



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
LICENCIATURA EM LETRAS, LÍNGUA ESPANHOLA - UFPB VIRTUAL

MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO

**FOMENTO Y PRÁCTICA DE LA ORALIDAD EN UNA PLATAFORMA
VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE**

João Pessoa-PB
2018

MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO

**FOMENTO Y PRÁCTICA DE LA ORALIDAD EN UNA PLATAFORMA VIRTUAL
PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Aplicadas e Comunicação (Campus IV), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras Espanhol.

Orientadora: Profa. Ma. Carolina Gomes da Silva

João Pessoa-PB
2018

TERMO DE APROVAÇÃO
MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO

**FOMENTO Y PRÁCTICA DE LA ORALIDAD EN UNA PLATAFORMA VIRTUAL
PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Aplicadas e Comunicação (Campus IV), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras Espanhol, sob a avaliação da banca:

Prof^ª. Ma. Carolina Gomes da Silva (UFPB)
(Orientadora)

Prof^ª. Dra. María Hortensia Blanco García Murga (UFPB)
(Examinadora)

Prof^ª. Dra. Ana Berenice Peres Martorelli (UFPB)
(Examinadora)

Prof^ª. Ma. Ruth Marcela Bown Cuello (UFPB)
(Examinadora-Suplente)

João Pessoa-PB
12 de junho de 2018

RESUMEN

La denominada "enseñanza de lenguas asistida por ordenador" nació casi al mismo tiempo que el enfoque comunicativo de la lengua que busca la comunicación efectiva, estimula los intentos de comunicación precoces y prioriza que los alumnos interactúen (RICHARDS; RODGERS, 2003). En este tipo de cursos son imprescindibles los medios sincrónicos y asincrónicos de interacción (SCAICO, 2014) para favorecer la competencia comunicativa (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017) y desarrollar las destrezas orales productivas e interactivas. En este trabajo se presentan los primeros pasos de un estudio exploratorio y descriptivo (GIL, 2002) que pretendía conocer en qué habían consistido la práctica y fomento de la producción oral llevada a cabo en la plataforma virtual de la primera promoción de estudiantes (2014.2-2018.1) de la licenciatura en línea de *Letras Espanhol* de la *Universidade Federal da Paraíba*. Para ello, se partió de la base de que permitían alcanzar al final del curso un conocimiento adecuado a los propósitos mencionados en el Proyecto Pedagógico (PPC) del curso. Así, el objetivo principal fue identificar y analizar las actividades, comprobando al mismo tiempo si cumplieron su objetivo de perfeccionar el dominio de la parte oral del español desde la perspectiva de los actores implicados: profesores y alumnos. Entre los objetivos específicos se encontraban: recoger la percepción de alumnos y profesores sobre la producción oral en la plataforma y sobre la destreza oral, comprobar si los futuros profesores de español se consideraban aptos de acuerdo con las demandas del PPC, así como retratar el tratamiento cotidiano de la oralidad, ayudando a reconocer las creencias y los enfoques del profesorado con miras a efectuar posteriores intervenciones. En la investigación se utilizó una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa (GIL, 2002) por medio de la identificación y cuantificación de actividades, la obtención de datos de los alumnos a través de un cuestionario anónimo y la realización de entrevistas semiestructuradas con los profesores. Tras triangular las informaciones obtenidas, se observó que la realidad de la plataforma coincidía en algunos aspectos con la percepción y las creencias negativas de alumnos y profesores. Se comprobó que no se llevó a cabo ninguna actividad de interacción oral en la plataforma durante el curso y que las de expresión oral no eran consideradas suficientes ni totalmente adecuadas por los alumnos. Por un lado, una parte de los alumnos encuestados no se sentían totalmente seguros a la hora de producir verbalmente ni estaban satisfechos con la oferta específica producción oral en la plataforma. Por otro lado, los profesores reconocían encontrar diversos obstáculos para implementar de forma efectiva la oralidad en el ambiente virtual. La gran cantidad de información recabada y la importancia de la reflexión sobre la propia actuación de profesores y alumnos sugieren que el estudio puede ser un punto de partida para propuestas de mejora y nuevas líneas de investigación que se centren en el tratamiento de la oralidad en el ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje para profesores de ELE.

Palabras clave: Interacción. Formación de profesorado de ELE. Producción oral.

RESUMO

O denominado "ensino de idiomas assistido por computador" nasceu quase ao mesmo tempo que a abordagem comunicativa da linguagem que busca uma comunicação efetiva, estimula as primeiras tentativas de comunicação e prioriza a interação dos alunos (RICHARDS, RODGERS, 2003). Nesse tipo de cursos, são essenciais meios síncronos e assíncronos de interação (SCAICO, 2014) para favorecer a competência comunicativa (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017) e desenvolver habilidades orais produtivas e interativas. Este trabalho apresenta os primeiros passos de um estudo exploratório e descritivo (GIL, 2002) que visou conhecer a prática e promoção da produção oral realizadas na plataforma virtual da primeira turma de concluintes (2014.2-2018.1) da licenciatura online de Letras Espanhol na Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, partiu-se da base de que permitiram atingir, no final do curso, um conhecimento condizente com os propósitos elencados no Projeto Pedagógico (PPC) do curso. Assim, o objetivo principal foi identificar e analisar as atividades a verificar se elas cumpriam seu objetivo de aperfeiçoar o domínio da parte oral do espanhol desde a perspectiva dos atores envolvidos: professores e alunos. Os objetivos específicos foram: recolher a percepção de alunos e professores sobre produção oral na plataforma e em habilidades orais, verificar a aptidão dos futuros professores de espanhol segundo de acordo com as demandas de PPC, bem como retratar o tratamento cotidiano da oralidade, ajudando a reconhecer as crenças e abordagens dos professores a fim de viabilizar intervenções posteriores. Na pesquisa, foi utilizada uma metodologia qualitativa e quantitativa mista (GIL, 2002) por meio da identificação e quantificação das atividades, a obtenção de dados dos alunos com um questionário anônimo, bem como entrevistas semiestruturadas com os professores. Após a triangulação das informações obtidas, observou-se que a realidade da plataforma coincidiu em alguns aspectos com a percepção e crenças negativas de alunos e professores. Constatou-se que nenhuma atividade de interação oral foi realizada na plataforma durante o curso e que as atividades de expressão oral não foram consideradas suficientes ou totalmente adequadas pelos alunos. Por um lado, uma parte dos alunos consultados não se sentia totalmente segura na hora de produzir verbalmente, nem estava satisfeita com a oferta específica de produção oral na plataforma. Por outro lado, os professores reconheceram encontrar vários obstáculos para implementar efetivamente a oralidade no ambiente virtual. A grande quantidade de informações coletadas e a importância de refletir sobre o desempenho de professores e alunos sugerem que o estudo pode ser um ponto de partida para propostas de aprimoramento e novas linhas de pesquisa que foquem no tratamento da oralidade no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para professores de ELE.

Palavras-chave: Interação. Formação de professores de ELE. Produção oral

LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadro 1	Cuantificación de producción oral - Promoción del 2018.1	19
Cuadro 2	Detalle de las actividades de producción oral	19
Cuadro 3	Perfil de los profesores entrevistados	35
Figura 1	Impresión de pantalla con detalle de la actividad 2 del Cuadro 2 ...	20
Figura 2	Enunciado de la actividad 1 del cuadro 2 para los alumnos	21
Figura 3	Percepción de nivel de español al principio y al final del curso	24
Figura 4	Aspectos de producción oral con mejor dominio	29
Figura 5	Contacto con el español fuera de la plataforma	30
Figura 6	Percepción dominio de las destrezas de producción oral	32

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizaje
EaD	Enseñanza a Distancia
ELE	Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
LA	Lengua Adicional
LE	Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
MEC	<i>Ministério da Educação</i>
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
PPC	<i>Projeto Pedagógico do Curso</i>
TAC	Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento
TEP	Tecnologías del Empoderamiento y la Participación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAB	<i>Universidade Aberta do Brasil</i>
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMARIO

1 INTRODUCCIÓN	9
1.1 PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	10
1.2 METODOLOGÍA.....	12
2. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA ENSEÑANZA DE ELE	15
3. PRESENTACIÓN DE DATOS Y DE RESULTADOS	18
3.1. LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA PLATAFORMA	18
3.2 LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS	23
3.2.1 Perfil de los participantes.....	24
3.2.2 Percepción sobre destrezas lingüísticas y dominio de la lengua española.....	24
3.2.3 Sobre las actividades de producción oral en la plataforma.....	25
3.2.4 Percepción sobre actuación lingüística referente a producción oral	28
3.3 LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES.....	34
3.3.1 Enfoque	35
3.3.2 Formación y experiencia digital.....	38
3.3.3 Evaluación y retroalimentación	41
3.3.4 Ventajas y obstáculos de la destreza oral en EaD.....	43
3.3.5 Replanteamiento de estrategias	45
3.3.6 Documentos guía para contenidos y niveles de destreza oral.....	45
4. BREVE ANÁLISIS CONTRASTIVO	48
5. CONSIDERACIONES FINALES	51
REFERENCIAS	56
APÉNDICE 1	58
APÉNDICE 2	75

ANEXO A.....76

ANEXO B.....78

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza a distancia (EaD) es un desafío tanto para profesores como alumnos, pues requiere actitudes y aptitudes específicas para lograr resultados positivos. Entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo por medios tecnológicos y en el que los actores están separados temporal y espacialmente (SCAICO, 2014), se caracteriza por ser un sistema de comunicación bidireccional. Sus principales ventajas son la flexibilidad y el fomento de la autonomía, y ha conocido una expansión mundial en los últimos años, asociada a la difusión generalizada de la internet.

En el año 2006, el gobierno brasileño creó el sistema de la *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, para facilitar el acceso a la educación superior pública y gratuita a un mayor número de brasileños (MEC, 2018). De este modo, las regiones y municipios que conforman el sistema son responsables por los centros (polos) utilizados para llevar a cabo actividades presenciales, mientras que establecimientos públicos de enseñanza superior están a cargo de las actividades académicas y de la emisión de diplomas. Entre estas instituciones está la *Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*.

Desde el año 2014, la UFPB ofrece una *Licenciatura de Letras Espanhol* en la modalidad EaD que se desarrolla en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), una plataforma de acceso restringido, en la que se establece la relación entre docentes y discentes, y en la cual se facilitan contenidos, se evalúa y se hace el seguimiento de los alumnos (SCAICO, 2014, p.29). Así, en dicho curso, a los desafíos propios de la EaD, se le añaden las necesidades específicas relativas a la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Aprender un idioma implica tanto la comprensión como la expresión del lenguaje oral y escrito apropiado en cada situación. En el contexto actual, en el que los enfoques pedagógicos dominantes en la enseñanza de lenguas priorizan como objetivo alcanzar una competencia que permita interactuar y comunicarse, la producción oral tiene un papel destacado.

Es a partir de la experiencia como estudiante del curso y las conversaciones informales con otros alumnos sobre la importancia dada (o no) a la producción oral, y especialmente a la interacción, en el conjunto de las asignaturas de español durante los diversos semestres, junto con la experiencia personal como inmigrante y aprendiz de una lengua adicional en la edad adulta, como surgió el interés por el tratamiento que se hacía de la oralidad en dicho curso.

Por otro lado, el semestre 2018.1 está marcado por ser el de la conclusión de curso de la primera promoción de estudiantes de esta licenciatura virtual. Conocer mejor a profesores

y los alumnos, escuchando sus opiniones, puede ayudar a dibujar un retrato del tratamiento que tiene la oralidad en el curso y si este aspecto está bien atendido (o no) por razones tecnológicas, metodológicas o de adecuación formativa. Es una oportunidad de reflexión para tomar las medidas que sean necesarias para reconducir ciertos aspectos didáctico-pedagógicos o procedimentales.

Además, las propuestas que aparecen en la plataforma referidas a la producción oral pueden reflejar las creencias y enfoques de los profesores sobre la enseñanza en este contexto determinado, por lo que inventariarlas y analizarlas aporta una información valiosa para el curso. Se trata de conocer primero el estado de la cuestión para traer reflexiones y propuestas en posteriores estadios de la investigación, ahora que podemos recoger los datos necesarios y relativos a dicha primera promoción, siempre dentro de los límites evidentes de un trabajo de conclusión de curso.

Formalmente, por tratarse de una licenciatura en la que tanto el portugués como el español son lenguas utilizadas cotidianamente, se ha respetado el idioma original de las fuentes citadas literalmente, destacando en cursiva los trechos en portugués, ya que la redacción general se realizó en español.

1.1 PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

A la luz de todo lo anterior, cabe preguntarse: ¿Cómo se realizó y en qué consistió la práctica de producción oral en las asignaturas de lengua española impartidas a través de la plataforma virtual del curso de *Letras Espanhol* de la UFPB virtual en las asignaturas de Español 1 hasta Español 8¹, desde el semestre inicial 2014.2 hasta el final 2018.1?

Se parte de la hipótesis de que el número y el tipo de prácticas ofrecidas relacionadas con la producción oral (expresión e interacción) en las asignaturas de Español 1 hasta Español 8, desde el semestre inicial 2014.2 hasta el final 2018.1, permiten alcanzar al final del curso un conocimiento adecuado a los propósitos mencionados en el Proyecto Pedagógico (PPC) del curso, que demanda dominar:

o cabedal teórico – e práctico – da linguagem falada e escrita, de modo a ser eficiente na ação de capacitar outrem para as mesmas ações, incluindo aqui toda uma gama de conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da Língua Espanhola, além do conhecimento das variedades linguísticas (nos vários níveis e registros da língua.
(UFPB, 2013, p.10)

¹ Véase el detalle del contenido de las asignaturas en el Anexo I.

Por lo que se refiere específicamente a la producción oral, en ella influyen diversos factores (Alonso, 2012): socioafectivos (personalidad y actitud ante el error, por ejemplo), cognitivos (diferente capacidad de aprendizaje, complejidad del tema, pronunciación y gramática) y comunicativos (empleo de estrategias de evitación o compensación). Así, para hablar, el alumno debe tener destrezas cognitivas para planear y organizar el mensaje, destrezas lingüísticas para formularlo y destrezas fonéticas para articularlo (MCER, 2002).

Teóricos de diversas tendencias han resaltado la importancia de la interacción y la socialización en el aprendizaje y adquisición de las lenguas. Para Noam Chomsky (1989), la lengua se adquiere por medio de interacciones sociales complejas con diferentes personas que aportan variadas formas de hablar e interpretar lo que se oye, además de diversas representaciones internas que se reflejan en su utilización de la lengua.

Los enfoques comunicativos, por tareas y el eclecticismo defienden que no solamente debe tenerse una competencia gramatical y de uso social, sino que es preciso tener una competencia estratégica que posibilite el uso real, sobre la cual inciden factores como la motivación y la afectividad (ANDIÓN, 2009; JAÚREGI & SANZ, 2009). Lo importante es comunicarse.

Según Cunha (2008, p. 158-159), para los funcionalistas, la lengua refleja la adaptación de los hablantes a las diferentes situaciones comunicativas, lo que evidencia que la lengua desempeña "*funções que são externas ao sistema linguístico em si*" que, a su vez influyen en "*a organização interna do sistema linguístico*". También, de acuerdo con Pezzati (2007), existe una estrecha relación entre la estructura de las lenguas y su uso, puesto que el lenguaje es un instrumento de interacción social, un fenómeno que no puede explicarse sin considerar la interacción, el componente discursivo.

Por su parte, la enseñanza a distancia tiene metodologías y evaluaciones peculiares e incorpora las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), proporcionando una infinidad de recursos en red, mayor autonomía del estudiante, menos ansiedad ante el error y acceso ilimitado a la información. Como mencionan Bustos y Coll (2010), los entornos virtuales tienen un gran potencial transformador debido a su capacidad para interrelacionar estudiantes, profesores y contenidos, al ofrecer la posibilidad de interacción sincrónica (interacción instantánea) y asincrónica (interacción intermitente, diferida en el tiempo).

