utilizada por los profesores se refiere a un uso instrumental para informar o recibir información y no a una forma de interacción que genera cambios y aprendizaje significativos. Dicho de otra forma, no es un uso estratégico para fines de aprendizaje, innovación y colaboración.

Las prácticas innovadoras, colaborativas y reflexivas (críticas) en la formación inicial son además de estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC y para promocionar mejores niveles de la CDD, es un reto en el contexto educativo nacional y una propuesta de las directrices formativas brasileñas. Conforme lo averiguado, el 82.7% de profesores en formación inicial está de acuerdo y muy de acuerdo con que sus profesores innovan sus prácticas, lo que es un resultado espectacular teniendo en cuenta los resultados anteriores, esto es, poco uso de las TDIC, poca infraestructura tecnológica y otros factores. Sin embargo, cuando damos voz al participante, podemos constatar que ellos no tienen claro el concepto de innovación y atribuyen al uso esporádico de algún recurso, que les pareció interesante y motivador, como lo suficiente para afirmar que sus profesores innovan en las prácticas. En algunos casos, el simple hecho de usar PowerPoint, para los estudiantes ya se configura como innovación. O, como relatado por los profesores en formación, en el período de pandemia de COVID-19, el simple hecho de dar continuidad al proceso formativo de manera remota, ya ha sido considerado por ellos como innovación. Por lo tanto, no hay innovación en las prácticas realizadas con los usos de las TDIC en las instituciones y, en las próximas respuestas se puede observar que las prácticas son tradicionales, aunque usando recursos más modernos.

Con relación a las prácticas reflexivas, ampliamente discutidas en el capítulo 4, considerada un reto en la educación a nivel global, los datos informan que el 55.8% de los participantes está de acuerdo y muy de acuerdo que en su formación universitaria sus profesores reflexionan sobre los usos de las TDIC. No obstante, los testimonios dejan en evidencia que ellos consideran el hecho de “dar la opinión sobre un recurso de las TDIC que ha sido utilizado para realizar una actividad” como reflexión sobre ellas. Asimismo,

es posible averiguar que hay un porcentaje alto de participantes que no están de acuerdo que haya reflexión sobre los usos de las TDIC en la formación. De acuerdo con lo discuto en el capítulo 5 y con Anijovich y Capelletti (2017), existe mucha evidencia que muestra cómo la práctica reflexiva contribuye a una buena enseñanza y promueve docentes más autónomos. Por lo tanto, la práctica reflexiva sigue siendo un reto muy actual en la educación y, principalmente respecto a la integración de las TDIC.

Por la lectura de los diferentes marcos de referencia mencionados a lo largo de este texto, es posible afirmar que la colaboración es una de las competencias esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los usos de las TDIC son fundamentales para alcanzar este objetivo. La BNC-FP requiere que el profesor en formación trabaje de modo colaborativo con otras asignaturas, profesiones y comunidades, local y global (Resolución n° 2 de 2019, p. 18). La práctica colaborativa es capaz de promocionar integración, comunicación y reflexión, acogimiento y respecto a la diversidad y diferencia, formar conceptos y ejercer la creatividad, entre otros tantos aspectos. Los datos muestran que el 59.6% de los participantes no realizan de forma eficiente esta tarea. Los testimonios cuentan sobre lo que ellos entienden como "colaboración" y en general, se refieren a trabajos académicos (normalmente solicitado en algún proyecto específico) realizados conjuntamente por ellos y utilizando recursos como Google Docs, Google Meet, correos electrónicos, WhatsApp y diapositivas. Sin embargo, no ha sido posible averiguar cómo ocurre la realización del trabajo académico, pero ha sido posible comprender, por sus relatos, que es una actividad realizada fuera del aula sin la participación del profesor, en la que cada uno confecciona una parte para la construcción de diapositivas que utilizarán para la presentación en clase como resultado final.

"Utilizar las tecnologías digitales para que los estudiantes puedan compartir sus conocimientos con los demás y recibir retroalimentación de sus compañeros, también en las tareas individuales" (Redecker, 2020, p. 57) es un aspecto de la práctica colaborativa. Así que, al preguntarles si ellos colaboran entre sí, la respuesta no ha sido muy animadora, pues para ellos, informar sobre un recurso, ayudar a un compañero mayor (casi el 16% de los estudiantes son mayores de 40 años) a usar algún recurso (lo que está muy bien) ya es una práctica colaborativa entre los compañeros de clase. Por lo tanto, no hay práctica colaborativa como parte integrante de las asignaturas y carecen de entendimientos sobre lo que es y cómo funciona esta práctica.

En cuanto a las estrategias de enseñanza con los usos de las TDIC, de acuerdo con los profesores en formación, esto es, respondiendo a la pregunta: ¿qué tecnologías sus profesores utilizan y para qué las utilizan?, se ha podido averiguar que, además de presentar determinada escasez de uso de las TDIC en las clases, el uso es puntual y no extendida a todos los profesores, o sea, hay algunos profesores que no las utilizan para nada (coincidiendo con los datos de la "frecuencia de usos"). Además, ha sido posible averiguar que hay monotonía de los recursos usados y, el uso de tecnologías se da más precisamente con fines de dinamizar la clase y transmisión de conocimientos, que en nada contribuye al desarrollo de la CDD ni tampoco para la autonomía del estudiante.

En general, utilizan PowerPoint para explicar el contenido, para proyectar un texto, leerlo y discutirlo y, según los participantes, es una práctica importante porque ahorra papel. El uso de la plataforma de la institución (u otras similares de libre acceso) se dio esencialmente en el período de pandemia para realización de actividad evaluativa y, en general como repositorio de materiales (enlaces de páginas web, glosario y cuadro informativo). Hay usos de videos y video-lecciones para presentar algún contenido en las aulas y, en raros casos, algún profesor lleva a la clase algún recurso novedoso que, según los testimonios, e más motivador, dinámico y hace lo aprendido más ameno e interesante. No obstante, los participantes relatan que el uso de videolecciones, por ejemplo, no siempre es motivador sino agotador.

En suma, además del poco uso de las TDIC, del uso de recursos muy básicos, ellos son usados esencialmente para automatización de prácticas centradas en el profesor y en la pseudoparticipación del estudiante o, usados como fuente de entretenimiento y motivación (que no necesariamente ocurre, como es el caso de los videolecciones).

Con relación a las prácticas realizadas en las aulas por los profesores en formación como parte evaluativa, se ha podido averiguar los siguientes aspectos: a) participación y creación de contenidos; b) retroalimentación selectiva y oportuna; c) uso de las TDIC para presentaciones individuales o en grupo.

La participación y creación de contenidos ocurrió más efectivamente en el periodo de pandemia. El 73.1% de los profesores en formación participaron de foro. Este recurso ha sido muy utilizado para registrar las dudas durante el período remoto, para discutir un tema o para la realización de evaluaciones. El 57.7% han creado videos educativos que, han sido útiles para la evaluación de la habilidad oral (fluidez, gramática y vocabulario) de los estudiantes. El 32.7% también creó pódcasts para evaluación oral, el 25% creó o

participó del recurso Blog en LE, pero no ha sido posible identificar el objetivo, pues no hubo comentarios sobre ellos en el cuestionario y, en las entrevistas, los participantes se referían a ellos como antiguos, nada interesantes y, por eso, nadie los utilizaba.

El 15.4% ha creado canal de YouTube, pero no han dado explicaciones sobre el objetivo de esta actividad. Pero se puede conjeturar que, al realizar los trabajos en grupo, lo que se percibe es la realización de actividades aisladas o individualmente y, al final se las juntan para componer el trabajo en grupo (que no es colaborativo). Así que, estos 15.4% pueden ser los responsables por crear los canales para colgar la tarea evaluativa. El 9.6% ha creado o participado de Wiki, pero en las entrevistas ellos afirmaron que habían aprendido sobre sus posibilidades, pero, en realidad, nunca han utilizado este recuso. El 15.4% afirma usar otros recursos, pero tampoco han informado cuáles recursos serían estos.

Los educadores pueden utilizar las TDIC para promocionar retroalimentación selectivas y oportunas a los estudiantes. Conforme lo averiguado, el 30.8% está muy de acuerdo y el 38.5% está de acuerdo que sus profesores, además de identificar, les incentivan el uso de las TDIC para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir alguna necesidad individual. Al cruzar los datos, es posible comprender que, cuando el profesor sugiere o indica algún recurso o una página, por ejemplo, los estudiantes entienden que hubo retroalimentación. En parte, quizás ellos tienen razón porque sienten que han sido incentivados a usar un recurso (como el caso de una de las participantes que tras conocer el Genially lo utiliza siempre en sus clases), pero falta entendimiento respecto a superar dificultades o cubrir alguna necesidad individual (que es diferente de necesidad colectiva o grupal). Finalmente, informar sobre la existencia de un recurso no es proporcionar retroalimentación selectiva y oportuna.

El 48.1% está muy de acuerdo que en su proceso de formación *son incentivados a usar las tecnologías para realización de sus actividades académicas en clase*, el 25% está de acuerdo y el 17.3% afirma que es una acción que ocurre poco. Aunque el uso de las TDIC parezca valorado en las actividades académicas de los profesores en formación, no es una práctica exigida por todos y, hay un número considerable de estudiantes que no son incentivados a utilizar las tecnologías para este fin. O sea, no son desafiados a aprender sobre las TDIC y a innovar.

Ha sido posible averiguar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes han utilizado diapositivas para sus presentaciones de trabajos o seminarios evitando

arriesgarse, desafiarse y aventurarse en esta tarea y, en raras ocasiones un grupo de estudiante utiliza algo novedoso, como el uso de Symbaloo mencionado en la entrevista. No obstante, el uso de recurso novedoso suele ocurrir en las clases de algún proyecto de las universidades, esto es, no es una opción para todos los estudiantes ni una práctica realizada por muchos. Merece la pena observar que, el uso de las TDIC por los estudiantes es bajísimo si consideramos que ellos son usuarios de las TDIC para el aprendizaje y, por otro lado, se asemeja mucho al uso que sus profesores hacen de ellas.

6.1.4. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE VALIÉNDOSE DE LAS TDIC A LAS QUE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN INICIAL RECURREN PARA SU APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LA LE Y QUÉ GENERA O POTENCIA EL DESARROLLO DE LA CDD?

Para responder a ese interrogante, se ha averiguado los siguientes aspectos 1) autonomía; 2) creación de contenidos; 3) si las usan para aprender; 4) usos para aprender: a) habilidad oral; b) gramática, vocabulario y lectura; c) la cultura de la LE; d) habilidad auditiva; e) escrita. 5) qué recursos utilizan, para qué y cómo los usan. 6) la autoevaluación.

La primera sub-pregunta a ser respondida es *si los profesores en formación aprenden de manera autónoma a utilizar las TDIC*. Ha sido posible averiguar que sólo el 23.1% de los participantes posee esta capacidad, el 30.8% de los participantes, están parcialmente de acuerdo, o sea, muestra un cierto grado de dificultad. Más del 30% presenta bastante o muchas dificultades en aprender a utilizar las tecnologías sin ayuda. Estos hallazgos muestran que los profesores en formación necesitan que sus profesores les orienten a cómo utilizar y qué recursos utilizar para aprender la LE y para enseñarla. La autonomía debe ser un proyecto en la formación, debe ser enseñado y explicitado a todos lo que significa ser autónomo, pues la gran mayoría no posee esta competencia. Al cruzar los datos se observa que la mayoría de los profesores en formación no son del todo autónomos y utiliza los recursos de las TDIC para estudiar lo que enseña el profesor en clase, o sea, no tiene iniciativas para buscar nuevos recursos que les ayude aprender la lengua española.

Sobre la creación de contenidos, el 21.2% de los participantes afirma que sabe crear contenidos, el 25% afirma que "casi siempre", el 25% "algunas veces", el 15.4% "casi nunca" y el 13.5% no sabe crear contenidos. O sea, la mayoría no sabe realizar esta actividad de manera satisfactoria. Estos hallazgos están de acuerdo con los datos sobre la autonomía. Esto es, no aprenden solos sobre los recursos de las TDIC y tampoco crean contenidos sin ayuda del profesor o de un experto.

Sobre saber "*utilizar diferentes recursos para aprender la LE"* Sólo el 32.7% de los participantes afirma saber utilizar diferentes recursos para aprender la LE y el 44.2% se muestra de acuerdo con esta afirmación, o sea, tiene dudas sobre si realmente sabe utilizar las tecnologías para aprender LE. El 11.5% no sabe lo que sabe y el 11.6% no sabe utilizarlas para aprender la LE. Quizás sea un aspecto que debería ser mejor investigado si consideramos que un único recurso ya contribuiría con el aprendizaje como, por ejemplo, asistir a una película o ver un video, que son actividades incluso de ocio.

Más importante que saber si las usan es conocer el cómo y para qué se las usan. Así que, para responder a el interrogante ¿Para qué los participantes utilizan las TDIC en su aprendizaje de la LE?, he considerado datos sobre i) expresarse oralmente; ii) aprender gramática; vocabulario y lectura; iii) aprender cultura, iv) comprensión auditiva y, v) Expresarse mejor por escrito en la Lengua Española.

Todos los participantes utilizan las TDIC para *expresarse oralmente*, siendo que el 42.3% de los participantes utilizan siempre y el 36.5% las utilizan casi siempre. Hay un porcentaje significativo (21.2%) de estudiantes que las utilizan muy poco para este fin. El 55.8% de los participantes afirma que utilizan las tecnologías para *aprender gramática, vocabulario y lectura en LE*. El 26.9% afirma que las utilizan casi siempre y el 13.5% las utilizan algunas veces. El 1.9% afirma que casi nunca las utilizan.