Pero, en muchas ocasiones, las plataformas virtuales no son más que reflejos de las clases presenciales. En el caso del aprendizaje de una lengua, como señala Fontana (2013), la expresión y la comprensión escritas están bien desarrolladas en la EaD gracias a la propia naturaleza del AVA, en el que contenidos, enunciados, foros y *chats* son escritos. Sin

embargo, tiene el inconveniente de no existir contacto personal directo entre profesor y alumno y del alumno con sus pares, lo cual es especialmente sensible en el campo de la producción oral.

Reconocemos nuestro yo cuando interactuamos con el otro, y este podría ser un hándicap de los cursos virtuales de enseñanza de lenguas: el número de alumnos, los recursos limitados o la formación insuficiente no siempre permiten llevar a cabo de forma adecuada la enseñanza de lenguas en su vertiente de producción oral.

Así, el **objetivo central** de esta investigación fue identificar las actividades ofrecidas en la plataforma virtual del Curso de *Letras Espanhol* relacionadas con la producción oral, y comprobar si cumplieron su objetivo de perfeccionar el dominio de la parte oral del español desde la perspectiva de los actores implicados: profesores y alumnos.

Como **objetivos específicos**: (i) se analizaron las actividades propuestas para determinar su tipo y frecuencia en la plataforma y si satisfacían las expectativas de los alumnos; (ii) se valoró si el tipo y frecuencia de las actividades respondían al PPC y los contenidos programáticos de las asignaturas; (iii) se recogieron las creencias de profesores y alumnos sobre la importancia de la producción oral en la adquisición de la lengua meta.

1.2 METODOLOGÍA

Para la investigación empírica se utilizó una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, se identificó y cuantificó la práctica (actividades, ejercicios y tareas) desarrollada en la plataforma relativas a la producción oral de los alumnos. A continuación, se realizaron entrevistas con los profesores responsables de las asignaturas delimitadas (de Español 1 a Español 8, de forma consecutiva, a lo largo de los últimos ocho semestres) para conocer sus percepciones sobre la producción oral en la plataforma. Y, por último, se obtuvieron las impresiones de los alumnos por medio de un cuestionario anónimo, a través del cual opinaron sobre la producción oral desarrollada y su dominio de ese aspecto de la lengua.

El estudio tuvo un carácter exploratorio (GIL, 2002, p.41), pues fue una primera aproximación al objeto y podrá servir como punto de partida para posteriores estudios, más profundos. Por su forma, se trató de una investigación descriptiva (GIL, 2002, p.42) sobre el escenario de la producción oral de español en el AVA del curso. Además, se trató de una investigación documental (GIL, 2002, p.45), que también precisó de una recogida de datos por medio de cuestionarios, pero también de entrevistas semiestructuradas guiadas por unos

puntos de interés que se fueron explorando durante las mismas (GIL, 2002, p.117). Por lo tanto, se combinaron datos cualitativos y cuantitativos para efectuar un análisis contrastivo que permitió una mayor comprensión del objeto del estudio.

Por lo que se refiere al universo y a la muestra del estudio, este se limitó a la primera promoción del Curso de *Letras Espanhol* de la UFPB Virtual. Los datos objetivos sobre los contenidos de actividades, ejercicios y tareas se recogieron por medio de la consulta de las publicaciones de la plataforma para las disciplinas de Español 1 hasta Español 8 ofrecidas desde 2014.2 a 2018.1 de forma consecutiva, y solamente para los alumnos de la primera promoción. Para ello se obtuvo la colaboración de la coordinación del curso, y de la EaD, así como del departamento informático de la Universidad, que ofrecieron todo el apoyo necesario para el desarrollo de la investigación.

Se elaboró también un cuestionario de percepción (formulario *Google*) que fue enviado a los alumnos tras realizar una prueba piloto, así como un guion para una entrevista semiestructurada dirigida a los profesores responsables. Los cuestionarios se enviaron a los alumnos que cursan actualmente la asignatura de Español 8, que son los que han pasado por las ocho disciplinas que interesaban en el estudio, y las entrevistas se realizaron con los profesores que impartieron las disciplinas específicas de lengua española en la primera promoción del curso (desde el semestre 2014.2 hasta el 2018.1). Todo el proceso se detalla más ampliamente en los epígrafes correspondientes.

La expectativa era conseguir al menos un 50% de respuestas de los alumnos, pero se obtuvo un 73%, y la totalidad de participación de los profesores en activo. El único criterio de exclusión fue no haber sido alumno o no haber sido profesor en ese periodo y disciplina, o no aceptar voluntariamente el participar en la muestra.

Obtener los medios para llevar a cabo la investigación (búsqueda de información, formularios, entrevistas) ha resultado un trabajo arduo, pero productivo, ya que, como se verá a continuación, los resultados obtenidos pueden ser de utilidad práctica para el propio curso y, sin duda, ya han sido fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico de la autora.

Así, en los próximos epígrafes se presenta primero un breve recorrido teórico que situará tanto la Ead y como la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE²). A continuación, se detallan las actividades relacionadas con la oralidad encontradas en la

² Terminológicamente se ha optado por utilizar esta concepción y nomenclatura, siguiendo la postura de De Santiago y Fernández (2017, p.26) de que segunda lengua (L2) sería la lengua “objeto de aprendizaje en los contextos en que es lengua de comunicación habitual en el entorno geográfico” del que hablamos, y lengua extranjera (LE) para aquellos casos en que no lo es. En Brasil también es habitual considerar el español como una lengua adicional (LA), que no se refiere al contexto geográfico o a las características del alumno.

plataforma del curso de acuerdo con las acotaciones expuestas, posteriormente se realiza la exposición de los datos obtenidos mediante los formularios enviados a los alumnos, para continuar con el análisis de los comentarios más destacados de las entrevistas con los profesores y finalizar contrastando todo lo anterior con los objetivos general y específicos de este estudio antes de ofrecer nuevos caminos investigativos y sugerencias para a academia.

El gran volumen de información obtenida y la necesidad de ceñirse a una extensión razonable, como demanda un TCC, ha determinado que se hayan elegido los asuntos más relevantes para la ocasión, proporcionando la oportunidad de seguir estudiando otros fenómenos relacionados con la oralidad en el curso de *Letras Espanhol* a partir de estos pasos iniciales.

2. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y LA ENSEÑANZA DE ELE

El concepto de educación a distancia no es novedoso, pues la correspondencia postal fue su primer instrumento de comunicación entre docentes y discentes ya en el siglo XVIII, aunque su espectacular crecimiento se haya dado en las últimas décadas debido a la influencia de internet y las nuevas tecnologías.

En Brasil, existe una legislación específica que regula los cursos³ para garantizar su calidad y validez. Por lo que se refiere a la educación superior, ya se mencionó el sistema de la UAB, del cual forma parte la UFPB. Como señalan Scaico (2014) y Román-Mendoza (2018), más allá de las peculiaridades legales o físicas de esta educación virtual se encuentran los nuevos modelos pedagógicos promovidos por las nuevas tecnologías. Esa nueva visión pedagógica se basa en la potencialización de la interacción en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en la participación, activa y autónoma, del aprendiz en su propio proceso educativo.

Las herramientas TIC de las que se dispone permiten administrar cursos por medio de los AVA, ambientes informatizados controlados concebidos para el desarrollo de cursos virtuales que están compuestos por salas de aula virtuales en donde se incorporan los recursos y contenidos de cada asignatura y que son el campo de interacción entre docentes y discentes. En el caso de la UFPB, el AVA utilizado es el *Moodle* que es una plataforma gratuita y de sistema abierto, por lo que puede ser personalizada, aunque no ofrece todas las características de otras de pago.

Al estudiar en la modalidad virtual, el alumno tiene una cierta autonomía en su proceso de aprendizaje, puesto que es más individualizado, lo cual implica una mayor responsabilidad y una correcta gestión del tiempo. El alumno es más autónomo, pero no está aislado, tiene una serie de instrumentos dentro del AVA para realizar las tareas y estar en contacto, aunque no sea físico, con profesores y compañeros, tales como mensajería, foros o *chats*, dentro de un entorno eminentemente colaborativo, de construcción colectiva de conocimiento. No obstante, son necesarias unas ciertas competencias digitales para aprovechar adecuadamente el curso, ya que está mediado por las TIC.

Es importante subrayar que la EaD no es una sustitución de la modalidad presencial, sino una modalidad diferente en la que la interacción y a interactividad son fundamentales, y que significa el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes diferenciadas. No se

³ El decreto n° 9.057/2017 actualizó recientemente la legislación de los cursos ofrecidos en la modalidad EaD. Puede consultarse en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm

puede pretender trasladar simplemente un curso presencial a la modalidad virtual sin tener en cuenta las peculiaridades y la necesidad de materiales específicos, adaptados al canal, así como el nuevo papel de profesores y alumnos, que son mediadores y agentes autónomos del proceso de enseñanza y aprendizaje, respectivamente.

De todo ello se ocupa la tecnopedagogía, área de estudios que ya busca denominaciones más adecuadas para los nuevos tiempos, pasando de las TIC a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)⁴ debido a su uso como herramienta formativa.

Del mismo modo que la EaD ha ido evolucionando, la enseñanza de lenguas se ha transformado al compás de las teorías lingüísticas, sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, pero también al observar las necesidades de la sociedad, en función de los distintos planteamientos sobre la competencia lingüística, como explican Richards y Rodgers (2003). Del estructuralismo, al funcionalismo pasando por el generativismo hasta llegar a la lingüística textual y el análisis del discurso, las diferentes teorías lingüísticas subyacen en los diversos enfoques y métodos utilizados para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

La importancia de considerar la oralidad y la lengua en uso como fundamentales ha ido incrementándose. Desde los primeros métodos calcados de la enseñanza del latín que promovieron el Método Gramática-Traducción (dominante entre 1840-1940), el cual prestaba poca atención a la oralidad, pasando por las innovaciones en los siglos XIX-XX como el Movimiento de reforma y el Método Directo que ya consideraban que las metodologías debían basarse en lo oral y que la lengua meta tenía que estar presente en el aula. Podemos mencionar: Método Audiolingüístico, Método Situacional, Vía Silenciosa, Enfoque Natural, Respuesta Física Total, Instrucción Basada en Contenidos, Enseñanza Basada en Tareas, Instrucción Basada en Competencias, Aprendizaje cooperativo, Lengua Total y tantos otros enfoques y métodos (RICHARDS; RODGERS, 2003, p.25), algunos de los cuales serán mencionados de nuevo más adelante.

Actualmente, no hay duda en cuanto a la importancia de la dimensión comunicativa del lenguaje. De acuerdo con De Santiago y Fernández (2017), los estudios de Austin y Searle sobre actos de habla, la sociolingüística de Labov y los repertorios de funciones comunicativas de Wilkins y Van Ek reorientaron la enseñanza de lenguas. En los setenta y los ochenta, aparecieron modelos de competencia comunicativa cuyo pionero fue Hymes y que fueron desarrollados por Canale, Swain y Bachman, entre otros. Para Canale, “la

⁴ De hecho, ya se habla de Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y orientadas a la autorrealización personal en los diversos ámbitos vitales.

competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizarlo en situaciones reales de comunicación” (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p.351).

Sobre sus modelos, Celce Murcia y Dörnyei propusieron un modelo de competencia discursiva en la que confluyen, conformándola, las competencias lingüística, funcional y sociocultural (ibid., p.354). Todo ello, supuso un cambio de paradigma en la enseñanza de segundas lenguas ya que la gramática, antes dominante, pasó a un segundo plano en favor del uso funcional y social de la lengua.

En consonancia con los nuevos tiempos, también ha ido cambiando el papel del profesor, pasando a ser un mediador o guía en un proceso en el que el estudiante es central y la autonomía, autorregulación y el trabajo colaborativo algo habitual. Todo ello coincide con el planteamiento de la educación a distancia mediada por las TIC.

Como consecuencia, observamos que tiene que existir una armonía en el aprendizaje de las diversas destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral, a pesar de que la enseñanza comunicativa haya propiciado que el objetivo de la enseñanza de lenguas sea, generalmente, ser competentes para mantener una interacción y una comunicación más o menos fluida.

Al mismo tiempo, aunque los discursos orales y escritos puedan compartir proceso y características comunes, especialmente en las tareas de expresión oral en la que el hablante adopta un papel activo y el interlocutor tan solo pasivo (cuando existe interlocutor), las circunstancias comunicativas de una interacción son claramente diferentes, por su inmediatez e imposibilidad de planificación previa (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p.554).

Es aquí donde la EaD para la enseñanza de lenguas puede traer ventajas y desventajas a la hora de plantear actividades. En primer lugar, hay que tener en cuenta las especificidades de las herramientas disponibles en los AVA, además de las especificidades de la enseñanza de una lengua. En el caso de la oralidad que, como se ha mostrado, es fundamental en las clases de lengua, hay que considerar las herramientas de interacción en el ambiente formal de la plataforma, pero también las informales.

En la plataforma Moodle, existen herramientas sincrónicas (videoconferencias, *chats*) y asincrónicas (mensajería, foros, blogs) que hay que estudiar para valorar su idoneidad en la propuesta de tareas de producción oral. Y esto es lo que la investigación llevada a cabo nos va a ayudar a comprender también, cuáles son y cómo son implementadas las propuestas en el ámbito de la producción oral en el curso de letras con el objetivo de alcanzar los fines de la licenciatura.

3. PRESENTACIÓN DE DATOS Y DE RESULTADOS

En este capítulo se explica cómo fueron recolectados los datos, comenzando por las propuestas para producción oral presentes en la plataforma y su comparación con los contenidos demandados en el PPC y en los programas de cada asignatura. A continuación, se muestran las informaciones obtenidas por medio del cuestionario completado por los alumnos. Para terminar, son las voces de los profesores las que traen nuevos datos a la discusión. En cada subcapítulo, se comentan brevemente los resultados, que serán retomados en el próximo capítulo y en las consideraciones finales para arrojar luz sobre las cuestiones planteadas en este estudio.

3.1. LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA PLATAFORMA

Para recoger la realidad de la producción oral (expresión e interacción) en las 8 asignaturas de español cursadas por los futuros graduados de la primera promoción del curso de *Letras Espanhol* de la UFPB virtual, se tuvo acceso a la plataforma del curso para hacer una compilación de las tareas que tuvieran como eje la misma. Las asignaturas corresponden a 60 horas lectivas (15 créditos) y se desarrollaron durante ocho semestres consecutivos (desde el 2014.2 hasta el 2018.1).

Se examinaron todas las entradas publicadas por los profesores durante los últimos cuatro años en las asignaturas objeto de estudio y se separaron aquellas que correspondían a expresión e interacción oral. Para ello se tuvo en cuenta que, según De Santiago y Fernández (2017, p. 553), si se trata de una exposición en la que el receptor tiene un papel pasivo, cuando no hay (o no se espera) una respuesta, será expresión oral, la cual, muchas veces no será más que la oralización de lo escrito. Por su parte, la interacción oral requiere actividad de al menos dos individuos y supone aprender a comprender y a producir expresiones. La interacción oral se desarrolla en una inmediatez espacio temporal y en ella interviene una gran cantidad de información referencial para los interlocutores, que depende de múltiples factores, entre ellos el contexto: no son iguales las circunstancias comunicativas de un discurso que las de una conversación, por ejemplo.

Así, como se muestra en el cuadro 1, a lo largo del curso⁵ se propusieron catorce tareas, todas ellas de expresión oral y monológicas, si bien en cuatro de los semestres

⁵ Para la asignatura de español 8 se recogieron datos hasta el día 30/5/2018.

estudiados no se llevó a cabo ninguna, concentrándose la práctica entre los semestres tercero y quinto, en donde se llevaron a cabo doce producciones. Lo que parece confirmar que en la EaD los momentos de práctica oral son generalmente puntuales, específicos y, en función del formato del curso, poco frecuentes (FONTANA, 2013).

Cuadro 1: Cuantificación de producción oral - Promoción del 2018.1

ASIGNATURA	Nº	TIPO E/I
ESPAÑOL 1	0	E
ESPAÑOL 2	0	E
ESPAÑOL 3	5	E
ESPAÑOL 4	3	E
ESPAÑOL 5	4	E
ESPAÑOL 6	0	E
ESPAÑOL 7	0	E
ESPAÑOL 8	2	E
TOTAL	14	EXPRESIÓN

Fuente: La autora (2018)

En el cuadro 2 se detalla en qué consistía cada tarea y se aprecia que seis fueron grabaciones de vídeo y el resto (ocho) de audio.

Cuadro 2: Detalle de las actividades de producción oral

SEMESTRE	ASIGNATURA	Nº	DESCRIPCIÓN	MEDIO
2014.2	ESPAÑOL 1			
2015.1	ESPAÑOL 2			
2015.2	ESPAÑOL 3	1	Buscar un texto entre todo el material estudiado en Español 1 y 2 y grabar un audio. Entrenar lectura antes de grabar.	AUDIO
2015.2	ESPAÑOL 3	2	Leer y resumir los 5 apartados sobre "aspectos socioculturales" del libro de español 1. Escoger uno de ellos y explicar los motivos de la elección. Grabar la lectura del resumen preparado.	AUDIO
2015.2	ESPAÑOL 3	3	Hablar sobre un patrimonio cultural interesante desde el punto de vista pedagógico y explicar por qué y cómo lo utilizarían en su clase de español. Opinar por escrito en foro sobre los videos de los compañeros: elección y abordaje pedagógico	VÍDEO
2015.2	ESPAÑOL 3	4	Completar frases de dos ejercicios estructurales con sustantivos que tienen significados diferentes según su género que aparecen en la unidad 2 de la plataforma.	AUDIO
2015.2	ESPAÑOL 3	5	Contar una anécdota relacionada con el medio ambiente con vocabulario de la unidad correspondiente.	AUDIO
2016.2	ESPAÑOL 4	6	Hablar sobre sí mismo: gustos, personalidad, proyectos y lo que se quiera.	VÍDEO
2016.2	ESPAÑOL 4	7	Hablar sobre deseos, dudas, esperanzas y sentimientos. Diálogo, poema, creatividad.	VÍDEO
2016.2	ESPAÑOL 4	8	Hablar sobre lo aprendido en el curso.	VÍDEO
2016.2	ESPAÑOL 5	9	Completar 5 frases con subjuntivo	AUDIO
2016.2	ESPAÑOL 5	10	En foro. Grabar lectura de un texto de opinión ya trabajado. Después, por escrito, se pide comentar los audios de los compañeros	AUDIO
2016.2	ESPAÑOL 5	11	En foro. Grabar vídeo sobre tema libre.	VÍDEO
2016.2	ESPAÑOL 5	12	En foro. Grabar audio lectura poema y dar opinión sobre sus sentidos.	AUDIO
2017.1	ESPAÑOL 6			
2017.2	ESPAÑOL 7			
2018.1	ESPAÑOL 8	13	Presentarse y hablar sobre la experiencia académica y los géneros textuales utilizados hasta el momento.	AUDIO
2018.1	ESPAÑOL 8	14	Grabar vídeo con microclase explicando características de géneros textuales a alumnos.	VÍDEO

Fuente: La autora (2018)

En sus instrucciones, algunas de las tareas especifican que se trata de una práctica de lectura, pero en la mayoría no se explicita si debe ser una exposición espontánea o si se puede/debe preparar el discurso para luego leerlo. Por otro lado, aunque lo que se solicita (en qué consiste la tarea), se especifica de forma general en los enunciados (que fueron siempre escritos, excepto en la actividad 4 de Español 3, en la que el docente proporcionó las actividades en un audio), no se explicitan los objetivos (el para qué) se realizan las actividades.

Por otro lado, se observó que diez de las propuestas respondían a contenidos tratados en el módulo/tópico en el que se insertan, y algunas relacionan diversas destrezas, aunque no es lo habitual, como se verá más adelante. Por ejemplo, para realizar la actividad 2, son necesarias una comprensión lectora, una producción escrita y una oral, como se aprecia en la figura 1:

Figura 1: Impresión de pantalla del Moodle con detalle de la actividad 2 del Cuadro 2

Grabación de texto - Aspectos Socioculturales

Estimado estudiante:

Siguiendo un poco más con el repaso lo que va a hacer es:

1. Leer los 5 apartados (Libro de LE 1) sobre los **ASPECTOS SOCIOCULTURALES**.
2. Hacer un breve resumen escrito (para ayudar en la lectura/grabación) sobre ellos. Escoger entre los 5 **SÓLO 1** de ellos para profundizarse, es decir, hablar de manera un poco más detenida explicando porqué "ese" le pareció más interesante, porque te llamó más la atención.
3. Grabar la lectura de ese resumen. Salvar y enviar bajo el título aspectosociocultural.

Valdrá hasta 5 puntos.

Buen estudio.

Fuente: La autora (2018)

Según Giovannini et al. (1996, p.50), al desarrollar una actividad de expresión oral hay que tener en cuenta los objetivos de conocimientos, pero también los de gestión de las destrezas capacitadoras y de actuación. Es decir, hay que tener en cuenta “la definición de la propia destreza y las microdestrezas y estrategias implicadas en la misma: unas vinculadas a los conocimientos (entonación, pronunciación, gramática, tipo de discurso, sintaxis, etc.) y otras a la propia ejecución y gestión de la destreza”.

Tampoco se detallan los criterios de evaluación de las actividades, únicamente la nota máxima a ser recibida, excepto en la actividad 1 del cuadro 2, en la que se dan unos criterios generales, como se aprecia en la figura 2.

Figura 2: Enunciado de la actividad 1 del cuadro 2 para los alumnos

Les pido que se pongan atentos con el sonido de las letras, de las palabras e intenten esforzarse para que la lectura/grabación sea buena, de calidad. Les sugiero que entrenen algunas veces, que escuchen su lectura para observar lo que se puede mejorar y sólo después me envíen. Salven bajo el nombre *lecturadetexto*.

La corrección será hecha de manera general, apuntando los equívocos más frecuentes y sugiriendo tareas para superarlos.

Valdrá hasta 5 puntos.

Fuente: La autora (2018)

Así, tras examinar todas las propuestas, se ha comprobado que, aunque se efectúan tareas de comprensión auditiva y audiovisual⁶ e incluso diversas de expresión oral, no se ha explotado en ningún momento la interacción oral instantánea (sincrónica), de conversación y práctica de los contenidos estudiados aplicados a la comunicación real, a la lengua en uso.

Por lo que se refiere a la inclusión de las actividades de producción oral conforme a lo previsto en el programa del curso, se indagó si en él se recogía explícita o implícitamente la necesidad de tratar la producción oral. No se encontraron publicados planes detallados de los contenidos para todas las asignaturas en la plataforma del curso, por lo que, en dichos casos, se ha recurrido a los programas breves que aparecen en el PPC (ver anexo A).

Es el caso de Español 1, donde se menciona el desarrollo de “*habilidades de compreensão e expressão oral e escrita*” en el PPC, pero no se realizó ninguna actividad de producción oral. Tampoco se llevaron a cabo actividades orientadas a la producción oral en Español 2, en cuyo plan publicado de la asignatura⁷ se mencionaba como objetivo general “*Estudar a língua espanhola desde uma perspectiva discursiva*”, y como específico: “*Desenvolver a capacidade de percepção relativa à concepção de língua como uso, a partir da interação entre os falantes da língua e não apenas como instrumento de comunicação*”.

En Español 3, no se publicó en la plataforma un programa detallado, pero en el PPC se menciona de nuevo, como en Español 1, el desarrollo de “*habilidades de compreensão e expressão oral e escrita*”, algo genérico. Fue el primer semestre en el que se ofrecieron actividades de producción oral en el curso que, en este caso, fueron cinco, de expresión oral, de las cuales uno exigió la grabación de un vídeo.

Para Español 4, también recurrimos al PPC, en donde el programa es similar al de las asignaturas precedentes, pero incluyendo el concepto de profundización y de comunicación “*con certa espontaneidade e aquidade*“. Se llevaron a cabo cuatro actividades de expresión

⁶ Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Comprensión auditiva: destreza lingüística para interpretar el discurso oral (escuchar un programa de radio, una lectura, un aviso de megafonía, una canción, por ejemplo) y Comprensión audiovisual: proceso de comprensión simultánea de información auditiva y visual (ver un programa de televisión, conversación cara a cara, por ejemplo). (ALONSO, 2012)

⁷ Los planes disponibles se han reunido en el anexo B.

oral consistentes en la grabación de vídeos que apelaban a la descripción de la propia experiencia vital del alumno. En las instrucciones no se solicita que sea una grabación espontánea y en la tarea 7, por ejemplo, se incide en una tarea creativa en la que el objetivo es usar el subjuntivo (interés por la estructura en uso), indicando que se puede “hacer diálogos y dar órdenes, escribir un poema y leerlo. Utilicen la imaginación.”, por lo que se recibió una diversidad de expresiones orales.

En el PPC, se determina para Español 5 que se estudiarán las estructuras complejas de la lengua “*desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, discussões técnicas, reconhecimento de estruturas e significados subjacentes, comunicar-se com acuidade e proficiência*”. Para practicar, se propusieron cuatro actividades de expresión oral, que implicaban la grabación de tres audios (específicamente lecturas) y un vídeo (tarea 11), para el cual la consigna fue publicar un vídeo de tema libre en un foro para ponerlo en común con el grupo y comentarlo. En este caso, es loable fomentar la creatividad entre los alumnos (como ocurría en la tarea 7) y el fomento de la comunicación, pero también se aprecia la dificultad para evaluar los distintos tipos de producciones, especialmente, teniendo en cuenta el número expresivo de alumnos de la promoción. El hecho de que tres de las actividades se compartan en foros permite la integración de destrezas y la interrelación grupal, a pesar de que no sea de forma oral, lo cual es un aspecto positivo.

En Español 6 y 7 no se llevaron a cabo actividades de producción oral en la plataforma, a pesar de que en el programa del nivel 6 como objetivo específico se menciona “*Desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração*” y en el del 7, “*Ampliar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração em nível avançado*”.

En Español 8, por el contrario, aunque el objetivo principal es estudiar los géneros académicos escritos, se han solicitado dos tareas de producción oral: un audio y un vídeo. Ambos son de expresión oral y, en el último caso, la tarea es bastante compleja al tener que explicar el desarrollo de una clase, lo que puede dar una idea general de la fluidez de los alumnos ante este tipo de retos, que serán su cotidiano en breve (si no lo son ya).

En resumen, a lo largo de la primera promoción del curso de *Letras Espanhol* ha habido altibajos en la realización de actividades relacionadas con la producción oral, pero podemos afirmar que en cuatro de los semestres estudiados no se llevó a cabo ninguna en la plataforma. El hecho de no llevarse a cabo ninguna en los dos primeros semestres puede responder a la novedad de la plataforma para los profesores, lo que se intentará dilucidar al exponer las entrevistas efectuadas a los docentes durante esta investigación.

Todas las actividades han tenido como base la función transaccional, de transmisión de la información, a través de las exposiciones y lecturas, lo que se acerca a una actuación tradicional docente, en la que se puede preparar anticipadamente lo que se va a decir y el discurso es cercano al escrito. Así, es evidente que no se ofrecieron actividades de interacción oral a través de la plataforma, por lo que es de suma importancia conocer la percepción de los alumnos al respecto, gracias a los datos recogidos en las encuestas que se explicitan en el siguiente epígrafe.

3.2 LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS

Otro de los objetivos de la investigación era recoger las creencias de los alumnos a propósito de la producción oral, en relación con su propio desempeño, así como su opinión sobre el tratamiento que de la misma se ha venido haciendo en la plataforma del curso, en las asignaturas de lengua española.

En ese sentido, se elaboró un cuestionario con la herramienta en línea *Google docs* y se enviaron mensajes con un enlace de acceso a todos los alumnos que estaban cursando la asignatura de Español 8 durante el semestre 2018.1, ya que serán los primeros que completarán las ocho asignaturas de lengua española presentes en el PPC del curso. En el sistema constan 26 (veintiséis) alumnos activos, si bien comprobamos que no participaban de forma regular en las actividades más de 22 (veintidós). Aceptaron participar 19 (diecinueve) alumnos, lo que representa el 73% del universo total pretendido. El resumen completo de las respuestas con sus correspondientes gráficos están en el apéndice 1.

La encuesta constaba de 28 (veintiocho) cuestiones abiertas y cerradas y se redactó en español, teniendo en cuenta que los alumnos ya están en su estadio final formativo. No obstante, no se exigió ni especificó en momento alguno un idioma determinado para responder a las preguntas abiertas, por lo que algunos alumnos optaron por escribir en español y otros en portugués, lo cual se ha respetado, extrayendo los comentarios textualmente, sin traducción, ni corrección gramatical alguna, para no interferir en ningún sentido.

El uso (o no) del español, podría ser un indicativo de falta de seguridad en la lengua meta cuando tienen que expresarse libremente. Las muestras nos indican que hay alumnos con dificultades gramaticales cuando redactan en español, aunque, al tratarse de una actuación más espontánea en un contexto no tan formal, parece lógico y aceptable que esto suceda.

3.2.1 Perfil de los participantes

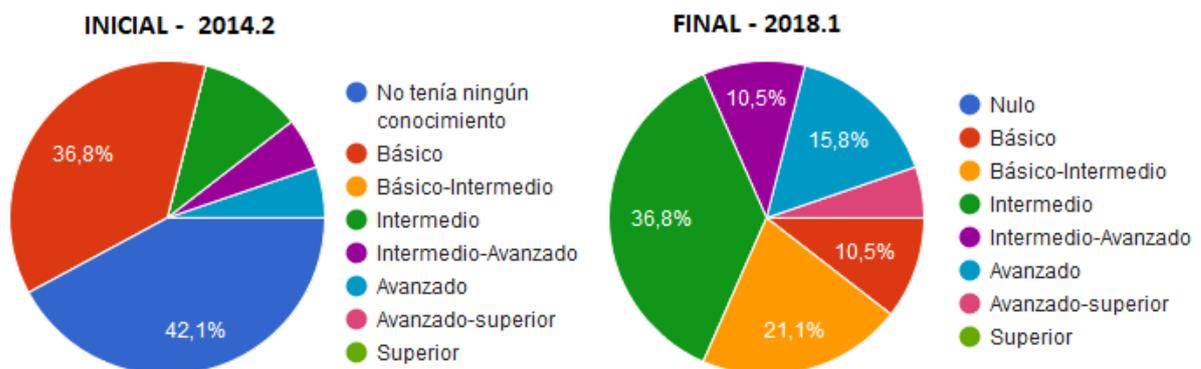
Las seis primeras preguntas servían para realizar un breve perfil de los participantes, y nos informaron de que el 94,7% eran mujeres, que el 78,9% tenía más de 26 años y que solamente un 15,8% se dedicaba exclusivamente a estudiar. Todo lo anterior coincide con el perfil más maduro y eminentemente femenino del alumnado del curso de *Letras Espanhol*, según los estudios llevados a cabo por Bown y Núñez (2017).