Para el *aprendizaje de la cultura*, los datos revelan que el 73.1% utilizan siempre las TDIC para aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes. Sin embargo, el 1.9% no las utilizan para este fin y hay un porcentaje bajo (el 5.8%) que las utilizan muy poco. El 7.7% la utiliza algunas veces y el 9.6% casi siempre. Estos datos pueden ser explicados por la importancia dada al aprendizaje de la cultura en el aprendizaje de la LE.

El 65.4% utilizan los recursos de las TDIC para *mejorar la comprensión auditiva*, el 23.1% casi siempre lo hacen, el 7.7% algunas veces y el 1.9% casi nunca. O sea, parece que hay estudiantes que no posee acceso a Internet en sus casas o las rechazan por alguna

razón que no ha sido posible explicar, pero la PartSofía afirma que prefiere aprender por los libros, lo que normalmente es muy limitado en cuanto a la comprensión auditiva.

El 44.2% utiliza siempre las TDIC para *expresarse mejor por escrito*, el 28.8% las utilizan casi siempre, el 21.2% las utilizan algunas veces y el 3.8% las utilizan casi nunca. Utilizar las TDIC para este fin no significa que el estudiante sabrá escribir grandes textos o que será un escritor en LE, pero es una actividad que puede contribuir a una mejora de esta habilidad y a la adquisición de otras competencias y habilidades.

Haciendo análisis de los datos de forma conjunta, se puede concluir que todos los participantes utilizan las TDIC para aprender diferentes habilidades de la LE, siendo este uso más significativo para mejorar la *comprensión auditiva*, seguido de aprender sobre la *cultura de la LE*, en tercer lugar, aprender *gramática, vocabulario y lectura en LE,* en cuarto, *expresarse mejor oralmente* y en último lugar, las utilizan para *expresarse mejor por escrito.*

No obstante, aunque la autoevaluación sea una herramienta de aprendizaje y es una etapa de la autonomía, en esta investigación, ha sido posible averiguar que no hay esta práctica en la formación inicial ni en la vida de los estudiantes.

Para el interrogante *¿Cuáles son los recursos utilizados para adquirir la LE?, ¿para qué los utilizan los y cómo los utilizan?*, recurro a la Tabla 12, que está en el Capítulo de Resultados de la presente investigación.

El recurso que aparentemente es más utilizado por los participantes es el pódcast, seguido de videos/YouTube, música (normalmente en YouTube), película (streaming o YouTube), videoclases. No obstante, considerando que las video-lecciones, así como la música, otros tipos de videos e incluso el pódcast están disponibles en YouTube, se puede afirmar que los participantes de esta investigación utilizan mayoritariamente el YouTube para aprender diferentes habilidades, pero principalmente para aprender a hablar la LE. La dinámica utilizada por ellos es "escuchar y repetir". Dichos recursos son también utilizados para aprender sobre la cultura de la LE y para aprender los diferentes acentos de la LE, pero no está claro qué entienden por cultura y cuál acento prefieren aprender.

En segundo lugar, los recursos más utilizados son: "periódicos, textos diversos, artículos, blogs, bibliotecas y libros, sitios específicos sobre la LE". Específicamente, aceden a páginas web que les posibilitan obtener explicaciones gramaticales y ejercicios de gramática y de vocabulario, leer noticias del mundo hispánico y otros asuntos para mejorar la habilidad lectora. No obstante, ha sido posible averiguar que hay prácticas de

lectura de texto en voz alta con la intención de “hablar la lengua” así como también, la gramática y el vocabulario es parte importante para ellos cuando se refieren a aprender a hablar la LE.

En menor frecuencia utilizan el Instagram, Google Meet, Zoom, Spotify, Padlet y específicamente la aplicación Duolingo, LyricsTraining (LingoClip), Gennially, WhatsApp y plataformas de streaming como Netflix, Atresplayer y otras. Utilizan también el Diccionario RAE (Real Academia de la LE), Google Traductor y en menor medida Deepl.

Los diccionarios y el Traductor de Google son utilizados por la necesidad de saber el significado exacto de una palabra. Deepl ha sido utilizado en asignaturas sobre traducción. Duolingo es muy utilizado para adquirir diferentes habilidades de la LE, pero se nota que hay una búsqueda constante por aprender a hablar la LE escuchando y repitiendo lo que se escucha incluso con el uso de esta aplicación. Y, por último, resalto el uso de Instagram y Facebook para aprender sobre curiosidades, acentos y etc. de la LE, pero también hay participantes que son creadores de contenidos para sus páginas direccionadas a estudiantes de LE y/o para extranjeros que aprenden lengua portuguesa.

Como se puede observar, no hay ejemplo de ningún recurso novedoso y que haya sido usado con éxito e innovación. El único recurso citado por una participante que podría ser promisor es el Tándem, pero la participante nada más ha entrado en el recurso y lo ha dejado porque no le gustó la forma como funciona el recurso LE.

Los datos muestran que los participantes se valen de las TDIC para el aprendizaje, las utilizan para adquirir algunas habilidades específicas de la lengua y, por las entrevistas, ha sido posible observar que, los que tienen las tecnologías como aliada han logrado aprender mucho, aunque de manera aleatoria y no tan rentable. No obstante, se percibe que, en general, el porcentaje de usuarios de ellas para aprender todavía es relativamente bajo si pensamos en todas las posibilidades de aprendizaje.

Resumidamente, se puede afirmar que los profesores en formación inicial son consumidores de contenido (y raramente son creadores de contenidos), esto es, son usuarios de las TDIC que les ayuden a aprender la LE de acuerdo con sus necesidades o sus creencias sobre cómo uno aprender una lengua extranjera o, porque necesitan aprender contenidos para las pruebas, esto es, es una forma de repasar o aprender lo que el profesor enseña en clase. Conforme lo averiguado, en general persiguen como objetivo hablar la LE con corrección, fluidez y con acento adecuado, aprender la cultura,

gramática, vocabulario, entre otras habilidades. Para alcanzar sus objetivos suelen escuchar y repetir lo que se escucha. Es posible conjeturar que hay un porcentaje de ellos que son resistentes al uso de las TDIC para aprender o, quizás les falte acceso a ellas o les falte conocimiento sobre las TDIC o sobre sus potencialidades. O sea, sin acceso y sin conocerlas no hay como utilizarlas.

6.1.5. ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES FORMATIVAS QUE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN DEMANDAN PARA ALCANZAR MEJORES NIVELES DE CDD Y EN CUMPLIMIENTO A LAS NUEVAS DIRECTRICES FORMATIVAS BRASILEÑAS?

Las necesidades formativas dicen respecto a los usos de las TDIC (o para alcanzar la CDD) y necesidades formativas generales. Para mejor comprender sobre sus necesidades formativas respecto a los usos de las TDIC, fueron analizados datos referentes a: i) formación adecuada para el uso de las TDIC para fines didácticos, b) se sienten capacitados para utilizar las TDIC como profesores, c) Necesidad de recibir más formación para el uso de las TDIC.

Como respuesta a estos interrogantes, ha sido posible averiguar que el 28.8% de los participantes afirman que su formación para el uso de las TDIC para fines didácticos es adecuada. El 40.4% comprende que su formación para los usos didácticos de las TDIC es deficiente. El 13.5% de los estudiantes reconoce que su formación no es en absoluto adecuada.

La formación, como discutido en el capítulo 5, puede ocurrir de diferentes formas, por lo tanto, aunque su formación universitaria sea insuficiente, el profesor puede aprender a utilizarlas en otros espacios o de forma autónoma y estar capacitado para enseñar con las tecnologías. No obstante, sólo el 34.6% se cree capacitado para utilizar las TDIC en su profesión de profesor, el 23.1% está parcialmente de acuerdo sobre saber enseñar con ellas, el 28.8% no está del todo seguro de saber utilizarlas y el 13.5% se siente inseguro.

El 75% de los participantes afirma que les gustaría recibir más información sobre el uso de las TDIC, pero los demás 25% dudan de esta necesidad.

De esta manera, se concluye que hay déficit en la formación para los usos de las TDIC, la gran mayoría no se sienten aptos para enseñar con ellas y, el 75% de los participantes necesita mejor formación. Creerse capaz de enseñar con los usos de las TDIC parece estar relacionado con la capacidad de utilizar recursos como las diapositivas, videos, músicas, entre otros, pero no necesariamente implica innovación. Asimismo, aunque no declarado, se observa gran necesidad de formar para el desarrollo de la competencia digital docente asociado al desarrollo de las competencias e habilidades requeridas por la BNCC/2017 y BNC-FP, pues los usos que hacen de las tecnologías para aprender y para presentar sus trabajos evaluativos, por ejemplo, están muy por debajo de las potencialidades de las TDIC.

Sobre las necesidades formativas generales, el aspecto más duro destacado por ellos se refiere a aprender la gramática de la LE. Sumada a esta dificultad, consideran que lo que se aprende en la universidad no es aplicable en la enseñanza básica, pues tendrán que enseñar de forma menos teórica. Presentan como solución la enseñanza de una gramática más cercana a la que ellos tendrán que enseñar a los jóvenes de 12 a 17 años. El sentimiento demostrado por ellos, en cuanto a no saber la gramática que se les enseñado en la universidad, es de inseguridad para convertirse en profesores de LE. Esta necesidad está contemplada en la BNC-FP en todos sus aspectos y, conforme lo discutido, hay muchas investigaciones sobre la importancia y el papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua, pero no la gramática compleja y descontextualizada que debe ser más memorizada que aplicada a la que se refieren los participantes.

La segunda necesidad más demandada por los participantes se refiere al aprendizaje de la fonética y fonología de la LE. Según ellos, son aspectos de la LE muy difíciles de aprender y muy difícil de enseñarse a los estudiantes. Los profesores en formación persiguen el modelo de hablante ideal, esto es, acento, entonación, fluidez, corrección gramatical, entre otros aspectos, perfectos.

La adquisición de la habilidad oral es una necesidad poco explicitada o demandada verbalmente, pero como se puede observar es un objetivo muy buscado por ellos, pues los usos de las TDIC ocurren principalmente para aprender a hablar la LE.

El último aspecto relatado se refiere a la distancia entre la teoría y la práctica y reclaman que debiera haber algunas dinámicas antes de empezar las pasantías en las escuelas. Esto es, practicar en las aulas lo que va a enseñar en la escuela. La BNC-FP es

clara en cuanto a acortar las distancias entre teoría y práctica en la formación y, con la implementación de esta directriz formativa, este aspecto será solucionado.

6.1.6. ¿CÓMO PUEDEN RESOLVERSE LAS NECESIDADES QUE DICEN DEMANDAR A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CDD CONSIDERANDO SUS RECOMENDACIONES Y JUICIOS?

Para solucionar esta demanda, los profesores afirman que, primeramente, haya en el currículo una asignatura obligatoria sobre los usos didácticos de las tecnologías y que sea específica para la enseñanza de la LE. En segundo lugar, que haya oferta de cursos, minicursos o talleres, seminarios, charlas y orientaciones del profesor sobre los usos integrados de las TDIC, aspectos discutidos en esta investigación y aparentemente contribuye muy poco para la CDD. Reclaman por una enseñanza/práctica en el aula con uso integrado (lo está de acuerdo con las directrices formativas), pues el tiempo de una asignatura no es suficiente para aprender a manejarlas sino conocer sobre los recursos y su aplicabilidad. Destacan la cuestión de la oferta y acceso a las tecnologías en las instituciones, principalmente el acceso y uso al laboratorio de informática (recordando que el laboratorio es sumariamente importante para los estudiantes que no tienen acceso a ordenador e Internet debido a su condición socioeconómica. Sugieren que los profesores graben videos sobre los usos de las TDIC para que puedan aprender y tenerlos a mano cuando los necesiten. En este sentido, se muestran dependientes del profesor, pues hay videos sobre casi todo en YouTube y, más que eso, les gustan tener todo a mano, organizado en plataformas de manera que les ahorre tiempo de búsqueda en Internet y se les garantiza que son recursos que realmente van a contribuir con su formación. Un pequeño porcentaje de estudiantes pide que haya reflexión sobre sus usos y que sean creadas plataformas de conversación o proyectos en las instituciones para este fin. Cabe destacar que un pequeño porcentaje de estudiantes pide que haya reflexión sobre sus usos.

6.1.7. ¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES FORMATIVAS GENERALES QUE LOS PROFESORES DEMANDAN Y CÓMO PODRÍA RESOLVERSELAS SEGÚN SUS JUICIOS Y RECOMENDACIONES?

Sobre las necesidades formativas generales, el aspecto más duro destacado por ellos se refiere a aprender la gramática de la LE. Sumada a esta dificultad, consideran que lo que se aprende en la universidad no es aplicable en la enseñanza básica, pues tendrán que enseñar de forma menos teórica. Presentan como solución la enseñanza de una gramática más cercana a la que ellos tendrán que enseñar a los jóvenes de 12 a 17 años. El sentimiento demostrado por ellos, en cuanto a no saber la gramática que se les enseña en la universidad, es de inseguridad para convertirse en profesores de LE. Esta necesidad está contemplada en la BNC-FP en todos sus aspectos y, conforme discutido, hay muchas investigaciones sobre la importancia y el papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua, pero no a esta gramática dura, descontextualizada, a la que se refieren los participantes, en que memorizarla es más importante que aplicarla.