Por lo que se refiere a su formación inicial, solamente un 52% llegó al curso desde la enseñanza media y su nivel de español al comenzar el curso era, según su propia percepción, entre nulo y básico (78,9%) y las principales razones que apuntaron para decidirse por esta carrera fue su deseo de ser profesores de español y el gusto por la cultura y la lengua hispanas. Claro que aprender un idioma, querer comunicarse con fluidez en lengua española o la necesidad de tener un diploma de graduación también fueron motivaciones para algunos de los alumnos participantes. Así, conocimos las motivaciones intrínsecas e extrínsecas de los alumnos.

3.2.2 Percepción sobre destrezas lingüísticas y dominio de la lengua española

Las siguientes cinco cuestiones sirvieron para conocer su percepción sobre las diversas destrezas lingüísticas y su dominio actual de la lengua española. En la figura 3, se presentan gráficos que permiten comparar de forma visual los niveles al principio y al final del curso de acuerdo con la percepción de los alumnos.

Figura 3: Percepción de nivel de español al principio y al final del curso



Fuente: La autora (2018)

Según los datos, todos percibieron una mejora en su conocimiento del español. No obstante, llama la atención que dos participantes consideran que tienen aún un nivel general básico al final del curso. Más de la mitad se identifica con un dominio global actual entre básico-intermedio e intermedio (21,1% y 36,8%, respectivamente), mientras que al inicio la mayoría no tenía ningún conocimiento (42,1%) o lo consideraban como básico (36,8%).

A continuación, las preguntas se centraron en la homogeneidad de dominio de las distintas destrezas (comprensión auditiva/oral, comprensión lectora, producción escrita y producción oral). Para un 68,4% de los alumnos no existe una destreza más importante que otra para comunicarse en español de forma efectiva, todas son igual de importantes. Ahora bien, el 78,9% reconoce que no tiene el mismo nivel de español en las distintas destrezas y, de ellos, el 85,7% cree que la destreza que debería mejorar, porque es en la que su nivel es más bajo, es la producción oral.

Al mismo tiempo, confirman que las destrezas más trabajadas durante el curso han sido la producción escrita (63,2%) y la comprensión lectora (36,8%). A pesar de que estas últimas son las destrezas más trabajadas durante el curso, según su propia percepción, hay alumnos que todavía piensan que son las destrezas que deberían mejorar, especialmente la producción escrita.

3.2.3 Sobre las actividades de producción oral en la plataforma

En el siguiente bloque de preguntas, a partir de la definición de expresión oral que se facilitaba, se trató de obtener información sobre las actividades en las que intervino esa destreza que fueron llevadas a cabo a lo largo del curso en las asignaturas específicas de lengua española. En la primera pregunta, abierta, se solicitaba que pusieran ejemplos de las que recordaran haber realizado.

En general, todos coinciden en que se realizaron grabaciones de audio y video, lo que coincide con la información recopilada sobre las actividades. Algunos son más específicos, relatando en qué consistieron las tareas. Por ejemplo⁸: “Audios con lecturas de textos escritos o audios de opiniones a respecto de algo”, “lectura de textos y diálogos”, “grabación de audio explicando utilizando los verbos”.

No obstante, también mencionan algunas tareas que no se llevaron a cabo en las asignaturas mencionadas y, cuando concretan, se centran especialmente en las tareas

⁸ Los fragmentos se transcriben literalmente, sin considerar desviaciones de la norma o lengua utilizada.

realizadas durante el último semestre: “*um relato de experiencia*”, “*um áudio sobre nossa experiência como o curso*”, “La profesora pidió para hablamos sobre las experiencias en un texto oral respecto al uso de textos académicos durante toda la carrera”, “resumen de la experiencia durante el curso de la lengua española”. Dado que se ha comprobado en el análisis de actividades que existe una variedad de temas solicitados que no se ciñen a los mencionados por los estudiantes, podría pensarse que las actividades no fueron significativas y/o memorables o, también, puede deberse a que en los semestres 2017.1 y 2017.2 no se solicitó ninguna actividad oral, por lo que las actividades anteriores parecen lejanas para los estudiantes.

Otro dato relevante es que, ya en los comentarios, aparecen opiniones sobre la cantidad de actividades realizadas “*Foram poucas as atividades*”, “*realizamos poucas atividades de expressão oral*”, “*Poucas foram as atividades destinadas a esta habilidade linguística*”. Para confirmar si las actividades de expresión oral que se ofrecieron fueron adecuadas, suficientes y contextualizadas en su opinión, se pensaron tres preguntas con una escala entre 1 (lo más negativo) y 5 (lo más positivo).

Así, la totalidad de los alumnos opinan que no se ofrece un número suficiente de actividades para promover la expresión oral en la plataforma (todos puntúan entre 1 y 3), que muchas veces las actividades no están suficientemente relacionadas con los contenidos del módulo (aunque en este caso hay un 21.1% que opinan que siempre están relacionadas) y que no siempre son totalmente adecuadas (el 52,6% opinan que nunca o casi nunca son adecuadas).

No tenemos baremo de referencia para afirmar objetivamente si el número de actividades que se ofrecieron a lo largo del curso puede considerarse o no suficiente, a pesar de la percepción de los alumnos de que son pocas. En realidad, la tendencia debería ser la integración de la producción oral con el resto de las destrezas.

Por lo que se refiere a la relación con los contenidos del módulo y a su adecuación, podemos aportar que durante el análisis de las actividades comprobamos que solamente 4 de las 14 no tenían relación con el módulo en el que se publicaron en la plataforma (actividades 1,2,8 y 11 de la figura 2). Sin embargo, también es cierto que las actividades 1, 2 y 8 se realizaron al principio o al final del curso, por lo que servirían como motivadoras de compilación de conocimientos, para conocer el punto de partida y también el punto de llegada del alumno.

En cuanto a si el objetivo de las actividades quedaba claro, los participantes adoptan una postura dubitativa, recayendo la mayoría de las opiniones en el término medio de la

escala. En el análisis de las actividades se observó que, generalmente, queda claro en qué consiste la tarea, pero no hay información explícita sobre para qué sirve la tarea, lo que explicaría la percepción de los estudiantes.

La siguiente batería de preguntas, se refirió a la interacción oral. Como en el caso anterior, al inicio de la secuencia se ofreció una definición de interacción oral para que sirviera como ayuda al responder: “En la interacción oral hay un intercambio continuo de comprensión oral o auditiva. Diálogo. Tenemos que entender lo que nos dice nuestro interlocutor para poder responder, reaccionar o añadir lo que consideremos pertinente”.

De esta manera, si tenemos en cuenta la realidad que nos ha mostrado el análisis de actividades de la plataforma, la respuesta de los alumnos debería ser que no se han hecho actividades de interacción oral. Sin embargo, las respuestas van desde el “No me acuerdo”, pasando por “grabación de audio y video”, “Web-clases” o “las actividades de interacción oral, son comunes, mas en fórum de discusión”. No delimitan claramente lo que se entiende como interacción oral. La mayoría menciona la grabación de vídeos y de audios como actividades de interacción oral y solamente cuatro afirmaron no haber realizado ninguna actividad de ese tipo.

Una de las intervenciones pone sobre la mesa la existencia de limitaciones que se suponen debidas a la modalidad virtual: “*Bem, não acredito que houve muita interação não [...] Por ser a distancia cria certos limites, mas acho que poderia ter se elaborado, pensado em atividades mais dinâmicas e que possibilitasse este dialogo, interação entre os alunos e a própria língua*”, y demuestra un interés por mejorar ese aspecto del curso, si bien lo deja en manos de los profesores.

Si ya se había constatado una confusión entre los alumnos sobre el concepto de interacción oral, las respuestas a las preguntas dirigidas a valorar las actividades de interacción oral no hacen más que reflejar esa confusión. En primer lugar, hay un 15,8% de los participantes que opina que se ofrece un número bastante o totalmente suficiente de este tipo de actividades, cuando hemos comprobado que no se ofreció ninguna y, además, nadie consideró que había suficientes actividades de expresión oral en el bloque anterior.

Esto se repite en el caso de la relación con el contenido del módulo, con el que un 36,9% piensa que siempre están relacionadas. También un 31,6% opina que casi siempre son totalmente adecuadas y un 36,8% que el objetivo de las mismas estaba claro siempre o casi siempre. En resumen, parece que más de un tercio de los encuestados tiene serias dificultades para reconocer lo que es una interacción oral, puesto que, de hecho, no fue identificada ninguna propuesta de este tipo en el análisis realizado en la plataforma. Otra explicación

podría ser que no entendieron que se trataba únicamente de la plataforma e interpretaron que los encuentros presenciales que se producen una vez al semestre se podían incluir en este ítem.

Realizar actividades de producción oral es importante, pero también lo es la retroalimentación de los profesores, tanto desde el punto de vista afectivo (y especialmente por las características virtuales de este curso) como desde el punto de vista práctico y pedagógico. Por ello, se solicitó que los participantes explicaran qué tipo de retroalimentación recibieron y si fue del mismo tipo por parte de todos los profesores. Se dejó libertad para explicar todo lo que creyeran relevante.

Los comentarios fueron dispares. Mientras unos alumnos consideraban que las retroalimentaciones fueron de ayuda, otros señalaron que no existió retroalimentación explícita, reduciéndose esta a la nota obtenida. Algunos ejemplos positivos: “Feedbacks recibidos sobre vídeos enviados ayudaron en la mejora de la pronuncia y de la entonaçãõ”, “Los que hicieron contribuyeron, sobre todo, por nuestra autoreflexión del contenido”, “Que tengo que tener cuidado con la expresión de algunas letras”, “Contribuyo de forma significativa”. Otros negativos o neutros: “Notas”, “pocos daban respuestas positivas o negativas, apenas atribuía la nota”, “En general no la recibía, las actividades eran corregidas, pero sin el feedback”, “No se”, “*A maioria não dão um feedback*”.

No obstante, como fueron varios profesores los que impartieron las asignaturas y cada uno lleva a cabo su labor de forma autónoma, resulta difícil generalizar. Lo que parece claro es que para los alumnos la nota no es suficiente y que, como uno de ellos menciona: “necesitaba de una mejor interacción entre profesor y alumno”.

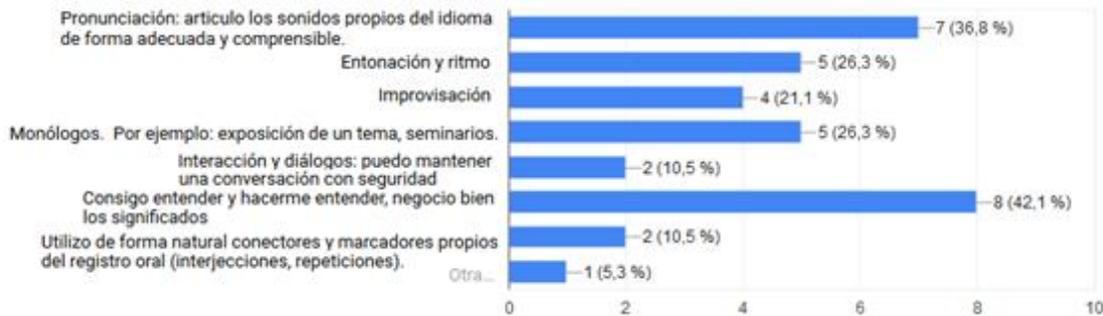
Como recuerda Jettié (2017), la evaluación oral, y especialmente la de interacción oral, debe considerar para qué, qué y cómo evaluar. Además, las pruebas deben reflejar las capacidades reales del estudiante y es necesario proporcionar una retroalimentación de calidad para que el aprendiz sepa cómo progresar. Según la percepción de los estudiantes, esto no se ha producido en la plataforma.

3.2.4 Percepción sobre actuación lingüística referente a producción oral

Volviendo a la percepción que los alumnos de Español 8 tienen sobre su propia actuación lingüística en español se indagó sobre los aspectos de la producción oral sobre los que pensaban que tenían mayor dominio, pudiendo elegir más de uno. Los aspectos que mejor valoración tuvieron fueron “consigo entender y hacerme entender, negocio bien los

significados” elegido por un 42,1% y “pronunciación: articulo los sonidos propios del idioma de forma adecuada y comprensible” (36,8%). A continuación, se sitúan “entonación y ritmo” y “monólogos. Por ejemplo: exposición de un tema, seminarios, ambos elegidos por el 26,3% de los participantes como muestra la figura 4:

Figura 4: Aspectos de producción oral con mejor dominio



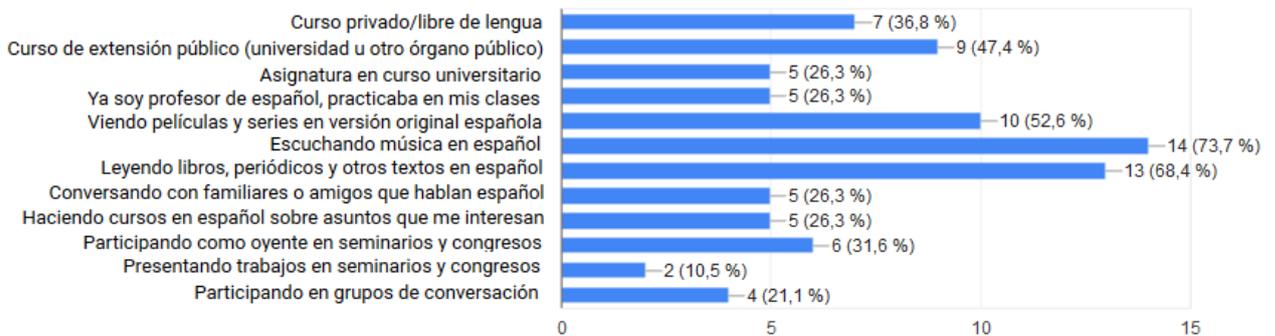
Fuente: La autora (2018)

Tiene sentido que sean los aspectos de la producción oral considerados más dominados aquellos que pueden practicarse por medio de la expresión oral, cosa que ocurre con tres de los mencionados. Ahora bien, sorprende que sea considerado como el aspecto más dominado por los alumnos la negociación de sentidos y el conseguir entender y hacerse entender, porque entra dentro de la interacción oral y es uno de los aspectos más complicados para un aprendiente de lenguas, y es algo que, como se ha podido comprobar por las declaraciones de los propios alumnos y tras el levantamiento de datos de la plataforma, no se ha practicado de manera formal durante el curso. Por esa razón, parece lógico que pocos (2 personas) elijan la interacción y la utilización natural de conectores y marcadores de la oralidad como los aspectos mejor dominados, de hecho, al comenzar el curso ya había cerca de un 20% de los alumnos ya tenían un conocimiento entre intermedio y avanzado de la lengua española, lo que podría explicar este último dato.

Otra explicación puede encontrarse en que la plataforma es su medio de aprendizaje formal, pero existen muchos otros medio de estar en contacto con las lenguas adicionales y promover su adquisición que, por otra parte, deberían formar parte del cotidiano del estudiante de una lengua, que no puede restringirse a la sala de aula (sea esta física o virtual). Tanto la EaD como el aprendizaje de lenguas requieren una actitud proactiva por parte del estudiante. Para comprobar este punto, se pidió a los alumnos que señalaran de qué manera

habían mantenido contacto con la lengua española fuera de la plataforma (figura 5), pudiendo elegir más de una opción.

Figura 5: Contacto con el español fuera de la plataforma



Fuente: La autora (2018)

Como se puede apreciar, un porcentaje apreciable ha realizado cursos de español en instituciones privadas o públicas, lo que parece significar que los alumnos realizan una formación paralela a la de la plataforma del curso de *Letras Espanhol*. Sería interesante, en otra ocasión, indagar los motivos al respecto, tal vez sea porque en su opinión la plataforma no es suficiente para alcanzar un dominio determinado o tienen dificultades para seguir el programa.

Desde este punto de vista, resultaría más complejo determinar hasta qué punto la competencia oral final de los alumnos es el resultado de su proceso de enseñanza y aprendizaje en la plataforma y, aún más, no podemos determinar la eficiencia de las actividades de producción oral del curso, puesto que el nivel final de los alumnos es producto de muchos otros factores, especialmente si han llevado a cabo un curso de forma paralela. Eso significa también, que los profesores de la EaD pueden tener una impresión equivocada sobre la dificultad, fiabilidad y validez de sus actividades de producción oral, ya que muchos alumnos las llevan a cabo con un bagaje complementario.

Por otro lado, se observa que los medios más utilizados para tener un contacto adicional con la lengua son la audición de música, la lectura en español en diversos formatos y el visionado de películas y series de televisión. Todos ellos son muy útiles para aumentar y consolidar el aprendizaje de lenguas, pero no incluyen la interacción oral. Los alumnos que ya son profesores, los que conversan con familiares o amigos que hablan español o participan en grupos de conversación tienen más oportunidades de practicar la lengua oral en uso, pero no son la mayoría.

Como expone Volóchinov (2017, p. 219), la interacción discursiva es la realidad fundamental de la lengua y el diálogo puede comprenderse, de modo amplio, no solo como una comunicación directa en voz alta entre personas, sino como cualquier comunicación discursiva, por lo que el diálogo, en el sentido estricto del término, sería tan solo una de las formas existentes de dicha interacción. Para él, un libro (discurso verbal impreso) también es un elemento de la comunicación discursiva. Sin embargo, también deja claro que el diálogo (entre personas) es la forma de interacción más importante.

Relacionado con esta pregunta, se les planteó también que indicaran si habían utilizado el español para hablar con sus alumnos en clase durante sus prácticas obligatorias, ya que el contexto de aula sería el ideal para poder poner en práctica sus habilidades conversacionales. Especialmente si tenemos en cuenta que las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM)⁹ recomiendan el uso de las cuatro destrezas y valorizan la lengua como instrumento de comunicación y el hecho de aprender a situar su uso en contexto, lo que, sin duda, incluye la oralidad.

No obstante, nos encontramos con que un 5,2% reconoce que no utilizó el español en esa situación y un 47,4% mencionó que sí lo utilizó, pero solamente a veces. Por lo tanto, el 47,4% restante tuvo la oportunidad de utilizar la lengua en un contexto real e interactuar con los alumnos. De este modo, las prácticas pueden haber tenido también un impacto positivo en la negociación de sentidos y el comprender y hacerse comprender del que hablábamos anteriormente.

Las últimas preguntas se referían al PPC del curso y al dominio estimado de la producción oral de los participantes. Sobre el PPC, se les preguntó si consideraban que, en este momento final del curso, dominaban los aspectos de la lengua oral y escrita mencionados en el mismo y si creían que serían eficientes para capacitar a sus futuros estudiantes. Solamente el 15,8% de ellos respondió rotundamente que sí. La gran mayoría (78,9%) piensan que se ha cumplido en parte y el resto no lo sabe.

Uno de los aspectos que a lo largo de la encuesta ha ido quedando claro es la falta de seguridad en el aspecto oral de la lengua por parte de los encuestados, lo cual puede ser uno de los motivos de la respuesta anterior, puesto que, como evidencia la figura 6, ninguno de los encuestados se siente seguro para expresarse bien en cualquier situación. Esto puede tener relación con la idea de que es necesario llegar a un ideal de “hablante nativo”, o también con

⁹ Las OCEM (2002) es un documento guía para la comunidad educativa que en su apartado dedicado a las lenguas extranjeras que (p.85) “*focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas*”.

la falta de referentes para autoevaluar de forma objetiva el nivel en un momento determinado y el progreso a lo largo del proceso de aprendizaje.

Figura 6: Percepción dominio de las destrezas de producción oral



Fuente: La autora (2018)

Para terminar, se les pidió que expresaran libremente sugerencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la producción oral en el curso. Algunos de los comentarios más interesantes fueron, además de pedir más actividades específicas para la oralidad, la demanda de más contacto e interacción con los profesores y tutores. Parecen conscientes de las dificultades de los profesores y de las especificidades de la metodología de la EaD, ante lo cual, la solución que más sugieren es tener más clases presenciales, lo cual parece un contrasentido, puesto que saben que están estudiando en la modalidad EaD. Parece que, para ellos, la solución está fuera del ambiente tecnológico, pero siempre dentro del ambiente académico.

Algunas propuestas que podrían ser interesantes: *“incentivar os alunos a se encontrarem e fazer grupos de estudo da língua”*, *“pruebas orales y asignaturas de conversaciones”*, *“incluir uma avaliação oral”*, *“trabajos de grabación de vídeos con géneros textuales atractivos”*, *“Webconferencias através de algum programa em que todos possam interagir”*.

En el primer comentario, los grupos de estudio podrían ser también grupos de conversación, pero hacen que la responsabilidad recaiga en los profesores o en la organización del curso (*“incentivar os alunos”*). Esto nos lleva a repensar si es pertinente que la responsabilidad de la oralidad recaiga totalmente en los profesores, teniendo en cuenta tanto la necesidad de autonomía del aprendizaje que conlleva la modalidad virtual y el

aprendizaje de lenguas, como las posibilidades de interacción que existen (y podrían ser utilizadas *motu proprio* por los alumnos) fuera del ámbito formal de la plataforma del curso.

Sobre una aplicación para *webconferencias* que permita la interacción sincrónica, es cierto que existen, pero se trata de una decisión de la universidad como conjunto. Durante los últimos dos semestres no se han llevado a cabo clases en esta modalidad debido a temas técnicos, pero es probable que el próximo programa cumpla las expectativas de los alumnos, excepto por el hecho de que el número de alumnos por clase es muy elevado, lo que implica repensar y organizar en consecuencia ese tipo de interacción.

Con referencia a las pruebas orales y las asignaturas de conversaciones, es una aportación interesante y que será desarrollada posteriormente al tratar las declaraciones de los profesores en las entrevistas realizadas. De nuevo, el acceso a la tecnología adecuada para materializar estas propuestas puede determinar su realización.

No podemos dejar de mencionar las clases presenciales que son ofrecidas una vez por semestre en los distintos polos, las cuales fueron recordadas y elogiadas por algunos de los participantes en la encuesta (“*são ótimas, deveriar haver mais vezes*”, “*ter mais aulas presenciais*”, “*deveriamos ter mais aulas presenciais*”). Sin embargo, como se ha visto en el perfil de los alumnos, muchos tienen responsabilidades profesionales y familiares que les impiden participar en lo que ellos consideran como la única oportunidad de contacto “real” con sus profesores y otros compañeros, a pesar de que el contexto discursivo en el aula es en esencia instructivo y difiere de otros cotidianos de la lengua en uso. De nuevo, presumen que el aprendizaje solo ocurre en un medio formal mediado por profesores.

Por último, un comentario que refleja la mutabilidad inherente a cualquier proyecto educativo: “*Como somos da primeira turma, creio que já houveram algumas mudanças para as turmas que chegaram depois*”. Esto muestra que desde el curso ya se están haciendo cambios y los alumnos son conscientes de ello, a pesar de que parece indicar que ellos no se beneficiaron de los mismos.

En resumen, vemos que existe entre los participantes una confusión con referencia a la identificación de las actividades de expresión y la interacción oral. También que no se sienten seguros a la hora de producir verbalmente y que no tienen problemas en recurrir a instrumentos ajenos a la plataforma para mejorar su proceso de aprendizaje, puesto que no están totalmente satisfechos con las actividades (ni la retroalimentación) ofrecidas en la plataforma para la producción oral. Existe una identificación de la sala de aula como el contexto adecuado para aprender la lengua y la necesidad del profesor como organizador del proceso.

3.3 LAS OPINIONES DE LOS PROFESORES

Otro de los objetivos específicos de la investigación fue recoger las creencias de los profesores sobre la importancia de la producción oral en la adquisición de la lengua meta en el entorno virtual.

Martorelli y Núñez (2017) hicieron un estudio sobre docentes de español en la UFPB (tanto virtual como presencial) en el que se encontró una “buena autopercepción sobre competencias digitales, que no se traduce en una mayor y mejor explotación de las posibilidades de las TIC”. Según las autoras, las “dinámicas de las aulas virtuales no pueden ser las mismas que en las presenciales y la actitud de los docentes frente a las nuevas tecnologías no debe ser negativa ni poco receptiva”. Eso se aplica especialmente a la producción oral en los entornos virtuales, que puede ser facilitada por la tecnología, pero que depende de múltiples factores, como, por ejemplo, el número de alumnos y la disponibilidad y formación de profesores y alumnos.

Como ya se mencionó anteriormente, para obtener dicha información se preparó un guion con 11 ítems (ver apéndice 2), para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a los cinco profesores que aceptaron colaborar, entre los meses de marzo y mayo de 2018. Las preguntas se redactaron en español, pero se dio total libertad con respecto al idioma elegido para las respuestas.

Si bien los entrevistados deseados serían los profesores que impartieron las asignaturas objeto del estudio, uno de los mismos ya no forma parte del cuadro docente del curso, por lo que se optó por entrevistar al docente que lo sustituyó en los últimos momentos y que ha impartido diversos niveles de español para las tres promociones del curso. De este modo, se llevaron a cabo las entrevistas a cinco profesores.

Debido a circunstancias personales, dos de los profesores (P1 y P2) prefirieron responder a las preguntas por escrito, por lo que, según Gil (2002, p.115) en esos dos casos se trataría de respuestas obtenidas por medio de un formulario y no de una entrevista en situación cara a cara. Teniendo conciencia de la importancia de obtener información por parte de todos los concernidos, se aceptó esta opción, aunque no pudiera aportar la flexibilidad, la espontaneidad y los matices de una entrevista personal.

Para el análisis realizado, se seleccionaron fragmentos de las respuestas de los entrevistados considerados relevantes para cada ítem propuesto, los cuales se han transcrito literalmente (y, por lo tanto, en la lengua en la que decidieron participar). No se nombra a los

profesores que se identifican con una letra y un número, según el cuadro 3, en el que se detallan datos básicos de su perfil, como son la edad, el sexo, la experiencia y el nivel educativo actual.

Cuadro 3: Perfil de los profesores entrevistados

Alias	EDAD	SEXO	FORMACIÓN	EXPERIENCIA	
				PROF. ELE	EAD
P1	37	F	MÁSTER	15	3
P2	40	F	MÁSTER	10	1,5
P3	36	F	MÁSTER	7	3
P4	47	F	DOCTORADO	20	4
P5	55	F	MÁSTER	20	4

Fuente: La autora (2018)

Como se puede apreciar, todos los entrevistados son mujeres con una experiencia docente superior a diez años, a excepción de P3. Al menos cuatro de ellas han trabajado, como mínimo, seis semestres en la EaD y solamente P5 declaró haber realizado un doctorado. Estos datos serán significativos al relacionarlos con los comentarios que surgieron a partir de los ítems preparados para la entrevista. Este perfil responde al elaborado por Martorelli y Núñez (2017) sobre profesores de español de las modalidades virtual y presencial de la UFPB: prevalencia de mujeres y franja de edad que corresponde a inmigrantes digitales¹⁰.

Para una mejor comprensión, los ítems de la entrevista se han agrupado por temáticas. De esta manera, se relacionan preguntas y respuestas relativas a cinco asuntos: enfoque, formación y experiencia digital, evaluación y retroalimentación, ventajas y obstáculos de la destreza oral en EaD, documentos guía para contenidos y niveles de destreza oral, y replanteamiento de estrategias, centrándose en los aspectos más relevantes en esta ocasión, debido al volumen ingente de datos recogido.

3.3.1 Enfoque

Con el primer ítem, se buscaba evidenciar el enfoque con el que se identifica cada profesor y si adopta algún método concreto, al mismo tiempo que se indagaba cómo lo

¹⁰ La denominación de nativos e inmigrantes digitales se debe a Marc Prensky, quien definió que los nacidos desde 1980 hasta la actualidad, cuando ya existía una tecnología digital bastante desarrollada serían nativos digitales. Por su parte, el concepto de inmigrante digital se refiere a los nacidos entre 1940 y 1980, que son considerados actores y espectadores privilegiados del proceso de cambio tecnológico (MARTORELLI; NÚÑEZ, 2017)

traslada a la EaD y las diferencias con respecto a la modalidad presencial, lo que nos puede dar una idea de su postura con respecto a la oralidad en la sala de aula.

Según Richards y Rodgers (2003), el método es un conjunto de procesos organizados donde convergen tanto los principios teóricos y organizacionales como las acciones prácticas que configuran la estructura de los actos de enseñanza y aprendizaje. En este sistema están involucrados tres niveles: el abordaje o constructo teórico, el delineamiento o diseño del curso (objetivos, modelos de programa, tipos de actividades, rol de docentes, discentes y materiales) y, finalmente, el procedimiento (técnicas, prácticas y conductas a utilizar).

El método es sostenido por las teorías sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de la lengua, que determinan el enfoque del método y orientan las decisiones pedagógicas docentes, la elección de materiales y la evaluación de políticas educativas, de ahí su importancia. Por tanto, es la coherencia en la aplicación de las teorías adoptadas en el abordaje en las decisiones sobre delineamiento y organización procedimental implementadas en un método a que va a determinar la coherencia y validez del método. En consecuencia, para un docente debería ser fundamental conocer el fundamento teórico del método que utiliza.

En primer lugar, es necesario puntualizar que todos los profesores de la UFPB en la modalidad virtual lo son también en la UFPB presencial, por lo que compaginan sus clases en ambas modalidades, de ahí el interés por conocer mejor su orientación metodológica y si esta varía en función del contexto.

P1: “No tengo un enfoque específico que utilizo en las asignaturas EaD”.

P2: *“Prefiro a abordagem comunicativa com foco em aspectos culturais e sociolinguísticos, nas minhas disciplinas presenciais. Tenho sentido dificuldade em trabalhar dessa maneira na EAD, no primeiro semestre por falta de experiência no uso da plataforma e por não conhecer a forma de atuação dos demais professores nas outras disciplinas, e no atual semestre por conta da ementa da disciplina, que se restringe à elaboração de textos acadêmicos”.*

P3: *“A gente sempre trabalha essa questão da comunicativa (abordagem)[...] É meio que uma mescla, não existe um método [...] até porque a gente vai tentando agradar a todos os alunos”.*

P4: “Yo he trabajado ya con muchos [...]Pasé por varios [...]. Yo ahora intento trabajar con este post-método, que es un enfoque que buscas un poco más de cada uno de lo que se adecúa a cada clase, a cada tipo de alumno a cada contenido [...]

P5: “Me gusta mucho el constructivismo¹¹. Creo que el alumno tiene que hacer para aprender”. “No hay que darle todo hecho [...] me gusta mucho que produzcan”

Como se puede observar, excepto la participante P1 que declara no tener un enfoque específico, las profesoras se apoyan en enfoques en los que el alumno tiene un papel activo y en los que la interacción es parte fundamental. Según Richards y Rodgers (2003), la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (o enfoque comunicativo), mencionado por P2 y P3, se apoya en “un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas”.

Entre estos principios los autores mencionan: la finalidad comunicativa del aprendizaje del idioma; la comunicación auténtica y con sentido como finalidad de las actividades en el aula; la fluidez como dimensión fundamental de la comunicación; la integración de las diferentes habilidades lingüísticas en la comunicación y el aprendizaje como proceso de construcción creativa que implica ensayo y error.