La segunda necesidad más demandada por los participantes se refiere al aprendizaje de la fonética y fonología de la LE. Según ellos, son aspectos de la LE muy difíciles de aprender y muy difícil de enseñarse a los estudiantes. Los profesores en formación persiguen el modelo de hablante ideal, esto es, acento, entonación, fluidez, corrección gramatical, entre otros aspectos, perfectos.

La adquisición de la habilidad oral es una necesidad poco explicitada o demandada verbalmente, pero como se puede observar es un objetivo muy buscado por ellos, pues los usos de las TDIC ocurren principalmente para aprender a hablar la LE. Como visto, repiten en voz alta lo que leen y escuchan para aprender a hablar. No obstante, en la entrevista, dos participantes dijeron que sería importante crear plataformas de conversación para la adquisición de la habilidad oral.

El último aspecto relatado se refiere a la distancia entre la teoría y la práctica y reclaman que debiera haber algunas dinámicas antes de empezar las pasantías en las escuelas, esto es, practicar en las aulas lo que va a enseñar en la escuela. Reclaman que la gramática aprendida en la universidad no es la que necesitan para enseñar en las escuelas y, este es un aspecto que tienen que solucionar solos, esto es, aprender a enseñar de forma distinta a la que aprendieron. La BNC-FP es clara en cuanto a acortar las

distancias entre teoría y práctica en la formación y, con la implementación de esta directriz formativa, se espera que este aspecto será solucionado.

6.1.8. ¿QUÉ CAMBIOS OCURRIERON EN EL PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19 EN LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES CON EL USO DE LAS TDIC?

Sobre el período de pandemia de COVID-19, se ha averiguado los usos de las TDIC en la enseñanza antes, durante el período de aislamiento y el postpandemia. Para comprender estos aspectos, el primer interrogante a ser respondido es: ¿hubo cambios en las prácticas decente en el período de pandemia?

El 92.3% de los participantes de esta investigación afirman que sí, que hubo cambios en la práctica docente. Es sabido que, en el período de pandemia, todos estaban aislados, pero las tecnologías permitieron que todos estuvieran simultáneamente conectados para realizar las clases. Esto por sí mismo ya representa el 100% de cambio. No obstante, en la práctica del profesor en sí no hubo cambios significativos, pues las clases siguieron mayoritariamente centradas en el profesor, clases expositivas, de transmisión de contenidos donde los profesores utilizaban una plataforma elegida por cada uno de ellos (y el estudiante tendría que manejarlas todas), el ordenador y PowerPoint para enseñar.

No obstante, aunque las prácticas siguieron una trayectoria más tradicional, aunque con el uso de las tecnologías, ha sido posible averiguar que los profesores han introducido algunos recursos diferentes, como, por ejemplo, la utilización de la plataforma de sus universidades, han pedido a los estudiantes que crearan contenidos, principalmente videos y pódcasts como recurso para evaluar la parte oral, gramatical y vocabulario del estudiante. También han indicado sitios de lectura, videos sobre diferentes asuntos y sobre los diferentes países hispanohablantes, videolección, blogs y otros recursos de aprendizaje para que el estudiante pudiera aprender más sobre los contenidos estudiados en las asignaturas, aspecto considerado por los profesores en formación como importante y necesario.

La organización y disponibilidad de materiales didácticos colgados en las plataformas ha sido muy novedoso y productivo, así como también el uso de ellas para la realización de evaluaciones. Además de repositorio de contenidos, las plataformas fueron utilizadas como glosario y, el foro, parte integrante de las plataformas, ha sido usado

como medio de comunicación para resolver las dudas del estudiante o para la evaluación. Tanto las plataformas como los correos fueron muy útiles para la comunicación con los estudiantes. Todas estas acciones representan un cambio en las prácticas, pues antes de la pandemia estas prácticas no solían ocurrir y, obviamente el uso de estos recursos era prácticamente desconocido por ellos.

De esta manera se puede afirmar que, aunque parece que han cambiado las prácticas, a mi modo de ver, sólo han introducido algunos elementos que les permitían seguir con la misma dinámica o didáctica anterior. Si bien han introducido algunos recursos para motivar las clases, para facilitar la comunicación con el estudiante, para que el estudiante pudiera aprender de forma "autónoma" y, recursos para la evaluación.

Los estudiantes confiesan que ha sido muy difícil este período para ellos, siendo uno de los motivos, la dificultad de manejar las tecnologías, dominar las diferentes plataformas y manejar los recursos que fueron conociendo. O sea, aprender a manejar la parte técnica es importante. No obstante, de acuerdo con los participantes, ha sido muy positivo el período porque sus profesores han empezado a utilizar las TDIC, posibilitándoles experimentar nuevas maneras de aprender con las TDIC y conocer los diferentes recursos y sus posibilidades.

En cuanto a la postpandemia, los profesores en formación afirman que, al volver a las clases presenciales, los profesores, salvos raras excepciones, volvieron a enseñar de la misma manera que hacían antes. Relatan que los usos de las TDIC se centran en las diapositivas para "leer los textos" o explicar algún contenido, uso de videos para introducir un asunto, uso del móvil para acceder a los diccionarios y traductores en línea para resolver dudas de vocabulario y gramática.

6.1.8.1. CAMBIOS POSITIVOS Y NEGATIVOS OCURRIDOS EN EL PROCESO FORMATIVO EN EL PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19

Un discurso muy recurrente entre los participantes de esta investigación se refiere a la afirmación que, uno de los cambios positivos en el período de pandemia y posterior a él, es el uso de las diapositivas en las aulas y la disponibilidad de los archivos PDF en las plataformas como forma de ahorrar papel y dinero, una vez que no tendrán que utilizar papel y pagar por las fotocopias solicitadas por el profesor. La dinámica realizada para este fin ha sido proyectar el archivo PDF o las diapositivas en las aulas y así, leen y discuten el texto. Destacan la importancia de su uso para motivar el alumnado y porque

es un recurso que hay que utilizar, demostrando desconocimiento sobre las potencialidades de las TDIC en la educación.

Respecto a los aspectos negativos, el principal motivo se debe a la falta de Internet o acceso a Internet de baja calidad, aspecto que ocasionó deserciones en el programa de Letras por parte de algunos estudiantes y, el segundo motivo, se refiere a la dificultad de manejar las tecnologías. Según los participantes, otro punto negativo fue la sobrecarga de temas y materiales, esto es, los profesores dejaban disponibles materiales para que ellos los estudiaran y, muchas veces, las explicaciones del profesor se quedaban a cargo de los videos y videolecciones generando agotamiento y desinterés por el aprendizaje. Se quejan también de falta de interacción con el profesor, aunque había comunicación y, por último, pero no menos importante, afirman que las clases presenciales son más eficaces porque posibilita más interacción.

No obstante, ellos consideran que gran parte de los cambios ocurridos deberían formar parte de la enseñanza presencial, principalmente porque el uso de las TDIC es eficaz para el aprendizaje, mejora la didáctica y sacan las clases de la rutina (aspecto relatado reiteradamente por los participantes).

El uso del recurso "plataformas digitales" ha sido la más demandada por ellos para formar parte de la enseñanza presencial. Las consideran muy eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente para la realización de las evaluaciones y de determinadas actividades. Igualmente, este uso organiza mejor el programa dejando disponible los artículos, las diapositivas y otros materiales disponibles para el estudiante. Como comentado anteriormente, hay cierta dependencia del profesor para avanzar en el aprendizaje sea de la lengua en sí o de los usos de las TDIC.

Asimismo, les parece muy positivo la enseñanza híbrida, pero se refiere a ella como clases ofertadas en parte presencial y en parte a distancia, demostrando desconocer la base teórica que sustenta esta modalidad de enseñanza.

6.1.9. ¿QUÉ PRÁCTICAS REALIZADAS EN EL PERÍODO DE PANDEMIA DEBERÍAN SER INCORPORADAS A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL?

Los profesores en formación consideran que gran parte de los cambios ocurridos deberían formar parte de la enseñanza presencial, principalmente porque el uso de las

TDIC es eficaz para el aprendizaje, mejora la didáctica y sacan las clases de la rutina (aspecto relatado reiteradamente por los participantes). No obstante, les parece importante que los profesores les dejen elegir el recurso para crear o realizar actividades en clase.

El uso del recurso "plataformas digitales" ha sido la más demandada por ellos para formar parte de la enseñanza presencial. Las consideran muy eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente para la realización de las evaluaciones y de determinadas actividades. Igualmente, este uso organiza mejor el programa dejando disponible los artículos, las diapositivas y otros materiales importantes para el estudiante. Como comentado anteriormente, hay cierta dependencia del profesor para avanzar en el aprendizaje sea de la lengua en sí o de los usos de las TDIC y, por eso, prefieren que el profesor seleccione lo que es "bueno" para ellos y organice el curso en la plataforma. Recuerde que los profesores no utilizan el libro didáctico en las asignaturas y quizás, la plataforma se asemeja a la secuencia y organización del libro.

6.2. CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones son de diferentes dimensiones y tienen implicaciones valiosas para la formación inicial de profesores, pero también para la formación continuada.

Las instituciones buscan continuamente adecuar sus currículos para atender las demandas de la sociedad. No obstante, los currículos de las instituciones participantes de esta investigación no son integradores y no hay asignaturas que promuevan el desarrollo de la CDD. Solamente dos instituciones ofertan asignaturas obligatorias sobre el uso de las TDIC, siendo una sobre la EaD y la otra se refiere a su uso para la enseñanza de lenguas, pero no se sabe bajo qué perspectiva y tampoco menciona sobre la CDD.

En la búsqueda de una formación de alta calidad, ofertan, como estrategia de capacitación para el uso de las TDIC, además de las asignaturas opcionales, iniciativas aisladas, como talleres y cursos, pero también proyectos institucionales específicos que pueden contribuir con aprendizaje sobre los usos de las TDIC. Pero al triangular los datos, se observa que, aunque parece que las universidades poseen estrategias formativas valiosas para el uso de las TDIC, no son suficientes para transformarles en profesores digitalmente competentes. Son reformas locales y parciales, insuficientes para un mundo global e ignorando muchas veces los usos didácticos de las TDIC para la enseñanza de la

LE. Por los relatos, aunque los proyectos promuevan una formación para el uso de las TDIC, no todos los estudiantes tienen acceso a estos programas.

La existencia de la asignatura opcional en el currículo no necesariamente garantiza su oferta ni tampoco la asistencia por parte de los estudiantes, pues el hecho de no ser obligatorio puede dar a entender que no es tan importante y muchas veces hay una discordancia entre lo que oferta la institución y el interés del estudiante. Tampoco contemplan aprendizaje de las TDIC de manera transversal, interdisciplinar, colaborativa y etc, con las metodologías activas y otros aspectos exigidos por la BNCC/2017 y BNC/FP, ni tampoco contemplan el desarrollo de la CDD. Asimismo, aunque exista la oferta de asignatura sobre TDIC, el tiempo demandado para aprender sobre ellas es escaso y, en muchas ocasiones, los estudiantes acaban por conocer la aplicabilidad de muchos recursos, pero no aprenden cómo usarlos en la práctica, para enseñar con ellas.

Así que, urge que las universidades incluyan asignaturas obligatorias (no es lo ideal, pero es posible frente a la urgencia del tema) sobre los usos pedagógicos de las tecnologías, que tenga como proyecto institucional el desarrollo de la CDD, una de las competencias de la BNCC/2017 y competencia profesional docente. La CDD es esencial para el desarrollo de las demás competencias dispuestas en texto de la ley e implica también en cambiar el rol del profesor, del discente y la metodología de enseñanza, siendo las metodologías activas las más propicias para este fin, recomendadas incluso por las directrices formativas. Al respetar las directrices, las clases pasarán a ser colaborativas, innovadoras, reflexivas y críticas y, acortando distancia entre la teoría y la práctica, uno de los retos en la formación inicial.

Las instituciones tendrían como plazo hasta el año de 2021 para adecuar sus currículos, pero analizándolos, hasta el año de 2023, todavía no se habían organizado de acuerdo con las directrices formativas. Quizás esta tardanza sea por el rechazo a la ley, pero en se tratando del desarrollo de la CDD, las instituciones marcan incluso un retroceso al no contemplar el tema en sus currículos e incluso por quitar asignaturas que antes formaban parte del currículo sobre los usos de las TDIC. Los profesores en formación demostraron desconocer la BNCC/2017 (ellos deben enseñar de acuerdo con los lineamientos de esta ley) y se refrieron a ella como una orientación, texto teórico e informativo, lo que está muy lejos de caracterizarla como una Ley.

No obstante, para atender a la legislación brasileña y, consecuentemente promocionar el desarrollo de la CDD, es necesario y urgente equipar mejor el espacio de

las aulas con las tecnologías y revisar la política de acceso a ellas. Conforme averiguado, no hay tecnología suficiente en las aulas para que los profesores formadores las use pedagógicamente y los profesores en formación puedan presentar sus trabajos evaluativos con el uso de ellas. Tampoco hay red de wifi adecuada que permitiría clases más interactivas y, quizás del uso del móvil (pero también tabletas o portátiles) como posibilidad de aprender con y sobre las TDIC.

Del mismo modo, la existencia del laboratorio de informática en las instituciones no necesariamente implica que sirva para aprender a manejar las TDIC didácticamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para usarse en clases específicas o para innovar por parte de los formadores. No obstante, cabe recordar que ellos son fundamentales y valiosos, pues es el lugar que permite a todos, pero principalmente al estudiante en condición socioeconómica más frágil, obtener acceso a Internet y por consiguiente a una oportunidad de aprendizaje. La universidad es por excelencia el lugar que permite disminuir la brecha digital. Por lo tanto, es importante que las instituciones los mantengan actualizados y que mejore el acceso a ellos, pues en algunas instituciones estos laboratorios están cerrados.

Por lo tanto, al identificar e comprender las estrategias formativas impartidas por las instituciones formadoras para el desarrollo de la CDD en la formación inicial de profesores de LE, se puede concluir que es muy deficitaria y necesita urgentemente cambiar sus currículos ajustándolos de acuerdo con las directrices formativas, así como también equipar mejor sus espacios con las TDIC adecuadas para el desarrollo de la CDD.

Entre las universidades públicas participantes de esta investigación hay unas más equipadas tecnológicamente que otras, pero independientemente de que haya o no mejores condiciones para el desarrollo de la CDD, se puede concluir que las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC, además de no diferenciarse mucho, no contribuyen a la adquisición y desarrollo de la CDD. Esto, sumado al hecho de que no todos los formadores utilizan las TDIC, demuestra que se desconoce o no se consideran sus potencialidades para el proceso formativo. Parece que ni siquiera se han llevado en cuenta las investigaciones sobre los beneficios de las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, su uso se limita a recursos muy básicos para automatización de prácticas tradicionales que se fusionan con las estrategias pedagógicas utilizadas donde el profesor es el centro y hay una pseudo participación del estudiante. Así que, la presencia de las TDIC es vital, pero la forma como se la ha usado no garantiza avances

pedagógicos, cambios o innovación en las prácticas para promover la CDD, competencia importante no solo para hacerse profesor, sino también para la vida personal, laboral y en sociedad. Cabe informar que los profesores en formación afirmaban que sólo el 46,2% de sus profesores utilizan siempre las TDIC. O sea, aunque fuera para simple automación de prácticas, la frecuencia en que se las usa es muy baja.

Cuanto a las prácticas innovadoras, colaborativas, críticas y reflexivas, aspectos requeridos por la BNCC/2017 y por la naturaleza del desarrollo de la CDD, se ha podido averiguar que, aunque los profesores en formación afirman que estos aspectos están de algún modo siendo trabajados en las clases, lo que se ha podido constatar es que ellos no están muy seguros del significado y de lo que conllevan estas prácticas. Para ellos, el simple hecho de trasladar una práctica tradicional para una plataforma o utilizar un recurso diferente, que les parezca interesante y motivador ya es suficiente para clasificar esta práctica como innovadora.

La práctica reflexiva, discutida en esta investigación, es uno de los retos en la educación y, conforme averiguado, los profesores en formación necesitan aprender a ser reflexivos, pues no es una práctica realizada en los cursos ni tampoco por los profesores en formación. Para los profesores en formación, pensar si les gustó o no una actividad ya se configura como una reflexión. La reflexión no puede ser guiada para aceptar o acomodar creencias a las prácticas, pues aceptar una práctica sin reflexionar sobre ella es dogma, como tampoco "relatar una opinión" es reflexión.

Cuanto a la colaboración, una exigencia de las directrices formativas, el 59,6% de los participantes dicen que sus profesores realizan de forma más o menos eficiente esta práctica. Sin embargo, se ha podido averiguar que carecen de entendimiento sobre lo que es una práctica colaborativa. Para ellos, el simple hecho del profesor informar a un compañero de clase sobre la existencia de un recurso de las TDIC o una música que le ayude a mejorar un aspecto gramatical de la lengua, ya es suficiente para entender que poseen una práctica colaborativa. La colaboración tampoco puede ser entendida como simplemente juntar partes del todo o hacer un comentario sobre un asunto en un foro. De esta manera, se concluye que son aspectos que deben estar contemplados en los currículos y deben ser enseñados a los profesores en formación, pues no son aspectos que se adquieren automáticamente y/o fácilmente al empezar un curso de grado.

Una de las competencias primordiales en la CDD es la creación de contenidos y que posibilita, entre tantos aspectos, la colaboración y reflexión, así como también, la

producción y diseminación de conocimientos, promueve la autonomía y el protagonismo del estudiante. Sin embargo, se ha podido constatar que, aunque es una actividad desarrollada en los cursos de formación, la creación de contenidos es una tarea para evaluación de determinadas habilidades lingüísticas, esto es, el uso de las TDIC en la mayoría de los casos es solamente para decir que están usando un recurso moderno.

Se concluye también que no hay retroalimentación, o sea, práctica que permite superar sus debilidades y fortalezas con los usos de las TDIC. No obstante, más del 60% de los profesores en formación afirmaban que sus profesores realizan esta práctica. Pero, sin embargo, se considera retroalimentación el simple hecho de ser informado sobre un sitio específico que contribuirá a la adquisición de alguna habilidad de la lengua.

La gran mayoría de los profesores en formación afirma que son incentivados a utilizar las TDIC en sus presentaciones grupales. No obstante, se podido averiguar que las tecnologías utilizadas para estas presentaciones son las más básicas, como el PPT y videos en que simulan diálogos o se graban hablando sobre un asunto e, incluso puede ser un video en el que el estudiante lee un texto. Hay propuestas que también son muy difíciles de cumplir, pues el objetivo es la corrección fonética o aprender la gramática y, dependiendo del recurso usado o de la propuesta para la realización de la actividad hace que la tarea sea agotadora. Esto es, utilizando o no las TDIC el resultado sería lo mismo en términos de aprendizaje. Esto se debe a que el foco de la evaluación está solamente en el contenido aprendido y no en todo proceso de creación de la actividad, dejando en evidencia la poca importancia dada a la CDD, pero también la falta de autonomía y desconocimiento por parte del estudiante sobre las posibilidades de las TDIC. Así que, el estudiante puede ser usuario de las TDIC, pero este uso no siempre es tan rentable como podría ser y puede creer ser conocedor de las TDIC para enseñar lenguas solo como recursos para transmisión de contenidos, motivación y practicidad. Es por eso que en la formación se hace todavía más necesario reflexionar sobre los usos integrados de las TDIC en todos los aspectos, aprender con ellas y sobre ellas. Conforme observado, utilizar las TDIC no necesariamente implica en uso rentable y eficaz para el desarrollo de la CDD y muchas veces ni siquiera para aprender la LE.

Cabero y Martínez (2019, p.3) afirman que, para mejorar la calidad y el rendimiento educativo, es necesaria la presencia de las tecnologías, pero también cambiar las percepciones sobre sus potencialidades. Como hallazgo de esta investigación, los participantes tienen percepciones positivas hacia los usos de las TDIC, las ven como

importantes para la enseñanza y aprendizaje de la LE y en sus prácticas como profesores de LE, perciben lo importante que es saber usarlas didácticamente y consideran a sus profesores como modelo (90,4%), esto es, ellos aprenden con sus profesores.

No obstante, las explicaciones sobre qué aspecto consideran las TDIC necesarias e importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se refieren al uso para motivar a los estudiantes, salir del cotidiano, hacer que el material didáctico esté disponible (fácil acceso) y organizado o ahorrar papel y dinero (relatado en diferentes ocasiones). Es decir, sus percepciones son de sentido común, sin reflexión o crítica y muy semejantes a las prácticas que ellos experimentan en su formación.

Afirman que sus profesores son modelos, pero muchos de ellos afirman que, desde que se les enseñe sobre y con las TDIC en el contexto de la enseñanza de la LE y, rechazan la práctica que simplemente le sea presentado el recurso y sus posibilidades para cuando él sea profesor, práctica realizada incluso en las asignaturas específicas sobre las TDIC.

Es así como no basta sólo conocer qué percepciones son estas, sino reflexionar sobre ellas, tener buenos ejemplos de prácticas, aprender haciendo para cambiar las prácticas, pues como se ha observado, los participantes son usuarios de las TDIC y ven sus beneficios en el proceso educativo, pero cuando ellos presentan sus trabajos evaluativos, los recursos utilizados por ellos son los más sencillos o simplemente no los usan. O sea, la presencia de las TDIC y tener buenas percepciones sobre ellas no son suficientes para que el profesor sea usuario de ellas o no resulta en conocimiento práctico y didáctico.

La importancia de la autopercepción en cuanto a los usos de las TDIC consiste en permitir al estudiante identificar sus debilidades y fortalezas y al profesor conocerle y orientarle adecuadamente. No obstante, esta autopercepción puede ser idealizada (Cabero-Almenara et al., 2020a). En esta investigación, al comparar su auto clasificación con los usos que hacen para aprender, queda claro que, la autopercepción está relacionada con la percepción sobre cómo se aprende una lengua extranjera, a la personalidad del alumno, a la autonomía y seguridad, y a la comparación entre sus habilidades y competencias con relación a las de los compañeros de clase. Así que, el que conoce más recursos, aunque los use para los mismos fines que los demás compañeros para aprender, suele creer que es digitalmente competente o más competente que los demás, resultando en una buena autopercepción. Así que, la formación reflexiva, crítica y colaborativa

tendría que ser objetivo principal en los programas de cursos de formación, pues una de las maneras de cambiar las percepciones y autopercepción es a través de estas prácticas.

Para entender las estrategias de aprendizaje, también se ha observado la autonomía en la formación docente. El trabajo autónomo es uno de los pilares de la formación por competencias. Se puede afirmar que el 53% de los participantes se consideran autónomos, pero, sin embargo, no está claro para ellos este concepto. Muchos de los participantes, no se consideran autónomos y afirman que necesitan de la cooperación del profesor. Eso demuestra lo importante que es la colaboración y del desarrollo del área 3, 4 y 5 del DigCompEdu y de lo dispuesto en las directrices formativas brasileñas.

La autoevaluación es una etapa de la autonomía, es una herramienta de aprendizaje, una de las competencias básicas del profesor que le permite el desarrollo profesional contempladas en las directrices formativas brasileñas y en la CDD. No obstante, los profesores en formación desconocen el sentido de autoevaluación creyendo que valorar, esto es, decir si le gustó o no un recurso de las TDIC es una autoevaluación. Desconocen el objetivo de la autoevaluación y tampoco es una práctica que realizan en el curso de grado.

Comprender cómo se aprende los profesores en formación es importante para ofertar una mejor formación. El 76,9% de los participantes afirma que sabe utilizar recursos de las TDIC para el aprendizaje de LE, pero sólo el 46,2% de los participantes afirma saber crear contenidos digitales. De esta manera, los profesores en formación se presentan como consumidores de las TDIC y no creadores de contenidos. Se hace necesario observar que hay un porcentaje (21,1%) significativo de profesores en formación que no sabe y/o sabe utilizar muy poco las TDIC incluso para aprender la LE. Por los dados obtenidos, puede que sea por falta de acceso a ellas o por desconsiderar sus potencialidades o por desconocer buenos recursos para su aprendizaje.

La gran mayoría de los profesores en formación se valen de las TDIC (unos más que otros) para expresarse mejor oralmente, aprender gramática, vocabulario y lectura, aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes, mejorar la comprensión auditiva y expresarse mejor por escrito en la LE.

En general, los recursos más utilizados para aprender la LE han sido YouTube (videos sobre cultura, videoclases, música, etc.), el pódcast, sitios con diferentes textos gramaticales (explicaciones y ejercicios), películas y series, traductores, diccionarios en

línea, aplicaciones (Duolingo) y otros, pero nada novedoso o que presenta una práctica innovadora. Sobresale en los hallazgos de esta investigación la importancia que conceden los profesores en formación al aprendizaje de la gramática de la LE, saber el significado exacto de una palabra, la búsqueda por la corrección y fluidez en el lenguaje oral y el acento perfecto (el mito del hablante ideal).

Para aprender la gramática, vocabulario y lectura recuren a sitios específicos de rellenar huecos, a videoclases sobre el tema, diccionarios y sitios de noticias. Para aprender a hablar la LE (con los diferentes acentos de la lengua) se valen de diferentes recursos y la estrategia utilizada se resume en escuchar y repetir lo que se escucha. Utilizan sitios de lecturas y leen textos en voz alta, usan el WhatsApp como grabador de audio, grabando la propia voz y averiguando si el acento y la fluidez están de acuerdo con lo que consideran correcto o ideal, asisten películas y TikTok leyendo y repitiendo lo que dicen los actores. Aunque aprenden a hablar la lengua, no sabemos si saben interactuar en esta lengua, pues no hay uso de aplicaciones que posibilite esa interacción. Demuestran tener poca consciencia de lo que significa tener competencia comunicativa.

El aprendizaje de la cultura se da de forma implícita (e individual) mediante películas, series, videos de gastronomía y de música de diferentes países, entre otros temas que remiten a lo que consideran como cultura, pero no es vista específicamente y formalmente como una competencia lingüística ni como componente integrador de las demás competencias.

Para el desarrollo de la habilidad escrita utilizan el Duolingo y el ProfeDele que permite escribir frases y pequeños textos y, el LyricsTraining para completar huecos.

Se puede afirmar que los usos de las TDIC han sido importantes para mejorar el nivel lingüístico de los profesores en formación, les ayudan a aprender diferentes habilidades de la LE, pero no son suficientes para transformarles en hablantes eficaces y aprendices autónomos o en profesores que van a enseñar con las TDIC. Es necesario que el profesor les direccione, les enseñe recursos incluso para aprender de forma autónoma y les ayude a crear contenidos, demandas hechas por ellos en diferentes ocasiones. En general los usos que ellos hacen de las TDIC para el aprendizaje están estrechamente relacionados con los contenidos impartidos en las clases, a sus percepciones sobre lo que importante para hablar y ser profesor de LE y por la necesidad de aprender el tema que será evaluado por el profesor.