Como concluyen, son principios muy generales que pueden interpretarse y aplicarse de diversas maneras, que es lo que levanta P3, quien declara mezclar, y sugiere, en otro momento de su entrevista, que hay que ofrecer alternativas para los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, coincidiendo con P4, que opina que no existe el método perfecto y que hay que adaptarse, lo que se concretiza en su opción por el llamado postmétodo¹².

En principio, estas creencias que subyacen en la práctica de los profesores son favorables para la enseñanza a distancia, pues fomentan la autonomía del estudiante y para la oralidad en la ELE, puesto que se basan en la interacción.

Sin embargo, P4 reflexiona que los profesores de la EaD son como extranjeros a los que les quedan sus “acentos de la presencial”. Según ella, la base de la formación del profesor en Brasil es toda en presencial, por lo que hay que estar atento a los cambios.

También menciona algo que resulta fundamental para que un curso EaD funcione: “Es como si pudiéramos pensarnos en dar la clase presencial en la virtual, pero no es así. No es poner textos, subir un montón de textos para que el alumno bajé, se los lea y ya está”. Y eso se plasma en las dificultades para “traducir” el enfoque que utilizan en las clases presenciales a las virtuales, como señala P2.

¹¹ Según el Diccionario de términos clave de ELE, en la concepción constructivista, aprender supone reconstruir los conocimientos previos que se posee para dar cabida a los nuevos. En ella, es necesaria la participación activa del alumno para no solo aprender, sino para aprender a aprender.

¹² El Post-método no es un método en sí mismo. En 1994, B. Kumaravadivelu publicó el artículo «The Postmethod Condition» y se comenzó a entender la enseñanza de manera que es el profesor quien elabora las teorías de enseñanza y aprendizaje efectivas para la práctica en su propio contexto.

Finalmente, P5 considera que la modalidad presencial y la virtual tienen la misma base, pero que hay algunos obstáculos, como que los alumnos no están acostumbrados a algunas herramientas virtuales, lo que dificulta también las actividades orales.

Así, existe una tendencia a querer introducir las metodologías de las clases presenciales en las virtuales, a pesar de la conciencia de las participantes, a partir de su práctica docente, de que el entorno virtual “es diferente”. Los profesores tienen libertad pedagógica, pero, en caso de dificultades, sería necesaria (y más efectiva) una construcción colectiva de soluciones ante los obstáculos, lo cual verbaliza P2: *“Tenho sentido dificuldade [...] por não conhecer a forma de atuação dos demais professores nas outras disciplinas”*.

3.3.2 Formación y experiencia digital

Los ítems 2, 3, 4 y 5 se referían a la formación y al uso práctico de las TIC y las herramientas digitales en su práctica docente.

Sobre su formación relativa a las TIC, tanto como general como específicamente aplicada a la enseñanza de español y en ambientes virtuales, todas las participantes parecen tener en común la falta de una adecuada formación formal, lo cual contrasta con la conciencia de su necesidad, como se refleja en sus intervenciones:

P1: “Nunca he hecho curso sobre TIC, aunque tenga conciencia de su importancia. Pero si me fuera informado un curso sobre eso y estuviera dentro de mis posibilidades seguro que lo haría”.

P2: *“Tenho participado de eventos que abordam a questão do uso das TIC nos últimos anos, e me dediquei a ler de maneira autônoma algo sobre essa temática, mas nunca participei de curso de formação”*.

P3. *“Eu tenho certeza de que se eu tivesse feito os cursos eu já teria deslanchado”*

P4: “Todos los que entramos en la EaD hacemos al principio unos cursillos pequeños de cómo utilizar la plataforma [...] Pensábamos, se piensa, no sé, que solo esto, que preparar la clase es saber manejar la plataforma, pero no es así”

P5: “Aquí hice dos cursos ya [...] solamente aquí las capacitaciones”

P4 aportó en otro momento que la enseñanza de lenguas extranjeras en entorno virtual tiene sus particularidades, por lo que sería importante tener una formación específica: “En EaD para mí es un desafío porque no tuvimos una formación para eso, nos llegó. [...]”. Al parecer, la UFPB ofrece cursos iniciales de introducción a Moodle, pero no son obligatorios.

Por su parte, P3 asegura que está aprendiendo “sobre la marcha”, a pesar de que confirma que recibe información sobre algunos cursos desde la propia universidad. Para todas, la falta de tiempo es un factor importante: el choque horario al tener que compaginar cursos presenciales y virtuales impide un mayor compromiso formativo.

A partir de esta información se indagó sobre las actividades de producción oral que suelen integrar en sus clases virtuales: tipo de actividad y objetivo. Por medio de sus declaraciones, se aprecia claramente la intención de integrar la producción oral, pero también las dificultades para hacerlo. En general, reconocen centrarse en la expresión oral por medio de vídeos y audios porque no han encontrado soluciones para la parte de interacción

P1: “De un modo general el tipo de actividad que suelo realizar es de pronunciación cuyo objetivo es observar si el alumno está consiguiendo internalizar algunas de las diferencias fonéticas entre el español y el portugués.”

P2: “*Sinto muita dificuldade nesse aspecto com relação à EAD. Até agora só propus uma atividade de produção oral, e foi sem interação*”.

P3: “*Só produção oral: só áudio*” [...] “*Eu específico (o tema) [...]: durante um minuto vocês vão falar de vocês*” [...] “*individual*”.

P4: “Estoy intentando que ellos me graben vídeos desde el primer día de clase”.

P5: “Interacción he intentado hacerlo aquí por web, pero es difícil”. “Auditivo que sea un Skype o algo así no lo he hecho nunca porque sé que es difícil para ellos que no tienen Skype”

Mientras que P1 se centra en la pronunciación, para P3 y P5 lo importante que los alumnos hablen sobre sí mismos. Como asevera P5: ““Es más fácil hablar de lo que tú piensas”, lo cual, por otro lado, hace que las tareas sean más significativas y evita el plagio.

Según P5, los alumnos tienen una cierta resistencia a la hora de grabar audios y vídeos para la plataforma, pero opina que hay que insistir. Algunos alumnos pueden tener problemas tecnológicos y con otros ocurre lo mismo que en presencial, en donde siempre hay alumnos que no hablan o participan menos.

Esa dificultad de los alumnos no es menor para los profesores, como explicita P2: “*Pesquisei algumas atividades de produção oral, mas não consegui adaptar adequadamente ao ambiente virtual*”. Y esto tiene relación con la procedencia de los materiales que las entrevistadas utilizan en las asignaturas de español de la plataforma:

P1: “Hay un libro específico en que cada profesor del semestre hizo pesquisas y lo escribió según las emendas de su asignatura que utilizo, además de eso suelo buscar materiales complementares en Internet.

P2: “Utilizo métodos, gramáticas, livros teóricos”.

P3: “*Nós preparamos no final de 2014 aquele que tem as unidades e tudo. Eu continuo usando aquele material*”.

P4: “Muchos de internet. Cuando tengo que trabajar puntos gramaticales, en especial, de las gramáticas” “Textos de periódicos”

Los libros a los que se refieren P1 y P3 son los libros de texto de las disciplinas, que se distribuyeron también en papel a los alumnos de Español 1 y 2, y que fueron elaborados por el propio cuerpo docente de la UFPB virtual en el año 2014, en los inicios del curso.

Por su parte, P5 opinó que cualquier artefacto puede servir para hacer producción oral. No tiene que ser sofisticado: “el problema es que uno tiene que simplificar para ellos porque, si no, no tienes respuesta [...] grabar del celular es lo mejor”

En realidad, existe una amplia gama de herramientas digitales que pueden utilizarse de una u otra manera en clase, pero no todas sirven para facilitar la producción oral. Por eso, también se preguntó sobre sus preferencias en ese ámbito, si existía alguna herramienta, plataforma o aplicación que utilizaran habitualmente en sus clases de EaD.

P1: “No la tengo”.

P2: “*Como já mencionei, sou inexperiente com relação a essas ferramentas e não tenho utilizado nas minhas disciplinas, infelizmente*”.

P3: “[...] *parece paradoxal, mas eu tenho dificuldade com a tecnologia. [...] eu aprendi muito na Ead [...] eu sofri*”.

P4: “busco en internet, estos youtubers”.

P5: “Lingolia”; “Vocaroo”.¹³

Sus respuestas son coherentes con su reconocimiento de falta de formación digital. Por ejemplo, P3 reconoce que no utiliza muchas herramientas por falta de conocimiento, no por falta de interés. Sin embargo, aporta que los teléfonos móviles actuales son una ventaja, puesto que permiten grabar audios y vídeos fácilmente. Eso demuestra curiosidad e interés por introducir lo cotidiano en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, P5, que es la única que menciona un par de opciones de la internet y que hizo alguna formación sobre herramientas, intentó utilizar algunas aplicaciones (creación de avatares en línea, por ejemplo), pero si implican un aprendizaje adicional es rechazado por los

¹³ “Lingolia” es una plataforma gratuita para aprender idiomas en internet, con numerosos ejercicios gramaticales y de léxico, pero no específicamente para practicar la oralidad. “Vocaroo” es una aplicación para grabar audio en línea, lo que facilita el envío de audios sin necesidad de usar archivos.

alumnos, a pesar de que las mismas instrucciones pueden formar parte del proceso de utilización de la lengua en uso.

En definitiva, no parece existir una formación digital formal o informal que permita la introducción de novedades de forma continua, por lo que respecta a la producción oral en la plataforma.

3.3.3 Evaluación y retroalimentación

En los ítems 6, 7 y 8 se dialogó sobre la evaluación efectuada, deseada y/o posible en el curso. La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero aquí se ha tenido que limitar el alcance de lo investigado, por lo que la información recogida se refiere brevemente al tipo de evaluación de las actividades de producción oral y si existe algún tipo de nivelación al inicio o durante el curso. Así, no vamos a extendernos con los diferentes enfoques, formas y definiciones (formativa, sumativa, certificativa, del proceso, del resultado, cualitativa, cuantitativa, subjetiva/objetiva, etc.) que podrían considerarse ni en detalles sobre la retroalimentación.

Teniendo en cuenta que “la comprobación y seguimiento del aprendiente abarca dos grandes fases: la evaluación del proceso y la evaluación del resultado” (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p.803) se dialogó en este sentido a las entrevistadas, aunque se haya optado, en esta ocasión, por mostrar simplemente lo que los profesores hacen para comprobar que, de hecho, existe algún tipo de evaluación y retroalimentación de las actividades orales que puede ser útil para la formación de los alumnos, más allá de una mera nota.

P1: "Casi siempre les doy un guion por medio del cual les señalo los criterios que serán observados y evaluados. La retroalimentación está basada en las comparaciones entre las diferencias de pronunciación entre el portugués y el español".

P2: *“A avaliação que fizemos sobre a produção oral, eu e a tutora, foi baseada em critérios gerais que elenquei e apresentei a ela como guia para analisar a produção dos alunos”.*

P3: *“Tento estabelecer antes (critérios) para eles se prepararem [...] não vão servir só para uma nota, mas para o dia a dia deles [...] Vocês vão ser avaliados a partir destes cinco critérios”.*

P4: “Escucho sus vídeos sus audios y les comento algo en la parte que hay de feedback para comentarios [...] Depende de lo que ellos trabajen”.

P5: “Lo que más valoro es la producción”; “[...] la verdad es hablar bien en español, no hay otra. Claro que les doy el feedback, obviamente, pero yo intento valorar más lo que hicieron que lo que no hicieron. Para no frustrarlos creo que hay que tener

bien claro esto [...] Yo creo que lo más importante en una corrección es el feedback, la retroalimentación”

En general, todas las entrevistadas efectúan una evaluación, para la cual no siempre expresan los criterios a los alumnos. P3, P4 y P5 mencionaron en otros momentos la autocorrección y la autoevaluación, fundamentales en los ambientes más autónomos. “Estoy intentando que trabajen también con su autocorrección para que ellos perciban [...] Ellos mismos tienen que detectar dónde necesitan mejorar” (P5). Para P3, la corrección entre iguales o la autocorrección puede ser útil. Todas parecen valorar la importancia de la retroalimentación, de la cual puede depender la posterior evolución.

Algunas mencionaron dos figuras que colaboran con el docente en la EaD: tutores y monitores. En el curso existen tutores presenciales que dependen de la coordinación del curso, solucionan dudas operacionales y metodológicas y no son exclusivos para las disciplinas de lengua española. También están los tutores a distancia que siguen las directrices del profesor de la asignatura, responsable último de la asignatura. (SCAICO, 2014). Una de las dificultades apuntadas por las entrevistadas a la hora de evaluar y ofrecer es el gran número de alumnos por aula frente a la insuficiente cantidad de tutores y monitores.

Especialmente en el área de la evaluación es importante la existencia de unos criterios que puedan ser entendidos y compartidos por todos los actores, lo que es fundamental cuando existe más de un evaluador implicado. Como indica P3, existen unos criterios que son pasados a monitores y tutores, que son importantes para que el alumno sepa lo que se espera de él.

Por su parte, todas son conscientes de la necesidad de la reflexión sobre su propia actuación, puesto que, como confirma P3, van cambiando su manera de plantearse las actividades y su evaluación. La evaluación proporciona a profesor y alumno información valiosa sobre el punto en el que se encuentran, aunque no siempre pueda hacerse algo al respecto: *“Através da atividade de produção oral que pedi, percebi que muitos alunos têm muitas dificuldades, deficiências acumuladas de níveis anteriores, mas sou sincera em admitir que não encontro meios de sanar essas deficiências a essa altura do curso”*.

En ese sentido, se comprobó que no existe un examen oral presencial, ni de interacción vía digital al inicio, durante o al final del curso. Únicamente se realizan las actividades de la plataforma, que son mayoritariamente de expresión oral y que, aunque son calificadas, no sirven para situar al alumno en un nivel determinado.

P1: “No existe, pero creo que sí debería existir. Me imagino cómo evaluarán sus alumnos oralmente si no han pasado por ningún proceso semejante mientras estudiaban. Es posible que lo hagan, pero será con mucha más dificultad”.

P2: *“Não há prova oral, até o momento somente podem ser requisitadas atividades orais. Acredito que seria muito interessante a existência de uma prova oral, com a atribuição da mesma quantidade de pontos da prova presencial de produção escrita”.*

P4: “No hay exámenes orales pero estos vídeos y audios cuentan como evaluación”.

P5: “Las pruebas que los profesores hacen” “Si es cosa así, de sueños, claro que debería existir, pero en la realidad es un poco imposible porque tendríamos que ir los profesores a cada polo”. “Una prueba oral a través de on-line [...] ahí tendríamos también el problema de internet”.

La entrevistada P2, a pesar de llevar menos tiempo en la EaD, hace un comentario que revela una predisposición a sugerir soluciones ante las limitaciones encontradas en la plataforma: “Acho que, no plano ideal, o fato do trabalho ser mais individualizado, já que é via plataforma, permitiria um acompanhamento de cada caso pela tutora e pela professora” y propone: *“Talvez fosse interessante a existência de cursos de extensão via plataforma para que os alunos com mais dificuldade fossem melhorando suas produções”.*

Como señala P4: “Siempre tenemos que saber cómo están y para donde van y cómo van” y P5 añade que hay profesores que dan a sus asignaturas de español un enfoque de licenciatura, por lo que, independientemente del nivel de español, es interesante pasar por todos los niveles para no perder nada.

3.3.4 Ventajas y obstáculos de la destreza oral en EaD

A pesar de que en el transcurso de las entrevistas ya se dejó entrever que no hay una única dificultad a la hora de trabajar con la lengua en una plataforma virtual, con la pregunta 9 se quiso indagar sobre las ventajas y dificultades que encuentran específicamente con la destreza oral en la EaD y estos fueron los contenidos más relevantes.