En cuanto a sus necesidades formativas cuanto al desarrollo de la CDD, sólo el 28,8% de los profesores en formación creen que su formación para el uso de las TDIC es adecuada, el 34,6% cree que sabe utilizarlas para enseñar y el 75% de los participantes se quejan de una formación deficiente respecto a los usos didácticos de las TDIC. Según sus juicios y recomendaciones, presentan como posible solución para esta necesidad, que sean creadas asignaturas específicas para este fin, así como cursos, talleres y otras iniciativas. No obstante, como se ha discutido, no siempre estas iniciativas son eficaces y, se puede concluir que urge que sean creadas asignaturas que contemplen la CDD de acuerdo con las directrices formativas. Se ha podido establecer que la capacitación docente requiere que se adquiera conocimiento en las tres grandes áreas del DigCompEdu, esto es, competencias profesionales de los educadores, competencias pedagógicas de los educadores y las competencias de los estudiantes y, obviamente que no de forma aislada, sino integrada a los contenidos de cada asignatura.

El 25% de los participantes cree que no necesita mejor formación, lo que es muy preocupante en un programa de licenciatura en el que la CDD es fundamental, según las directrices formativas, por la evolución y ubicuidad de las TDIC y principalmente por el uso que ellos hacen de las TDIC para aprender, para presentar sus trabajos académicos y, por lo que consideran importante el uso de las TDIC (motivación y ahorro de papel).

Demandan además por más acceso a las TDIC (laboratorios y wifi), por clases que les posibilite aprender haciendo. Esto es, uso reflexivo e integrado de las TDIC, aspecto este previsto en la BNC-FP y que estos usos de las TDIC sean específicos para aprender y enseñar la LE. Aunque no han presentado ninguna solución a esta demanda, sabemos que es la institución la responsable por ella y, al atentar a lo que determina la ley, el uso de las TDIC serán integrados.

Sobre sus necesidades formativas generales, explicitaron la dificultad para aprender la gramática, la fonética y la fonología. Demandan por clases más próximas a lo que ellos tendrán que enseñar (incluso que sea una gramática más comunicativa, menos dura) y la posibilidad de simular (que ellos den clases a sus compañeros de clase antes de ir a las escuelas) lo que van a enseñar, aspectos contemplados en la BNC-FP. Aunque no ha sido relatado por ellos, lo más demandado es el aprendizaje de la comunicación/interacción oral, pues gran parte de los usos de las TDIC tenían como objetivo “aprender a hablar la LE” de forma ideal, imitando el nativo de la lengua y, esperan que sean creadas plataformas de conversación o proyectos que les ayuden a sanar

esa necesidad. De esta manera, es posible deducir que, al comprender y desarrollar la CDD, el rol del profesor y del estudiante serán progresivamente cambiados, nuevas metodologías serán implementadas y las clases serán menos tradicionales.

Identificar y comprender lo que pasó en el período de pandemia de COVID-19, ha sido esencial para alcanzar objetivo central de la investigación, pues ha sido posible entender que antes de la pandemia había pocos usos de las TDIC en la enseñanza y, en general, se referían a la automatización de prácticas tradicionales como forma de motivar las clases o recurso para introducir un asunto y ahorrar papel (usos del PPT).

Durante el período remoto, el hecho de que el profesor formador haya sido obligado a usar las TDIC ha sido considerado por los profesores en formación el más positivo porque así ellos pudieron experimentar nuevas formas de aprender con ellas. Los formadores pasaron a utilizar nuevos y más recursos como plataformas, blogs, wikis, pódcasts, video lecciones, etc.; indicaban recursos y páginas, colgaban los contenidos de las clases en las plataformas. Según los profesores en formación había más comunicación entre profesores y estudiantes, pero se ha podido averiguar que era una comunicación realizada por e-mail para enviar los materiales de la asignatura sin interacción. O sea, el concepto de comunicación de acuerdo con la CDD no está adecuada. Por último, resalto como punto positivo, además de conocer, aprender a crear y usar los diferentes recursos de las TDIC, el uso de las TDIC como "ahorro de dinero y papel y, sacar las clases de la rutina", demostrando percepciones de sentido común y no de profesores en formación. Aunque relatan haber aprendido a usarlas, en el post pandemia, al presentar sus trabajos académicos, en caso de que el profesor no exigiera el uso de algún recurso específico, ellos se valían solamente de recursos más sencillos y no se aventuraban a innovar.

No se ha podido concebir las prácticas realizadas en este período como innovadoras, colaborativas y reflexivas, sino que fueron prácticas tradicionales adaptadas o mejoradas, aunque más motivadoras, con más facilidad para el estudiante obtener materiales de las clases, pues estos estaban disponibles en las plataformas de enseñanza. Según ellos, las evaluaciones también eran realizadas por las plataformas, a través de presentaciones de trabajos y clases más participativas debido al uso de las TDIC.

Cuanto a los puntos negativos, se puede concluir que, durante el período de pandemia, las clases fueron en su mayoría agotadoras, principalmente porque, aunque utilizaban las TDIC, ellas eran de trasmisión de contenidos y no permitían mucha interacción entre ellos. Afirman además que había sobrecarga de materiales y actividades

para realizar, uso de videos y de viodeolecciones sustituyendo la explicación del profesor, desorganización y dificultad del formador en usar las TDIC. Relatan también que ellos tuvieron muchas dificultades en utilizar las TDIC, falta de acceso a ellas, lo que ocasionó baja adhesión a esta modalidad por muchos compañeros de clase.

Al volver a las clases presenciales, como dijo uno de los participantes, "parece que todo volvió a lo que era antes", es decir, los profesores (y también los estudiantes) volvieron a usar básicamente las diapositivas para proyectar los textos (para leer y discutirlos) o presentar el contenido y otros recursos, como videos y música para motivar el estudiante. Se percibe que el profesor tiene sus convicciones sobre la formación que superan a las necesidades formativas de los estudiantes y que no son fáciles de cambiar. Tampoco los estudiantes son muy exigentes con su formación, una vez que no recurrían a las TDIC para realizar sus trabajos grupales, aunque las utilizaban para la confección de ellos. Lo que se nota es que los profesores no se esfuerzan cuando los profesores no les exige.

Aunque los profesores en formación creen que la enseñanza presencial es superior a la enseñanza remota, hay algunos recursos de las TDIC que fueron utilizados en el período de aislamiento de COVID-19 que para ellos deberían ser incorporados a la enseñanza presencial. El recurso más demandado ha sido la plataforma Moodle o de las plataformas de las instituciones, pues es un recurso que organiza el curso y de clases híbridas, entendida aquí como posibilidad de la oferta de algunas clases online y no como modalidad de enseñanza con su metodología específica. No obstante, hay que recordar que, en general el motivo que creen ser importante que el profesor use las TDIC se debe a que ellas son capaces de motivar más el estudiante, sacar las clases de la rutina y ahorrar papel.

Por lo tanto, es urgente formar a todos los profesores (formadores y en formación) pedagógicamente, pero también tecnológicamente, pues, por los relatos de los profesores en formación, todos han demostrado tener dificultad en manejar las TDIC y usarlas de forma integrada, transversal e interdisciplinar en el proceso de enseñanza y aprendizaje sea antes, durante o después de la pandemia del COVID-19.

Además de ser un gran reto nacional, urge que las instituciones tengan como objetivo el desarrollo de la CDD y ella debe ser tratada a la luz de la BNCC/2017 y la BNC-FP, siendo el DigCompEdu u otro marco de referencia fundamental para el proceso, aunque este marco responde mejor a las propuestas de las directrices formativas por sus

grandes similitudes. Para ello, es necesario equipar mejor los espacios de las instituciones formadoras con las TDIC y promocionar cursos de capacitación docente.

Cabe resaltar que dichos documentos ponen de manifiesto que el profesor es el responsable del desarrollo de su CDD y la de sus alumnos. Sin embargo, es necesario el esfuerzo conjunto entre gobierno, institución y profesor/estudiante, pues es imperioso el acceso a las TDIC y, junto con ello, es vital la formación inicial de profesores para que ocurra el cambio esperado en la educación. Conforme discutido, también es un gran reto formar en los lineamientos de la BNCC/2017 y BNC/2019, formar profesores para prácticas colaborativas, reflexivas e innovadoras con el uso de metodologías activas en que el profesor no sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las demandas de los participantes (y otras detectadas en esta investigación) son incuestionables, urgentes y justas. Cabe a las instituciones (administración y profesores formadores) y los programas gubernamentales invertir en lo que hace falta para solucionarlas, pues, son esenciales para una formación inicial de alta calidad.

6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar del cuidado con el que se diseñó la investigación, pensándola como contribución para la educación brasileña, su desarrollo enfrentó algunos inconvenientes que es preciso señalar.

Dentro de las limitaciones de tipo metodológico, en primer lugar, cabe mencionar que estaba prevista la construcción de dos cuestionarios en línea, una entrevista individual y una entrevista colectiva, pero infortunadamente no ha sido posible realizar todas estas estrategias. En la primera etapa de contacto para la recolección de los datos, tendría que ser vía institucional, esto es, los coordinadores de los programas tendrían que aceptar participar de la investigación y contribuir, no solo divulgándola, sino también enviando el cuestionario a los estudiantes. Muchos coordinadores no respondieron, a otros les pareció un tema muy importante, pero no aceptaron cooperar por la inexistencia del Comité de Ética en su momento.

Tras pasar esta primera etapa desalentadora, vino la segunda fase que no fue menos preocupante, ya que tardaron bastante en responder al cuestionario. Frente a esta situación, se contactó nuevamente a los coordinadores y a algunos profesores para que animaran a los discentes a responder el cuestionario. Las secretarias de los programas percibieron que el contacto por correo no había sido muy eficaz y decidieron enviárselos

por WhatsApp y así, sumaron voluntariamente a la investigación 52 profesores en formación de 9 instituciones educativas.

Cuando se invitó a que participaran de la entrevista, tardaron en responder, pero quienes se animaron en contribuir han sido muy cordiales, comprometidos y demostraron gran interés por el tema y deseo de contribuir con un mejor futuro del programa de Letras.

Es necesario tener en cuenta que los datos estuvieron matizados por el período de pandemia de COVID-19, pues durante el período de recolección de la información algunas universidades seguían en clases remotas, "híbridas" y presenciales, lo que llevó a considerar investigar y escribir sobre los aspectos relativos a este período, que se encuentran en el Capítulo 5.

6.4. FUTURAS INVESTIGACIONES

El tema propuesto en esta investigación es esencial para la formación inicial que, a medida que avanza las TDIC, nuevos entornos de formación se darán de manera muy distinta como, por ejemplo, la enseñanza híbrida. Además, investigar el desarrollo de la CDD a la luz de las directrices formativas puede contribuir a la formación inicial a nivel nacional. Con lo cual, más investigaciones sobre el mismo tema serían muy importantes.

Uno de los temas discutido en esta investigación y que merece mucho la pena ser investigado, se refiere a, averiguar y describir las estrategias de enseñanza valiéndose de las TDIC y para promocionar mejores niveles de la Competencia Digital Docente. Este tema es importante para todas las licenciaturas y quizás contribuya a que todos profesores formadores y en formación, reflexionen sobre sus prácticas. Igualmente, aportaría datos para las instituciones en cuanto a la necesidad de equipar los espacios educativos e invertir (o no) en formación docente.

Además, sería interesante investigar las percepciones de los profesores formadores sobre la CDD, pues dichas percepciones pueden aclarar los motivos por el cual se usa o no las TDIC y, si las usan, bajo qué perspectiva lo hacen. Comprender lo que piensan los profesores formadores sobre las tecnologías en las tres grandes áreas propuestas por el DigCompEdu, esto es, competencia profesional de los educadores; competencia pedagógica de los educadores haciendo hincapié en la práctica colaborativa y reflexiva crítica; y en qué medida las competencias y habilidades de los profesores posibilitan el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Esto es esencial para comprender la resistencia al uso de las tecnologías en la educación como un todo.

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, sería interesante otros estudios que investigaran el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes (competencia 6), que mapearan recursos que contribuyan con el aprendizaje de diferentes habilidades lingüísticas y que propongan cursos o talleres de capacitación para el desarrollo de la CDD utilizando las metodologías activas. De igual manera, sería interesante pensar y proponer intervenciones, pero siempre que sean cursos prácticos para aprender haciendo, reflexionando sobre los usos integrados (práctica colaborativa) de las TDIC y traer a consciencia la necesidad de cambiar el rol docente y el rol discente.

En esta investigación ha sido posible comprender que hay una distancia entre lo que dice y lo que practica el profesor en formación. Se sugiere que sean mejor investigados cuáles recursos utilizan para el aprendizaje, cómo los usan y para lograr cuáles objetivos. De igual importancia, sería interesante comprender por qué creen que las dinámicas utilizadas para aprender son eficientes y cómo se podría utilizarlas en la enseñanza de la LE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abella, V., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Fonseca, A. J. S. (2016). Actitudes de los futuros educadores hacia la integración de las TIC en la docencia. En P. Membiela Iglesia, N. Casado Bailón, M. I. Cebreiros Iglesias (Orgs.), *Nuevos escenarios en la docencia universitaria*, 169-174. Educación Editora.

Alarcão, I. (2003). Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva. Cortez.

Albino, Â. y Silva, A. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, 13(25), 137-153. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966

Almeida, M. E. B. (2016). Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública*, 25(59/2), 526–546. https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833

Almeida, M. E. B. (2018). Prefácio. p. IX-XIII. En L. Bacich y J. Moran (Orgs.), *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Almeida, M. E. B. (2021). Narrativa Das Relações Entre Currículo E Cultura Digital Em Tempos De Pandemia: Uma Experiência Na Pós-Graduação. *Revista Práxis Educacional*, 17(45), 1–29. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324

Almeida, M. E. B. y Valente, J. A. (2016). *CIEB Estudos #4: Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudos-4-Politicas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v.-22dez2016.pdf

Almeida Filho, J. C. P. (1993). Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas. Pontes.

Almeida Filho, J. C. P. (1997). Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. En Apliemge - Ensino e Pesquisa, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, (1), 29-41.

Almeida Filho, J. C. P. (2000). Crise, Transições E Mudança No Currículo De Formação De Professores De Línguas. *En* B. M. Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada*, 33-47. Insular. http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados

Almeida Filho, J. C. P. (2004). O professor de língua(as) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes De Linguistica Aplicada*, 3(1), 7–18. **https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36404**

Almeida Filho, J. C. P. (2012). Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editora.

Almenara, J., Osuna, J., Rodríguez-Gallego, M. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula abierta*, 49(4), 363-372. http://dx.doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.363-372

Alonso, K. M. (2017). Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. En R. Z. Cerny *et al*. (Orgs.). *Formação de Educadores na Cultura Digital*. UFSC/CED/NUP. https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf

André, M. E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar* (10ma ed.). Papirus.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (2019) Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. *Formação em Movimento*, 1(2), 595–598. **http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538/836**

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espac. blanco, Ser. indagaciones*, 28(1), 75-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005&lng=es&nrm=iso

Argüello, V. y Molina, B. (2013). La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE. *Studia Iberystyczne*, 12(12), 221-232. http://dx.doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.11

Arreola Rico, R.; Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? el impacto del proceso formativo escolar. *UCMaule*, (60), 51-75. **https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/742**

Arretche, M. (2019). A Geografia Digital no Brasil: um panorama das desigualdades regionais. En Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Ed.). *Desigualdades Digitais no Espaço Urbano: Um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo*. Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Aslan, A. y Zhu, C. (2016). Influencing factors and integration of ICT into teaching practices of pre-service and starting teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES),* 2(2), 359–370. **https://eric.ed.gov/?id=EJ1105123**

Bacich, L. y Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, (25), 45-47.

Barragán Sánchez, R.; Llorente Cejudo, C.; Aguilar Gavira, S.; Benítez Gavira, R. (2021). Autopercepção inicial e nível de competência digital de professores universitários. *Texto Livre: Liguagem e Tecnologia*, 15, p. e36032. https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/36032

Barros, A. (14 de abril de 2021). Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. *Agência IBGE Notícias*. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019

Bazzo, V. y Scheibe, L. (2020). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, 13(27), 669–. **https://www.researchgate.net/publication/339991519_De_volta_para_o_futuro_retrocessos_na_atual_politica_de_formacao_docente**

Bein, R. (2013). La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abehache*, 3(4), 19–35. **https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/19-35.pdf**

Benítez Pérez, P. y Martínez-Cachero Laseca, A. (2009). El español en Brasil: Situación actual y perspectivas de futuro. *El español en el mundo, anuario del Instituto Cervantes*. **https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p04.htm**

Bomeny, H. M. (2003). *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC.

https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6754/1354.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Borboa Trasviña, M. A. (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre "Yoris" y "Yoremes" del Centro Ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, 2(1), 45–71. **https://www.redalyc.org/pdf/461/46120104.pdf**

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, Know, believe and do. Cambridge Universiy Press. *Language Teacher*, 6(2), 81–109.

Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponible en: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**

Braga, J. C. F.; Gomes Junior, R. C.; Soares Martins, A. C. (2017). Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia*, 24, (35/1), 50-72. https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033

Buzen, C. (2020). O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *En A. E.* RIBEIRO y P. M. VECCHIO (Orgs.), *Tecnologias Digitais e Escola, 21-30*. Parábola.

Cabero, J. y Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model [Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK]. *Cultura y Educación*, 28(3), 633–663. https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020a). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1–18, 2020. https://doi.org/10.6018/reifop.413601

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Rodríguez-Gallego, M. y Palacios-Rodríguez, A. (2020b). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363–372. https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372

Cabero Almenara, J. y Martínez Gimeno, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Modelos y competencias

digitales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 247–268. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421

Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213–234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Calatayud Salom, M. A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Ibero-americana de Educacion*, 76(2), 135–152. https://doi.org/10.35362/rie7623081

Calatayud Salom, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En M. A. Calatayud (Org.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias, 37-51*. Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Camargo Angelucci, T. y Pozzo, M. I. (2021). Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo. *Pro-Posições*, 32, e20190031ES. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8668305

Camargo, M. L. (2004). O ensino do Espanhol no Brasil: um pouco de sua história. Trab. Linguística Aplicada, 43(1), 139–149. https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100011

Capan, S.A. (2012). Teacher Attitudes towards Computer Use in EFL Classrooms. Frontiers of Language and Teaching, Vol. 3, 248-254. Disponível em: http://www.academia.edu/2442327/Teacher_Attitudes_towards_Computer_Use_in_EFL_ Classrooms.

Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. *En* F. Trujillo, D. Cassany, C. Combe, A. F. Cabrera, C. Oliver y E. Román-Mendoza (Orgs.), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*. Ed. Difusión. **https://difusion.com/wp-content/uploads/2022/07/whitepaper-difusion-2022.pdf**

Castells, M. (mayo de 2020). O digital é o novo normal. *Fronteiras*. https://www.fronteiras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal

Celani, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? En V. Leffa (Org.), *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*, 17-32. Educat.

Celani, M. A. A. (2008). A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. *En M. B. F.* Fortkamp y L. M. B. Tomitch (Org.), *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn* (2ª ed.). Insular, 17–32.

Celani, M. A. A. (2010). Perguntas Ainda Sem Respostas na Formação de Professores de Línguas. En T. Gimenez y M. C. G. Monteiro (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*., 57–70. Pontes.

Celani, M. A. A. (2016). Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 32(2), 543–555. https://www.researchgate.net/publication/303871075_Um_desafio_na_Linguistica_Aplicada_contemporanea_a_construcao_de_saberes_locais

Cellard, A. (2008). A análise documental. En J. Poupart et al. (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 295–316. Editora Vozes.

Centro de Inovação para a Educação Brasileira. (2019). CIEB Notas Técnicas #8. Competências de professores e multiplicadores para uso de TICS na educação.

Charlot, B. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. En S. G. Pimenta y E. Ghedin (orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, 89–108. Editora Cortez.

Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221–236. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210

Clarivate Analytics. (2017). *Research in Brazil: A report for CAPES*. https://www.abcd.usp.br/wp-content/uploads/2018/01/Relatório-Clarivate-Capes-InCites-Brasil-2018.pdf

Comision Europea. **Recomendación el Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)**. Diario Oficial de la Unión Europea. 30 diciembre 2006. **https://bit.ly/3gqjWec**

Consejo de Europa. (2001). **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. MECD-Anaya. **http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/**

Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas*, (15), 109-138.

https://www.researchgate.net/publication/317352912_Formacion_de_competencias_tendencias_y_desafios_en_el_siglo_XXI

Coracini, M. J. R. F. (1998). A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 14(1). https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43470

Coscarelli, C. V. (2020). Tecnologia durante o confinamento. *En A. E.* Ribeiro y P. M. Vecchio (Orgs.). *Tecnologias Digitais e Escola*. Parábola. p. 15-20.

Cristóvão, V. L. L. (2004). A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. En M. C. C. Magalhães (Org.), *A Formação do Professor como um Profissional Crítico. Linguagem e Reflexão*. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 179-198.

Da Cruz, E. y Dal'Igna, M. C. (octubre de 2014). Relações entre Gênero e Letramento nos Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia: Uma Problematização Inicial. *X ANPED SUL*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1317-0.pdf**

Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, 32(2), 185–191. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520

Daros, T. (2018). Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. *En*: F. Carmargo y T. Daros (Orgs.), *A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso.

Day, K. y Savedra, M. (2015). O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*, 12(1), 560–567, 2015. http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p560

Decreto n° 20.833 de 1931 [Chefe do Governo Provisório da República do Estados Unidos do Brasil]. Extingue cargos de profesores del Colégio Pedro II y dispone sobre la enseñanza de lenguas vivas extranjeras del mismo colegio. 21 de diciembre de 1931. Diário Oficial da União - Seção 1.

Decreto-Lei n° 1.545 de 1939 [Presidente da República]. Establece la adaptación al entorno nacional de brasileños descendientes de extranjeros. 25 de agosto de 1939.

Decreto-Lei n° 4.244 de 1942 [Presidente da República]. Ley orgánica de la enseñanza secundaria. 9 de abril de 1942.

Dias-Trindade, S. y Moreira, J. A. (2018). Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 18(58), 624–644. https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24187

Diesel, A., Baldez, A. y Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. 14(1), 268-288. https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404

Domingo Roget, À. (2021). La Práctica Reflexiva un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. **https://www.researchgate.net/publication/349900025_La_Practica_Reflexiva_un_modelo_transformador_de_la_praxis_docente**

Duarte, E. y Oliveira, H. (2018). A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. *Signótica*, 30(4), 675–701. https://doi.org/10.5216/sig.v30i4.51866

Dussel, I. (2010). VI Foro Latinoamericano e Educación y Nuevas Tecnologias: los desafios pedagógicos ante el mundo digital. Santillana.

Enlaces. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docent*e. Ministerio de Educación de Chile. https://hdl.handle.net/20.500.12365/2151

Enmienda Constitucional n°59 de 2009. Agrega § 3 al art. 76 de la Ley de disposiciones constitucionales transitorias para reducir anualmente, desde el año 2009 […]. 11 de noviembre de 2009.

Eres Fernández, G. (2018). Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. En C. Miranda (Ed.), *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*, 9–18. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-lengua-espanola-en-brasil-ensenanza-formacion-de-profesores-y-resistencia-2018/ensenanza-lengua-espanola/22508**

Fernandes Dos Santos, A. C.; Peixoto, I. B.; Arantes, D. G.; Pontes, M. A. C. (2021). Linguística Aplicada e tecnologias digitais: de onde viemos e para onde vamos? En V. V. S. Souza, M. R. Nascimento y D. M. M. Marques (Orgs.), *Mapeando a Linguística Aplicada em sua multiplicidade: (re)descobertas*. Pedro & João Editores.

Ferretti, C. J. (2002). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. *Educação & Sociedade*, 23(81), 299–306.

https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?lang=pt&format=pdf

Fraser, M. T. D. y Guedes Gondim, S. M. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(28), 139–152. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004

Freeman, D. (1996). The "unstudied problem": research on teacher learning in language teaching. En D. FREEMAN Y J. C. RICHARDS (Orgs.), *Teacher learning in language teaching*, 351-378. Cambridge Press.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra.

Gabler, L. (9 de mayo de 2014). *Imperial Colégio de Pedro II*. Archivo Nacional MAPA. http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii

Garcia de Almeida, T. M. (2014). *Hist*ò*ria da Educação no Brasil*. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1221/4/HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20BRASIL.pdf

Gatti, B. A., Barretto, E. S. S. y André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO. **https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte**

Gestão Universitária. (20 de noviembre de 2019). Mais de 360 mil estudantes cadastrados no Sistema Educacional Brasileiro. Revista Gestão Universitária. http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/mais-de-360-mil-estudantes-cadastrados-no-sistema-educacional-brasileiro

Gil-Villa, F., Urchaga Litago, J. D. y Sánchez Fernández A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), p. 65–85. https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/461

Gimenez, T. (2005). Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. En Maximina, M. F.; Abrahão, M. H. V.; Barcelos, A. M. F. (Orgs.), *Linguistica Aplicada e Contemporaneidade*. Pontes Editores e ALAB, 1, 183-201.

Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., y Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. https://doi.org/10.6018/riite2016/257631

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, 35(3), 20–29.

Guimarães, A. (2011). História do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia Plena*, 7(11), 1–9. https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173

Guimarães, A. (20-22 de semptiembre de 2012). A língua espanhola como disciplina escolar: considerações iniciais de pesquisa. VI Colóquio Internacional Educacao e Contemporaneidade, São Cristovão, Sergipe, Brasil. **https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/34/108.pdf**

Guimarães, A. (2014). *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)* [Tesis de máster, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional - RI/UFS. https://ri.ufs.br/handle/riufs/4889

Guimarães, A. (2018). *História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919- 1961)* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional - RI/UFS. https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10670

Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, 39, 101-114. **https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951 https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.anthro.012809.104951**

Hypólito, Á. M. (2019). BNCC, Agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201, https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995

International Society for Technology in Education. (2017). Estándares ISTE en TIC para docentes. https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-docentes-2017

Instituto Cervantes. (2006). ***Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.*** Instituto Cervantes-Biblioteca nueva**. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/**

Instituto Cervantes. (2012). *Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. **https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf**

Instituto Cervantes. (s.f.). *O Instituto Cervantes no Brasil*. Instituto Cervantes Brasilia. https://brasilia.cervantes.es/br/sobre_nossos_centros_brasil_espanhol.htm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). Censo de educacao superior 2017: Divulgação dos principais resultados. Ministério da Educacao. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). Censo da Educacao Superior 2018: Notas Estatísticas. Ministério da Educacao. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). Resumo Técnico do Censo da Educacao Superior 2020. Ministério da Educacao. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf

Instituto Nacional De Tecnologías Educativas Y Formación Del Profesorado – INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. https://bit.ly/2RdzMOW

Jiménez-Hernández, D., Muñoz, P. y Sánchez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. **https://doi.org/10.6018/riite.472351**

Junqueira, E. S. (2020). A EaD, os desafios da Educação Híbrida e o futuro da educação. En Ribeiro, A. E.; Vecchio, P. M. (org.). *Tecnologias Digitais e Escola.* Parábola. p. 31-39.