P1: “Como docente la mayor dificultad para mí es no tener conocimientos formales (adquiridos en cursos formales y regulares) sobre las herramientas que podría utilizar para que los alumnos se sintieran motivados a desarrollar la destreza oral. Veo que no les cae bien cuando solicito una actividad oral por medio de la cual tendrán que aparecer en videos, por ejemplo. No estoy segura en cuanto a la mayor ventaja”.

P2: *“As duas maiores dificuldades que tive foram a inexperiência no primeiro semestre, e a ementa muito restritiva no atual semestre”.*

P3: “[...]a gente já sabe das dificuldades no presencial, é difícil. Imagina a distância” [...] os alunos são tímidos. Lá eles estão escondidos. A ideia do áudio eles aceitam mais” [...] A desvantagem é na interação [...] A questão da quantidade de alunos”.

P4: “Infinidad de posibilidades para escuchar a la gente de otra lengua [...] Aprender una lengua extranjera hoy en día es muy muy fácil [...] La mayor ventaja es internet, porque en internet puedes hablar con el mundo [...] La dificultad de la aplicación en clase es la sincronidad porque yo puedo mandar vídeos, pero la sincronía no funciona muy bien [...] Los horarios no coinciden”.

P5: “La parte oral [...] yo la veo en las clases y es lo que no pasa con la EaD. Esa es otra desventaja [...] Hay muchas herramientas [...] si pudiéramos tener herramientas como el Skype, que pudiéramos, que yo pudiera escuchar y hablar. Pero en una clase con cien alumnos es tan imposible... Tal vez hacer grupos. Como estamos comenzando, grupos por polos [...]”

En síntesis, se reconoce trabajar en un entorno virtual podría tener muchas posibilidades, pero que no se sabe cómo aprovecharlas en clase para desarrollar la destreza oral, especialmente la interacción.

Existe una tendencia a comparar lo que se hace en las clases presenciales y trasladarlo a las virtuales como algo “que no se puede hacer”. Se refuerza el lado negativo, de lo que no se puede hacer y se deja de considerar, como P4 menciona, que existen más posibilidades de crearse un pequeño mundo de inmersión a medida en el entorno virtual.

El miedo a la exposición de los alumnos que mencionan y el restringir al ambiente formal de la plataforma la interacción oral crea barreras para la práctica comunicativa, especialmente si consideramos los desencuentros horarios y la cantidad de alumnos involucrados. P4 insiste en que hay que hacer ver a los alumnos que “internet sirve para aprender”, en el sentido de que es necesario salir de los límites de la plataforma del curso para interactuar en el mundo real, o tal vez, traer la lengua a su ambiente de enseñanza y aprendizaje traduciendo todos los menús y posibilidades del Moodle al español para dar una cierta inmersión y utilizar la lengua en contexto.

Ante lo expuesto, se percibe que la producción oral en la plataforma no tiene una imagen positiva por parte de los profesores, ya sea por falta de formación o creencias limitantes al comparar los ambientes presenciales y virtuales.

A pesar de esa imagen más pesimista, estudiosos como Leffa (2005, apud Fontana, 2013), resaltan aspectos positivos de la expresión oral a distancia, como la ausencia de la ansiedad que genera la presencia del profesor en las clases presenciales, que también beneficia a los más tímidos, que participan más a distancia. Por otro lado, la retroalimentación de profesores y compañeros es más apreciada en el ambiente virtual, lo que da lugar a participaciones de mayor calidad y profundidad.

3.3.5 Replanteamiento de estrategias

Este estudio se ha llevado a cabo con los primeros alumnos que han completado todos los niveles de español ofrecidos por la licenciatura de *Letras Espanhol* de la UFPB. Desde 2014, otros alumnos se incorporaron y las asignaturas se ofrecieron de nuevo posteriormente, por lo que, teniendo en cuenta a los docentes como sujetos críticos y reflexivos de su práctica, se buscó saber qué y cómo habían modificado en su actuación con respecto al criterio de elección de actividades u otros tras los resultados de las distintas promociones.

P1: “Sí, he cambiado un poco. Al principio yo tendría la opinión de que las actividades evaluativas deberían ser semanales para que siempre el alumno estuviera en contacto con la lengua extranjera. Tras algún tiempo los profesores han notado que eso le daba un cansancio en el discente. Entonces hoy hago actividades quincenales y con un grado mayor de dificultad. No me gusta que sea así, pero lo hago porque la mayoría dice que semanal no es positivo para el estudiante. De otro lado, siempre observo si la actividad fue realizada de un modo en que vale la pena repetirla o no, según el desempeño de los alumnos”.

P2: “*Sim, modifiquei algumas coisas, mas não encontrei ainda uma boa maneira para implementar a questão da oralidade*”.

P3: “[...] *Nas minhas primeiras disciplinas não tinha nada de oralidade [...] a falta de autorreflexão do professor [...] às vezes a gente se esquece de olhar para a gente*”.

P4: “Yo ya estoy intentando modificar”.

P5: “Sí, por supuesto [...] Más personalizado para que cada uno vea [...] Estoy intentando colocar más cosas para que ellos hablen, más cosas orales [...] variar más”.

A medida que el docente gana experiencia y conocimientos, es normal que desarrolle un enfoque o un método basados en los establecidos pero que reflejen su realidad y singularidades, pues las creencias y teorías sobre los aspectos de la docencia le proporcionan elementos para la toma de decisiones diferentes en contextos diferentes. Por lo tanto, es comprensible que su actuación se modifique en consecuencia. (RICHARDS; RODGERS, 2003, p.246).

3.3.6 Documentos guía para contenidos y niveles de destreza oral

En la última pregunta, se pretendía averiguar cuál es el documento de referencia para determinar el nivel de cada asignatura de español en el curso, ya que, a pesar de la obvia

libertad pedagógica del profesor, es necesario establecer los objetivos comunicativos y los tipos de actividades orales utilizados, así como elaborar los criterios de evaluación correspondientes y comprobar si los alumnos alcanzan los niveles deseados en su formación.

P1: “No. Pienso que eso sería importante para profesores y alumnos”.

P2: “*Somente as ementas das disciplinas, que não trazem claramente o nível de espanhol a ser abordado em cada uma delas.*”

P3: “*Têm a questão de gramaticais [...] A gente tenta trabalhar a abordagem comunicativa e acaba indo para a gramática*”.

P4: “Documento formal como el Marco, no [...] En Brasil, no existe”

P5: “No, solamente uno se tiene que regir por el cuadro común. El del DELE, A1-A2 [...]”¹⁴”

Como se observa, las entrevistadas confirman que los elementos que guían el curso son los detallados en los contenidos que aparecen en el PPC del curso y que no existe un documento de referencia con especificaciones detalladas sobre conocimientos y criterios de evaluación. Según la entrevistada P3, para la elaboración de contenidos del curso, se utilizó también como base la experiencia que ya tenían como profesores en la modalidad presencial.

Esta misma profesora verbalizó la importancia de no aislarse, de tener momentos con los otros profesores del curso. P2 también mencionó la necesidad de comunicación en este aspecto, pues

“é muito grande a diferença de produção entre os alunos, alguns proficientes, alguns ainda com dificuldades até para compreensão de leitura. Como fiquei com as duas últimas disciplinas do curso, e encontrei essa disparidade, não sabia exatamente que critérios foram utilizados anteriormente para avaliar esses alunos, nem que critérios deveria aplicar. Então terminei por relativizar os critérios que tinha da minha experiência em sala de aula presencial e ainda não encontrei meios eficazes para realizar as avaliações relativas às questões de produção oral”.

Efectivamente, durante el análisis de las actividades de este estudio, no siempre se encontró un programa o plan de curso a disposición del alumno, y se debieron utilizar los

¹⁴ El Marco Común Europeo de Referencia es un documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida”. (2002, p.1).

contenidos que aparecen en el PPC. Además, como se mencionó anteriormente, las entrevistadas señalaron que seguían los libros de texto elaborados por los propios docentes para los primeros niveles, lo que da una noción general de los contenidos, si bien no se consiguió hacer un análisis exhaustivo del nivel que se pretende alcanzar en cada asignatura de español o los parámetros funcionales y grado de dominio de las destrezas por parte de los alumnos en cada momento para situarlos y que puedan situarse.

De esta manera, a partir del contenido de las entrevistas, se reconoce el interés de las entrevistadas en llevar la oralidad a la plataforma, al mismo tiempo que se evidencian obstáculos para ello, como son la falta de formación y experiencia específicas en el ambiente virtual, los problemas tecnológicos, el choque horario debido a la doble jornada presencial/virtual, el elevado número de alumnos, que impide la personalización, y el intento de trasladar opciones de la educación presencial a la virtual.

4. BREVE ANÁLISIS CONTRASTIVO

Aunque por separado todas las informaciones recogidas fueron valiosas (y abundantes), al poder contrastarlas brevemente se entiende mejor la realidad del tratamiento dado a la producción oral en el curso de *Letras Espanhol* de la UFPB, al interrelacionar la percepción de los alumnos, la intención de los profesores y la realidad de las actividades que fueron publicadas en la plataforma.

En la actualidad, y como han confirmado las profesoras en sus entrevistas, el enfoque comunicativo de la lengua está vigente o ha influido de forma decisiva en la enseñanza y aprendizaje de ELE. En él la oralidad y la lengua en contexto juegan un papel fundamental, por lo que un curso de ELE debería tenerlo en cuenta. Por otro lado, una de las características de las plataformas virtuales como Moodle es la interacción, si bien proporciona herramientas limitadas por lo que se refiere a la interacción oral, principalmente, sincrónica. La plataforma es el medio en el que se prepara a los futuros egresados a dominar de forma teórica y práctica la destreza oral, de forma que puedan capacitar a otras personas para, a su vez, utilizar la lengua española en sus diversos aspectos (UFPB, 2013).

No obstante, al ser cuestionados al respecto, los alumnos reconocen que no se sienten totalmente preparados con relación a lo mencionado en el PPC del curso y que todavía se sienten inseguros ante algunas situaciones comunicativas, especialmente de interacción espontánea. Algo que tienen en común profesores y alumnos es su asunción de necesitar complementar su formación. Muchos alumnos han procurado perfeccionar la lengua por medio de cursos alternativos y los profesores admiten que no poseen aún la formación técnica necesaria para ofrecer una experiencia de interacción significativa a sus alumnos virtuales.

Esto no es una sorpresa porque según Román-Mendoza (2018, p.33-34), aunque las TAC actualmente son variadas y se promueven pedagogías diferenciadas para implementarlas, los alumnos siguen teniendo dificultades para usarlas eficazmente en su proceso de aprendizaje y los profesores no son capaces de proporcionar aún modelos dentro del concepto “aprender a aprender”.

El objetivo principal fue identificar los inputs para producción oral (las actividades) y recoger la percepción que sobre ellos tenían alumnos y profesores, relacionándolo, a su vez, con el primer objetivo específico que pretendía comprobar si aquellos satisfacían sus expectativas. Por lo que se refiere a la cantidad y tipo de producción oral, fueron propuestas catorce actividades de expresión oral y ninguna de interacción oral. Según los alumnos, esta

cantidad es insuficiente, lo cual se confirma con los comentarios de las profesoras entrevistadas, que corroboran las dificultades encontradas para implementar la oralidad en la plataforma, y especialmente la interacción. Los obstáculos son pedagógicos y tecnológicos.

Las entrevistadas mencionaron, en general, estar en sintonía con el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, por lo que se infiere que las actividades propuestas en sus clases deberían ser de este tipo. Según Martín Peris et al (2008, p.30) las actividades didácticas comunicativas tienen como objetivo “utilizar la lengua para conseguir algo”, están orientadas hacia el significado más que hacia la forma, y a la fluidez más que a la corrección. La práctica oral comunicativa permite desarrollar el uso de la lengua por medio de dos tipos de actividades: posibilitadoras o capacitadoras (para trabajar determinadas funciones y estructuras) y las comunicativas (para trabajar globalmente la capacidad de comunicación), intentando imitar la vida real, no se han encontrado actividades de este último tipo.

En realidad, el número de actividades no es tan revelador como la necesidad de que sean significativas y que estén integradas dentro de un marco comunicativo concreto, como es una plataforma virtual y que respondan a la necesidad de poder comunicarse efectivamente al final del curso. Por otro lado, no existen unos parámetros o criterios homogéneos para poder situar a cada alumno en un momento o nivel determinado de su proceso de aprendizaje, lo que influye en la selección de actividades, sin duda alguna, como lo señalan las profesoras entrevistadas. La dificultad no está en la actividad en sí, sino en qué y cómo se pide y lo que se va a utilizar como criterio de corrección, que generará una retroalimentación para que el alumno pueda visualizar su progreso.

Se comprobó que todas las actividades propuestas para la producción oral formaban parte de la evaluación sumativa del alumno (“valían nota”), lo que significa una presión para no cometer errores, especialmente cuando no se especifican los criterios de corrección y/o evaluación: inconscientemente se identifica una nota menor con una peor actuación (en el sentido de no cometer “errores”), salvo en el caso de recibir una retroalimentación (lo que no siempre ocurre, según los alumnos). Así, el estudiante puede optar por no arriesgarse, para tener una nota más alta, por lo que tampoco obtendremos una visión real de todo lo que puede hacer. En las entrevistas, las profesoras dejaron traslucir el hecho de que en la modalidad presencial hay muchas situaciones que permiten explorar la expresión y la interacción orales, incluidas en el momento de la clase y que permiten una evaluación continua, algo improbable en EaD, según su percepción.

Solicitar un audio o un vídeo puede representar una óptima actividad de producción oral si está dentro de un contexto, en concreto responde a la temática que se está trabajando o es a un asunto significativo para el alumno, quien, además debe saber lo que se espera de él. Las herramientas digitales son medios de integración de interculturalidad y promoción de la autonomía del alumno que forman parte de su cotidiano, por lo que debe aprovecharse su potencial, algo que las profesoras mencionaron no conseguir por diversos factores.

También se recogieron las opiniones de profesores y alumnos sobre la importancia de la producción oral en la adquisición de la lengua meta. Para la mayoría de los alumnos todas las destrezas son igual de importantes. No obstante, casi la mitad no interaccionó con sus alumnos en español durante sus prácticas obligatorias y su contacto con la lengua española fuera de la plataforma se centró más en actividades de comprensión lectora y auditiva que en la producción oral, por lo que su práctica interactiva durante el curso en las asignaturas de español se redujo a la que tuvieran en las clases presenciales (una por semestre), tal y como corroboraron las profesoras entrevistadas.

Al intentar efectuar una correlación entre los programas de las asignaturas y las actividades de producción oral, se comprobó que no existen documentos suficientemente claros para establecerla, puesto que los enunciados programáticos son muy generales por lo que se refieren a la oralidad y no permiten establecer límites y criterios específicos, como confirmaron los alumnos y colegimos por las declaraciones de las profesoras al respecto.

Las profesoras son conscientes de las limitaciones de su propia actuación en el ámbito de la producción oral, sea por falta de formación o dominio de herramientas, sea por las limitaciones que consideran que acarrea la EaD. Los alumnos, por su parte, también son conscientes de que la plataforma no les ha ofrecido lo que pensaban que era necesario y de que su hándicap dentro de las destrezas se refiere a la producción oral.

Tanto unas como otras, aportan diferentes sugerencias o demandas que podrían explorarse para encontrar soluciones y cambiar los resultados, pero antes de nada habría que trabajar con las propias creencias sobre la EaD y sobre la propia actuación en la lengua meta.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este último capítulo, se resumirán los aspectos que se han revelado más importantes tras llevar a cabo este estudio exploratorio, descriptivo y transversal, que solo fue posible al combinar un enfoque cuantitativo con datos cualitativos que arrojara luz sobre cómo se realizó y en qué consistió la práctica de producción oral durante la primera promoción del curso de *Letras Espanhol* de la UFPB virtual.