Kantar IBOPE Media. (4 de marzo de 2021). Consumo de vídeo bate recorde no Brasil. https://kantaribopemedia.com/conteudo/consumo-de-video-bate-recorde-no-brasil/

Katz, S. (2021). Rapport in the Foreign Language Classroom: From Face-to-Face to Online in Times of Pandemic. ***Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura***. 26(3), 485-511.

Kennisnet Foundation. (2015). *Four in Balance Monitor 2015: Use and benefits of ICT in education***.** Kennisnet Foundation. https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf

Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), p. 60-
70. **https://edunum.unige.ch//articles/koehler_mishra_2009_what_is_technological_pedagogical_content_knowledge.pdf**

Laboratório de Educação. (19 de abril de 2019). Os princípios e as particularidades das escolas indígenas brasileiras. https://labedu.org.br/principios-particularidades-escolas-indigenas-brasileiras/

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An Introduction To Second Language Research*. Longman.

Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, (4), 13–24. https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf

Leffa, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. En M. M. Freire, M. H. V. Abrahão y A. M. F. Barcelos (Orgs.). *Lingüística Aplicada e contemporaneidade*, 203-218. ALAB/Pontes.

Leffa, V. J. (2008). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. En V. J. Leffa (Org.), *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*, 1, 353-375. Editora Pelotas.

Lei n° 4.024 de 1961. Fija las Directrices y Bases de la Educación Nacional. 20 de diciembre de 1961.

Lei n° 5.692 de 1971. Fija Directrices y Bases para la enseñanza de los grados 1° y 2°, y da otras medidas. 11 de agosto de 1971.

Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece las directrices y bases de la educación nacional. 20 de diciembre de 1996. Diário Oficial da União. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf

Lei nº 11.161 de 2005. Dispone sobre la enseñanza de la Lengua Española. 5 de agosto de 2005. Diário Oficial da União nº 151.

Lei nº 11.892 de 2008. Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 29 de diciembre de 2008.

Lei n° 13.415 de 2017. Modifica las Leyes nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices de bases de la educación nacional, y 11.494, del 20 de junio de 2007, que regula el Fondo para el Mantenimiento y el Desarrollo de la Educación Básica y la Valorización de Profesionales de la Educación, la Consolidación de las Leyes Laborales - CLT, aprobado por el Decreto-Ley nº

5.452, del 1º de mayo de 1943, y el Decreto-Ley nº 236, del 28 de febrero de 1967; deroga la Ley nº 11.161, del 5 de agosto de 2005; y establece la Política para el Fomento de la Implementación de Escuelas de Enseñanza Media de Tiempo Completo. 16 de febrero de 2017.

Ley 16 de 1985. del Patrimonio Histórico Español. 25 de junio 1985. BOE 155. **https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534**

Lévy, P. (2011). O que é o Virtual? Ed. 34.

Libâneo, J. C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. En Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (3a ed.). Cortez, 2002, p. 53-80.

Llorente Cejudo, C. (16 de octubre de 2020). ¿Estamos en la 1ª, y de momento, única Transformación digital educativa? Ensalzamiento a los docentes: necesidad y compromiso. *Aula Magna 2.0.* [Blog]. https://cuedespyd.hypotheses.org/8580

Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didática de las lenguas extranjeras. En M. Llobera (Coord.). *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Edelsa.

Locatelli, C. y Diniz-Pereira, J. E. (2019). Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. *Cadernos De Pesquisa*, 26(3), 225–243. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243

López-Yepes, J. (2017). La ciencia de la información documental. El documento la disciplina y el profesional en la era digital. Universidad Panamericana.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2001). La variable atención a la forma y atención al mensaje en las actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Estudio empírico sobre su incidencia motivacional. *CAUCE*, (24). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_13.pdf

Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.

Lorenzo Bergillos, F. J. (2006). Motivación y segundas lenguas. Arco/Libros.

Lovato, F., Michelotti, A. y Loreto, E. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2) 154-171. http://dx.doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690

Lucas, M. y Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA editora. http://hdl.handle.net/10773/24983

Lüdke, M. y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU. **https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4247151/mod_resource/content/2/Lud_And_cap3.pdf**

Magalhães, M. C. C. (2011). Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. En M. C. C. Magalhães y S. S. Fidalgo (Orgs.), *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Mercado de Letras.

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. **https://www.redalyc.org/pdf/275/27525615003.pdf**

Martínez-Cachero Laseca, A. (2008). La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: o ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. Thesaurus.

Ministério da Educação. (2006). *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (3 de marzo de 2016). Estudo de linguagens é uma das áreas mais importantes da Base. *Assessoria de Comunicação Social do MEC*. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34451-estudo-de-linguagens-e-uma-das-areas-mais-importantes-da-base

Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase

Ministério da Educação. (13 de diciembre de 2018a). Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. *Assessoria de Comunicação Social do MEC*. http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951

Ministério da Educação. (18 de diciembre de 2018b). Proposta de novas normas para a formação do professor avança. *Assessoria de Comunicação Social do MEC*.

http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca

Ministério da Educação. (2019). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN22 2019.pdf

Ministério da Educação. (31 de marzo de 2023). Formação de docentes será debatida por 18 entidades. *Assessoria de Comunicação Social do MEC*. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/formacao-de-docentes-sera-debatida-por-18-entidades

Ministério da Educação. (s.f.). PNLD. http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías.

Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte. Disposiciones Generales. Boletín Oficial del Estado: n. 25, sec. i. p. 6986. 29 de enero de 2015.

Mishra, P. y Koehler, J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. En De Souza y Torres Morales (Orgs.), Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX.

Moreno Fernández, F. (s.f.). Qué español enseñar / Entrevistado por el Instituto Cervantes de Chicago. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003-2008. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/04_entrevista.pdf

Moreno, A. B. A. (2019). La enseñanza de lengua española en Brasil: historia, legislación, resistencias. *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales*, (XIII), p. 61-78. **https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/401**.

Moreno-Fernández, F. (2002). La lengua española en Brasil: elementos políticos. 2002. En E. Bautis, A. Cordón y M. A. Cortés (Orgs.), *España*

¿potencia cultural? INCIPE- Política Exterior-Biblioteca Nueva Editors. 127–137. https://www.researchgate.net/publication/282614031_La_lengua_espanola_en_Brasil_elementos_politicos

Moreno-Fernández, F. (2009). El Español en Brasil. En: Sedycias, J. (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. Parábola Editorial, 14–34.

Muñoz-Ibarra. G. S. (2021). El Enfoque Reflexivo en la Práctica Inicial Docente del Programa de Español e Inglés de la Universidad de Nariño en Colombia: Una Aproximación Sociocrítica [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla]. RIO.

Mussliner, B. O., Sousa Y Silva, M., Mez, E. B. M. y Rodríguez, G. L. (2021). O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 42674-42692. https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-636

Neto, A. S. y Maciel, L. S. B. (2016). Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*. **1(2)**. **https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/348**

Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, 1(3). https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf

Nóvoa, A. (1992). *Profissão Professor* (2ª ed.). Porto.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), e84910.

Nóvoa, A. (agosto de 2020). A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. ***Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal***, 7(3), 8-12. http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905

Orellana, N.; Almerich, G.; Belloch, C. y DíaZ, I. La Actitud Del Profesorado ante Las TIC: Un Aspecto Clave para la Integración, 2010. http://repositalcuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2210/1/1.5.27.doc.

Osuna, J., Matos Alcántara, V. Y. y Gavira, S. A. (2019). Análisis de los recursos, usos y competencias tecnológicas del profesorado universitario para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(1), 193–217. https://rieoei.org/RIE/article/view/3466/4037

Paraquett, M. (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê – Diálogos Interamericanos. Instituto de Letras da UFF*, (38), 123–137. **http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33953**

Paraquett, M. (17-20 de abril de 2011). La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas, Santiago de Compostela. **https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb8df5ad-c95c-43aa-af51-174b89823e1f/2012-esp-13-28paraquett-pdf.pdf**

Pardo, M. L. (2015). Metodologia de la Investigación em Linguística: Reflexiones Y Propuesta. *Revista da ABRALIN*, 14(2), 271–288. **http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v14i2.42566**

Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Sage

Pessoa, R. R. (2019). Formação de professores em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. En W. M. Silva, W. R. Silva y D. M. C. Campos (orgs.*). Desafios na formação de professores de na linguística aplicada*, 187–208. Pontes Editora.

Pimenta, S. G. (2002). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. En S. G. Pimenta y E. Ghedin (orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Editora Cortez.

Pourhosein Gilakjani, A. (2017). A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95–106. https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95

Pourhosein Gilakjani, A. (2012). EFL Teachers' Biliefs toward Using Computer Tecnology in English Language Teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(2). https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1174

Prates, J. C. y Prates, F. C. (2009). Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. *Sociedade em Debate*, 15(2), 111–125. **http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8003**

Primo, A. F. T. (2005). Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. *Intexto*, (13), 64–87. https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/4210

ProFuturo. (5 de agosto de 2022). Un marco europeo para la competencia digital docente. https://profuturo.education/observatorio/competencias-xxi/un-marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/

Quintela, A. C. y Da Costa, A. F. (2014). A Filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da Linguística Aplicada ao ensino do espanhol. *Signótica*, 25(2), 435–452. https://doi.org/10.5216/sig.v25i2.24629

Ramírez-Mera, U. y Barragán López, J. (2019). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Revista Apertura*, 10(2). **https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000200094**

Ramos, F. S. (2018). Sou Porque Sinto: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglés [Tesis doctoral, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"].

Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 320p, 3ª edição.

Ratinaud, P. (2009). Manual de uso Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles). http://www.iramuteq.org

Recuero, A. L. (2017). Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica [Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial. **http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13693**

Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores, DigCompEdu*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Fundación Universia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24685/19/0

Resolução CNE/CP n°2 de 2017 [Conselho Nacional de Educação]. Establece y guía la implementación de la Base Nacional Comum Curricular da Educação, para ser respetado obligatoriamente a lo largo de las etapas y sus modalidades en el alcance de la educación básica. 22 de diciembre de 2017.

Resolução CNE/CP n°4 de 2018 [Conselho Nacional de Educação]. Establece la Base Nacional Comum Curricular da Educação en la Etapa de Enseñanza Media

(BNCC-EM), como la etapa final de la Educación Básica, de conformidad con el Artículo 35 de la LDB. 17 de diciembre de 2018.

Resolução CNE/CP n°2 de 2019 [Conselho Nacional de Educação]. Define las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores para a Educación Básica y establece la Base Nacional Comum para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formação). 20 de diciembre de 2019.

Ress, D. K. (2008). Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *SIGNÓTICA*, 20(2), 253–274. https://doi.org/10.5216/sig.v20i2.6095

Ribeiro, A. (s.f.). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. InfoEscola. https://www.infoescola.com/geografia/instituto-brasileiro-de-geografia-e-estatistica-ibge/

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan.

Rodrigues, F. S. C. (2010). *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* [Tesis doctoral, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. **https://doi.org/10.11606/T.8.2010.tde-07072010-162106**

Rodríguez, R. y Gómez, M. G. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51-59. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/185

Rossi, V. L. y Leal, V. A. L. (2019). Crenças de estudantes do Ensino Médio sobre o uso das TDIC na aprendizagem da língua espanhola. *Revista Ponto de Vista*, 8(1), 76–87. https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9205

Ruiz Bueno, A. (2017). Trabalhar com IRaMuTeQ: Pautas. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf

Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*, p. 10-16. Penso. http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf

Sánchez, J. (noviembre de 2002) *Integración Curricular de la TICs: Conceptos e Ideas*. VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE, Vigo, España.

Sánchez, M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogigia. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3.

https://www.researchgate.net/publication/277273146_El_papel_de_la_gramatica_en_la_ensenanza-aprendizaje_de_ELE

Sánchez Ilabaca, J. (2003). Integración Curricular de la TICs: Conceptos e Modelos. *Revista Enfoques Educacionales*, 5(1). **https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512**

Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2), 46–71. **https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007**

Santos, C., Mattar, J. y Pedro, N. (2021). Uso dos Quadros de Competência Digital DigComp e DigCompEdu em Educação: Revisão de Literatura. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 14, 311-327. http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n2.311-327

Santos, J. D. A., Melo, A. K. D. y Lucimi, M. (2012). *Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas*. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Santos, J. O. C. (2019). Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. ***Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)***, 4(1), 85–99. **https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/194/106**

Sedycias, J. (2009). Por que os brasileiros devem aprender espanhol? En J. Sedycias, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, p. 35–44. Parábola Editorial.

Ségala, K. F. (2018). *A atuação do movimento "Todos Pela Educação" na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico* [Tesis de máster, Universidade Federal de Viçosa]. Locus UFV. https://locus.ufv.br//handle/123456789/24422

Schwartzman, S., Bomeny, H. M. y Costa, V. M. (2000). Tempos de Capanema (2da ed.). Fundação Getúio Vargas e Editora Paz e Terra.

Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M. y Farias, I. M. S. (26-29 de octubre de 2009). Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. *IX Congresso Nacional de Educação, Encontro Sul Brasileiro*

de Psicopedagogia, PUCPR, Curitiba, Brasil, 4554–4566. **https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf**

Silveira, D. T. y Córdova, F. P. (2009). A Pesquisa Científica. En T. E. Gerhardt, T. E. y D. T. Silveira (Org.), *Métodos de Pesquisa*. Editora da UFRGS. **http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf**

Souza, A. R. (9 de diciembre de 2020). **Projetos de leis para implantação do ensino do espanhol nas redes de ensino estaduais (2017-2020)**. XI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Realize Editora. http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72671

Sperb, P. (11 de julio de 2018). Cidades se mobilizam por obrigatoriedade do ensino de espanhol. *Revista Veja*. https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/

Tardif, M. (2005). Saberes docentes e formação profissional (5ª ed). Vozes.

Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018). A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388–411. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271

Telles, J. A. (2002). "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!": Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, 5(2), 91–116. https://doi.org/10.15210/rle.v5i2.15560

Thadei. J. (2018). Mediação e educação na tualidade: um diálogo com formadores de professores. L. Bacich y J. Moran (Orgs), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática*. Penso.

Trujillo Sáez, F. (2019). Nuevos aprendizajes. Nuevos artefactos para nuevos aprendices. En F. Trujillo Sáez (Coord.), Artefactos Digitales, 7-14. Graó.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024**

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, (4), 79-97. https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt

Valente, J. A. (2018). Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. En J. A. Valente, F. M. P. Freire y F. L. Arantes (Orgs.), *Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir*, 17–45.

https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf

Valente, J. A. y Almeida, M. E. B. (2014). Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 1(1), 32-50. https://doi.org/10.53628/emrede.v1i1.10

Valente, J. A. y Almeida, M. E. B. (2020). Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(94). **https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295**

Verdía, E. (2013). Las competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. *Studia Iberystyczne*, 12(12), p. 295-314. http://dx.doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.16

Vieira-Abrahão, M. H. (2006). Metodologia na investigação das crenças. En A. M. F. Barcelos y M. H. Vieira-Abrahão (Orgs.), *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*, 219–231. Pontes Editores.

Wanderley Neves, L. M. (2001). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Cortez.

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. 29(103), 535–554. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012

Zolin-Vesz, F. (2013). Crenças sobre Ensinar e Aprender Espanhol: Reprodução e Manutenção do Status Quo e da Estratificação Social. Pontes Editora.

ANEXO 1

CUESTIONARIO ONLINE

Cuestionario sobre el uso de las tecnologías digitales y la competencia digital docente para la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española.

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación del Doctorado en HISTORIA Y ESTUDIOS HUMANÍSTICOS: EUROPA, AMERICA, ARTE Y LENGUAS de la

Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, España. Tu participación es muy importante, pues aparte de contribuir con datos para esta investigación científica, también aportará datos para la Lingüística Aplicada de Brasil y, en especial, para los cursos de formación del profesorado. Esto contribuirá a mejorar la propuesta de los usos didácticos de los recursos digitales y herramientas destinadas a la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española.

La información personal aportada es voluntaria, totalmente anónima y solo se utilizará con fines estadísticos e investigativos. Tu correo electrónico nunca será revelado, pero se te pide para identificar tus respuestas en los registros recopilados y para una posible continuación en la segunda y tercera fases del proyecto.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Perfil de los estudiantes

1. ¿En qué período del curso de letras estás matriculado? _____
2. ¿Edad? _____
3. Sexo: _____

Competencia digital

Últimamente las clases están siendo online, por eso, hay un uso de tecnologías, como, por ejemplo, computador (ordenador), móvil, Tablet y una plataforma. Intenta responder a las preguntas teniendo en cuenta otros recursos digitales utilizados en las clases:

1. Selecciona las tecnologías a las que tienes acceso en la universidad (en la enseñanza presencial). Puedes marcar más de una opción. Puedes marcar más de una casilla.

   ( ) laboratorio de informática

   ( ) laptop

   ( ) cañón en el aula de lengua

   ( ) Tablet

   ( ) Internet

   ( ) Tele y video

( ) pantalla interactiva

( ) podcast

( ) otros: _____

2. Muestra tu grado de acuerdo o desacuerdo (1. Totalmente en desacuerdo - 5. Completamente de acuerdo) con la siguiente afirmación:

a) Mis profesores utilizan las tecnologías para mejorar la comunicación con nosotros.

b) Innovan sus prácticas pedagógicas utilizando las tecnologías para la enseñanza de la Lengua Española

c) Me ayudan a aprender sobre los usos didácticos de las tecnologías.

d) Incentivan el uso de los recursos digitales parra presentaciones en grupos.

e) Incentivan el uso específico de las tecnologías para aclarar dudas, superar dificultades o cubrir alguna necesidad individual.

f) Reflexionan sobre los diferentes usos de las Tecnologías y las evalúan constantemente

3. Indica la frecuencia (1 – no la utilizan o casi nunca la utilizan – 5 – utilizan siempre) que tus profesores utilizan las tecnologías en las clases de Lengua Española:

4. Durante el curso he sido incentivado a producir (Selecciona todos los que correspondan):

( ) videos educativos

( ) Blog en Lengua Española

( ) Wiki en Lengua Española

( ) Pódcast

( ) Canal de YouTube

( ) Foro en Lengua Española

( ) otros: _____

5. Muestra tu grado de acuerdo o desacuerdo (1. Totalmente en desacuerdo - 5. Completamente de acuerdo) con la siguiente afirmación:
   a) Mis profesores utilizan las tecnologías para mejorar la comunicación con nosotros.
   b) La universidad posee cursos específicos para el uso didáctico de los recursos digitales.
   c) Sé utilizar diferentes recursos digitales para aprender la lengua española
   d) Aprendo solo a utilizar los recursos digitales, soy autodidacta
   e) Como futuro profesor, me siento seguro para utilizar los recursos digitales.

6. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo (1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-Algunas veces, 4-Casi siempre, 5-Siempre) con las siguientes afirmaciones:
   a) Mi formación para el uso de los recursos digitales para fines didácticos es adecuada.
   b) La universidad posee cursos específicos para el uso didáctico de los recursos digitales.
   c) Sé utilizar diferentes recursos digitales para aprender la lengua española.
   d) Aprendo solo a utilizar los recursos digitales, soy autodidacta.
   e) Como futuro profesor, me siento seguro para utilizar los recursos digitales

7. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo (1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-Algunas veces, 4-Casi siempre, 5-Siempre) con las siguientes afirmaciones:
   a) Es muy importante que mis profesores utilicen los recursos digitales en sus clases, pues sus prácticas me ayudan a aprender y reflexionar sobre mis prácticas futuras.
   b) Como futuro profesor, considero muy importante saber utilizar didácticamente los recursos digitales para la enseñanza.
   c) Considero que el uso de las tecnologías en clase es importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje enseñanza y aprendizaje, y es una práctica que quiero seguir a futuro.
   d) Me gustaría recibir más formación para el uso de las tecnologías digitales.
   e) Considero que el uso de los recursos digitales debe enseñarse específicamente en una asignatura.

8. ¿Cómo la universidad puede ayudarte a utilizar los recursos digitales para aprender y enseñar Lengua Española? Dame algunas sugerencias. (Puedes responder en portugués).

9. Selecciona de 1 a 5 (1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-Algunas veces, 4-Casi siempre, 5-Siempre) la frecuencia con la que utilizas los recursos digitales para:

a) Expresarte mejor oralmente en Lengua Española.
b) Aprender gramática, vocabulario y lectura en Lengua Española.
c) Aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes.
d) Mejorar la comprensión auditiva de la Lengua Española.
e) Expresarte mejor por escrito en Lengua Española.

10. Muestra tu grado de acuerdo o desacuerdo (1. Totalmente en desacuerdo - 5. Completamente de acuerdo) con la siguiente afirmación:
    a) Interactúo, colaboro y público con mis compañeros o con mis profesores empleando una variedad de entornos digitales.
    b) Sé crear diferentes contenidos digitales (blog, wiki, podcast, realizo edición de videos e imágenes, etc) que serán muy útiles para mi profesión en un futuro próximo.

11. ¿Qué recursos digitales utilizas para tu aprendizaje de la Lengua Española y para qué lo utilizas? (Puedes responder en portugués)
12. En el caso de que no utilices ningún recurso digital, explícame por qué no lo utilizas. (Puedes responder en portugués)
13. La pandemia de covid19 cambió el escenario educativo mundial. ¿Crees que hubo cambios en la forma de enseñar de tus profesores?
14. En caso afirmativo, ¿podrías comentar sobre estos cambios?, ¿han sido positivos? (Puedes responder en portugués).
15. Si los cambios han sido positivos, ¿Te parece interesante que estos cambios sean incorporados en la enseñanza presencial? ¿Por qué? (Puedes responder en portugués).
16. Gracias por responder este cuestionario. ¿Tienes alguna sugerencia o comentario adicional?
17. ¿Deseas continuar participando en la Fase 2 del proyecto?

ANEXO 2
GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

1. Presentación personal del investigador del entrevistado.

2. Solicitud de permiso para grabar la entrevista.

3. DigCompEdu divide los niveles de competencia digital docente de forma similar a los del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En cuanto al uso de tecnologías, ¿en qué nivel de dominio te clasificas?

4. ¿Están las aulas de tu universidad equipadas tecnológicamente? ¿A qué tecnologías tienes acceso? ¿Los estudiantes disponen de un laboratorio informático? ¿Para qué se lo utilizan y cómo lo utilizan?

5. ¿Existen actividades universitarias (asignaturas, cursos, talleres...) que te ayudan a aprender más sobre tecnología?

6. El programa del curso de letras es muy amplio (lengua materna y su literatura, lengua extranjera y su literatura, seminarios, prácticas e investigaciones) y con pocas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua española. Así es, además de aprender la lengua debes aprender a enseñarla en diferentes contextos en un mundo en constante cambio. Dicho de otra forma, es necesario de desarrollar la competencia comunicativa (competencia discursiva, competencia gramatical, competencia sociocultural, competencia estratégica), conocer técnicas de enseñanza entre muchas otras habilidades y conocimientos que son fundamentales para ejercer la profesión docente. Por lo tanto, mi pregunta es:

   a) ¿Cuáles son tus necesidades formativas específicas ¿Podrías enumerarlas?

   b) ¿Hay alguna manera de solucionarlas con el uso de las tecnologías?

   c) ¿Qué aspectos de la lengua española necesitas aprender o mejorar para iniciarte con más seguridad en la profesión docente?

7. ¿Aprendes español utilizando tecnología? ¿Qué utilizas y para qué lo utilizas? ¿Puedes explicar cómo las utilizas? ¿Cómo aprendiste a utilizar estos recursos?

8. ¿Usas más la tecnología en casa o en la universidad?

9. ¿Hay algún recurso específico que utilices para aprender expresión oral en español?

10. Como futuro profesor, ¿te sientes seguro para utilizar la tecnología para enseñar?

11. ¿Has realizado o realizas cursos online o participas en grupos sobre el uso de las TIC?

12. ¿Cómo aprendes a utilizar las tecnologías?

13. ¿Sabes proteger un documento, hacer cortes en un vídeo, subtitular un vídeo, entre otras actividades? ¿Saber comprobar la fiabilidad de la información y sus fuentes?

14. ¿Le han orientado/enseñado y sabrías orientar a sus futuros alumnos a comportarse de forma segura y responsable en un entorno virtual?

15. ¿Te consideras autónomo en el proceso de aprendizaje y en el uso de las tecnologías?

16. ¿Crees que es importante que tu profesor utilice la tecnología para enseñar? ¿Por qué es (o no es) importante que él la utilice?

17. ¿El uso de la tecnología por parte de tu profesor te ayuda a aprender más sobre tecnología? ¿Puedes explicármelo mejor?

18. ¿Qué usos de la tecnología hacen tus profesores en el aula para enseñar que consideres innovadores? ¿Qué es para ti una práctica innovadora? ¿Hay alguna práctica de algún profesor o colega que has considerado innovadora?

19. Me gustaría saber si reflexionas sobre los usos de las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje en su profesión. Por ejemplo, por qué utilizar un recurso u otro, cuál es más provechoso para el aprendizaje de los alumnos, si merece la pena o no, qué se podría hacer para mejorarlo. Tienes libertad para decir todo lo que quieras.

20. ¿Has creado alguna vez un blog, un canal de YouTube, un vídeo didáctico, has participado en un foro? ¿Has creado algún recurso que no haya mencionado? ¿Cómo fue tu experiencia? ¿Cuáles eran los objetivos de la creación de estos recursos? ¿Quién eligió trabajar con este recurso?

21. ¿Has reflexionado sobre la creación de estos recursos o sobre su uso didáctico? Explique cómo ha sido este proceso. ¿Cómo se produce la retroalimentación del profesor?

22. Después de realizar una actividad (creación y uso de las TDIC para un propósito/objetivo específico, ¿todos los compañeros tienen la oportunidad de reflexionar, hacer sugerencias antes y después de la actividad?

23. De todos los recursos utilizados en el aula o que te guste más, ¿cuáles integrarías en tu práctica como profesor?

24. ¿Qué significa para ti la autoevaluación? ¿Es una práctica que llevas a cabo? ¿Qué recursos utilizas para la autoevaluación?

25. ¿Trabajas conjuntamente con tus compañeros? ¿Intercambiáis materiales digitales, solucionáis problemas juntos, discutís alguna práctica utilizando la tecnología?

26. ¿Cooperas o ayudas a tus compañeros a desarrollar estrategias de aprendizaje utilizando las tecnologías?

27. ¿Qué tecnología has utilizado durante tus prácticas?

28. ¿Es posible trabajar en colaboración con los compañeros cuando la actividad consiste en crear y utilizar tecnologías? ¿Cómo hacéis esta actividad o cómo colaboráis entre vosotros?

29. ¿Cómo podría contribuir la universidad para tu formación en el uso de la tecnología?

30. ¿Conoces la BNCC y la BNC-FP? ¿Qué sabes sobre ellas?

31. ¿Hay algo más que te gustaría comentar sobre lo que hablamos?

32. Agradecimientos.