A partir de la hipótesis de que las actividades relacionadas con la producción oral ofrecidas en las asignaturas de lengua española les han permitido alcanzar un conocimiento adecuado a los propósitos mencionados en el PPC (2013) del curso, se exploraron no solo actividades y tareas, sino también las opiniones y creencias de alumnado y profesorado.

Así, en el transcurso de la investigación, y siguiendo el objetivo general y los específicos, analizamos las actividades relacionadas con la producción oral propuestas para determinar su tipo y frecuencia, encontrando diversas alternativas dependiendo de cada profesor proponente, lo que reflejó en ellas su entendimiento sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en un medio digital y la falta de adecuación total al mismo, especialmente al ofrecer exclusivamente expresión oral.

Al mismo tiempo, recogimos la opinión de los alumnos sobre su satisfacción al respecto. Los alumnos se mostraron confusos a la hora de distinguir entre la expresión y la interacción orales, pero coincidieron en afirmar que no se proporcionan suficientes actividades y que las que se proporcionan no siempre son adecuadas o, al no recibir suficiente retroalimentación, no son útiles para evaluar su real dominio de la destreza oral.

Tanto profesores como alumnos resaltaron la importancia de la producción oral en la adquisición de la lengua meta, si bien es cierto que, en ocasiones se trata como si fuese un tema que puede estudiarse aislado, lo que se contradice con la opinión general de que lo importante es comunicar. Al no efectuarse ninguna actividad de interacción oral, se pierden aspectos inherentes a la interacción, como los turnos de habla o las reparaciones.

Para los licenciados del curso debería ser relevante que en las OCEM se considere importante situar la producción oral en las clases de lenguas extranjeras, por lo que deben estar preparados como futuros profesores. Los profesores frecuentemente son el primer modelo y referencia lingüística y cultural del español para muchos alumnos, por lo que poder interactuar en la lengua que se enseña es importante.

No obstante, no podemos afirmar si el tratamiento de la producción oral durante el curso ha sido el responsable del nivel que tendrán los estudiantes al terminar el curso, ni si está de acuerdo con lo expuesto en el PPC, solo podemos trabajar con sus percepciones y las

informaciones que han proporcionado. La razón es que no existen exámenes de nivel de dominio al inicio, durante o al final del curso, ni criterios objetivos para determinar en qué consistiría el nivel adecuado en cada momento, incluido el final de la carrera.

Por otro lado, el hecho de que los alumnos no se sientan totalmente preparados en el aspecto de la oralidad del español, puede no tener que ver con el entorno virtual. Para poder confirmarlo tendría que hacerse una comparación con las percepciones que tienen sobre la propia oralidad los alumnos de presencial en las mismas condiciones de final de carrera, lo que ayudaría a buscar soluciones que no se centren tanto en las peculiaridades tecnológicas de la modalidad, sino en la metodología aplicada a la producción oral en ambos casos.

Aprender una lengua requiere exposición a la misma y, como cada vez es más fina la línea entre educación formal e informal, no parece descabellado aprovechar los entornos virtuales que están disponibles para estar en contacto con la lengua meta más allá de la plataforma educativa que se utilice. Una de las entrevistadas, P3, apuntó que, al tratarse de formar futuros profesores de español, las clases en las que participan son una especie de “meta-aulas” que van a forjar su futura actuación docente y eso es una realidad: los conocimientos que adquirimos son importantes, pero las creencias condicionan nuestra actuación.

La eficacia de un proceso educativo no tiene que ver con su modalidad, en realidad se basa en unos planteamientos pedagógicos rigurosos y, según Bustos y Coll (2010) “el diseño de un entorno virtual para la enseñanza y el aprendizaje no termina con la selección de los recursos tecnológicos y la planificación de los usos de dichos recursos”. Por lo tanto, la necesidad de formación mencionada por las profesoras no se centra en las cuestiones tecnológicas como argumentan, sino en cuestiones pedagógicas relativas a las características inherentes al entorno virtual.

Y no hay que olvidar que dicho entorno se necesitan variadas capacidades de acción en la relación profesor-alumno, pero también entre colegas y compañeros. Podemos decir que es un espacio para la interacción, aunque a distancia y en red. En realidad, se trata de un nuevo escenario social. En la modalidad a distancia, la relación pedagógica entre profesor y alumno depende especialmente de la interacción y de la motivación. Para ello hay que conocerse (profesor reflexivo) y conocer a los alumnos (profesor investigador).

El propósito de esta investigación era poner sobre la mesa aquello que se ha venido haciendo en el curso relativo a la producción oral para que, en un proceso de reflexión en el que han participado alumnos y profesores, se tomara conciencia de lo que se puede mejorar a partir de ahora. Es un “estado de la cuestión” que no ha podido profundizar en todos los

frentes que se han ido abriendo en el transcurso del trabajo, los cuales han trazado caminos para nuevos estudios y búsquedas de soluciones a partir de la teoría, pero sin perder de vista la práctica.

La formación es fundamental, como se ha comprobado en este estudio. Por eso la mayor enseñanza de estos meses de trabajo es la necesidad de promover la autorreflexión y la reflexión colectiva para desarrollar una licenciatura que es joven y que, aunque ya está cambiando, puede establecer parámetros y sistemas consensuados para favorecer el trabajo de los profesores y los resultados de los alumnos.

Como señalan Bown y Núñez (2017) “[...] la educación a distancia no solo exige los mismos conocimientos y competencias que la educación presencial, sino que requiere muchos otros específicos, relativos a su especial ambiente de realización, con especial relevancia para la motivación y gestión emocional de los alumnos.

Para Silva et Al. (2012, apud Martorelli; Núñez, 2017) el profesor "virtual" no es más que un mediador que reinventa las estrategias de enseñanza/aprendizaje, lo que no consiste en realizar una mera transposición de las de la modalidad presencial. Es innegable el potencial educativo de las TIC y es importante escoger los programas y recursos que más se adecuen al interés último, en este caso, la enseñanza de la competencia comunicativa oral de una lengua extranjera en el contexto de una plataforma EaD.

Pero para que todo funcione, la administración, la propia institución tiene que proporcionar las condiciones técnicas, físicas y de apoyo a la modalidad virtual necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad.

Sin duda, la destreza oral puede mejorarse por medio de la interacción digital sea dentro o fuera de la plataforma. Los alumnos son universitarios, adultos, pretenden ser profesores de español y, aunque no están en un contexto de inmersión, tienen a su alcance numerosas herramientas para practicar su producción oral sin un objetivo evaluativo. Y el día a día de la oralidad de los alumnos puede ser objeto de un portafolio¹⁵ digital oral, con muestras que constituyan el reflejo de su progreso.

Por lo que se refiere a instrumentos que pueden utilizarse en la producción oral sin abandonar el ordenador, existen programas de transcripción de voz como www.talktyper.com o www.dictation.io que ayudan a mejorar la autopercepción de la propia pronunciación, promoviendo la práctica, como también el uso de los asistentes de los teléfonos móviles

¹⁵ El Portafolio es un instrumento de evaluación reflexiva autónoma de progreso de los estudiantes, compuesto por muestras de trabajos efectuados, que puede utilizarse con fines evaluativos. También es una gran ayuda tener un portafolio docente como evaluación formativa, reconociendo potencialidades y puntos a mejorar en la actuación profesional.

inteligentes para búsquedas por voz (*Siri* o *Google Assistant*). O las conversaciones interactivas y multimedia (con www.voicethread.com/) que fomentan la integración de competencias.

Cabe a los profesores hacer más real la experiencia de aprendizaje, especialmente en el aspecto oral, e intentar proporcionar inputs más motivadores y auténticos que den a los alumnos la oportunidad de saber si lo que están aprendiendo en clase sirve realmente para comunicarse con efectividad. Plataformas (como www.language-exchanges.org) y aplicaciones (como www.speaky.com) promueven la interacción con personas reales interesadas en aprender idiomas y pueden integrarse como parte de actividades del curso.

Otra opción sería la organización de *teletándems* con instituciones colaboradoras para intercambio de lenguas o utilizar los llamados *chatbots*, programas informáticos con los que es posible establecer una conversación (por ejemplo, los de Duolingo). Se trata de crear espacios para poder interactuar, probar y negociar significados, así como trabajar los aspectos interculturales. Sin embargo, todas las actividades deben estar contextualizadas e integradas dentro de un marco mayor en la plataforma.

La característica más patente de los ambientes virtuales es su concepto de construcción del aprendizaje de manera colaborativa, activa y autónomo de ahí que los foros, blogs, wikis y otras herramientas se enfoquen a compartir y debatir en los AVA. Sin embargo, esto no surgió entre los participantes de este estudio. Herramientas como, Hangout, Skype (y su grabador <http://ifree-recorder.com/>) o www.appear.in (que no necesita registro ni cuenta alguna) pueden facilitar la formación de grupos para interacciones orales sincrónicas en las que poder tener una imagen de los compañeros y profesores (incluidos tutores y monitores) tiene un componente afectivo importante en la EaD.

El tipo de actividades que se puede proponer van desde una conversación participativa o dramatizaciones, pasando por improvisaciones, audiodescripción, doblaje de vídeos, grabaciones de audio en foros, preparación de exposiciones y seminarios en grupo, creación de relatos breves en vídeo, construcción colectiva de un relato oral, debate o grupos de estudio y conversación. O, incluso, la organización de cursos y talleres sobre producción oral.

Se observó también que sería importante incentivar a los profesores para que puedan tener una mayor dedicación a sus clases de EaD, pues existe un mito de que dar una clase de EaD “*não é tão trabalhoso quanto uma de presencial*” (P3), así como establecer espacios colaborativos de intercambio de inquietudes e información sobre dificultades y éxitos en la plataforma. Al existir una licenciatura de *Letras Inglês* en la UFPB virtual, sería interesante

aprovechar inquietudes comunes y sinergias que puedan surgir entre departamentos tan similares.

Por lo tanto, más allá de conocer e integrar herramientas, es la promoción del aprendizaje colaborativo y participativo entre alumnos y profesores lo que puede beneficiar al curso mediante la búsqueda conjunta de superación de obstáculos, sean estos referidos a la producción oral u otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje del español.

No obstante, esa organización de una búsqueda mayor para el curso queda para otros estudios que, sin duda, están por llegar para cambiar paradigmas.

REFERENCIAS

- ALONSO, E. **Soy profesor/a: Aprender a enseñar, los componentes y las actividades de la lengua.** Madrid: Edelsa, 2012.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. Metodología de la enseñanza del español como 2/L. In: **Manual de Español como segunda lengua: enseñanza y aprendizaje.** Madrid: UNED, 2009. p. 9-103.
- BOWN CUELLO, R; NÚÑEZ MERINO, M.J. Desvelando mitos y verdades sobre la EaD: el caso del curso de Licenciatura en Lengua Española de la UFPB virtual. In: **Estudos Linguísticos e Literários: Questões De Pesquisa E Ensino No Nordeste.** Anais eletrônicos da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste: edição Recife: Pipa Comunicação, 2017. P.425-436.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
- BUSTOS SÁNCHEZ, A.; COLL SALVADOR, C. Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Vol.15, nº 44, enero/marzo, 2010. Disponible en < <http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513009.pdf> > Acceso el 15 de mayo de 2018.
- CHOMSKY, N. **El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso.** Madrid: Alianza Universidad, 1989. p.1-27.
- CUNHA, A.F. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. et al (org.) **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. **Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arco/Libros, 2017.
- FONTANA, M.V.L. Que me platiques más: a interação oral em língua espanhola na educação a distância e como fazê-la. In: **Línguas na EAD: construção coletiva.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. p.75-87. Disponible en: <<https://bit.ly/2JfWTTn>> Acceso el 30 de nov. de 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIOVANNINI, A et al. La interacción oral. In: **Profesor en acción 3: Destrezas.** Madrid: Edelsa, 1996. p. 49-72.
- JETTÉ, K. La evaluación interaccional en la clase de ELE. **marcoELE Revista de Didáctica ELE.** n.25, jul/dic, 2017. Disponible en: < http://marcoele.com/descargas/25/jette_evaluacion-interaccional.pdf >. Acceso el 10 de mayo de 2018.
- MARTÍN PERIS, E. et al. Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: SGEL, 2008.

MARTORELLI, A.B.P.; NÚÑEZ MERINO, M.J. **ELE, EAD y TIC, explorando potencialidades en la UFPB virtual**. San Juan: Revista Comunicación. v. 26, n. 2, jul/dic 2017, p. 29-37. Disponible en: < <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/3442>> Acceso el 10 de mayo de 2018.

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: MECD-Anaya, 2002. Disponible en < https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf > Acceso el 30 de abril 2018

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Edinumen, 2009.

ROMÁN-MENDOZA, E. Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2.

SCAICO, A.; MEDEIROS, H.D. Instrumentalização para EaD. In: **Español: Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola a Distância**, DIALECTAQUIZ, A.B., BOWN CUELLO, R.M. (Orgs.), João Pessoa: UFPB, 2014.

UFPB Virtual. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Letras em Língua Espanhola** Licenciatura do Centro de Ciências Aplicadas e Educação. João Pessoa, 2013. Disponible en < <http://www.ccae.ufpb.br/clleead/contents/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-letras-lingua-espanhola-da-ead-word-1.pdf/view> > Acceso el 30 de abril de 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

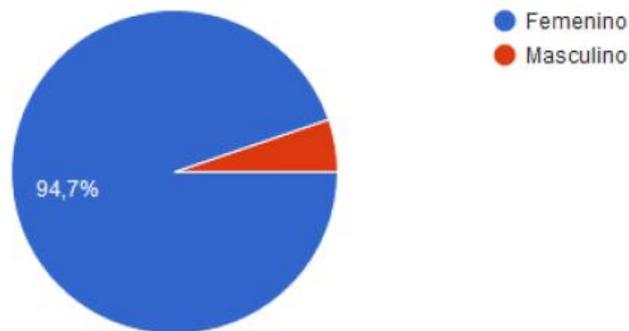
APÉNDICE 1

ENCUESTA ORALIDAD CURSO LETRAS UFPB VIRTUAL - ABRIL 2018

19 respuestas

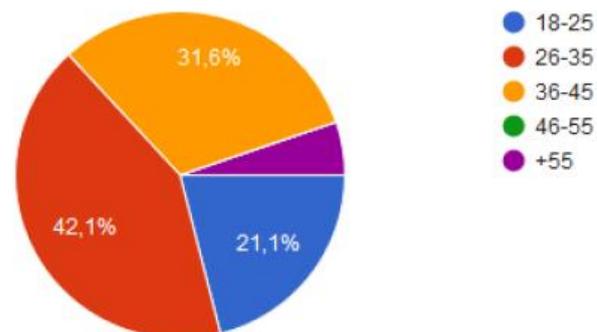
Género

19 respuestas



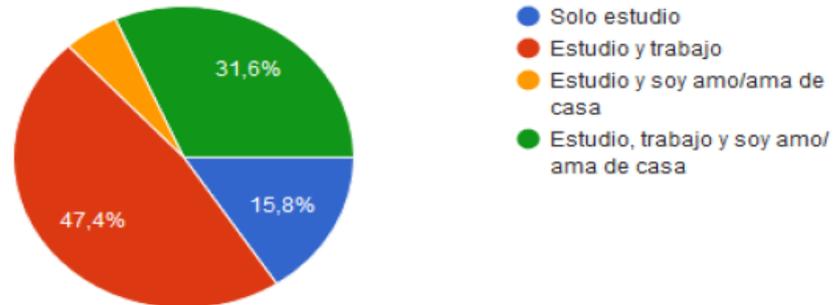
Edad

19 respuestas



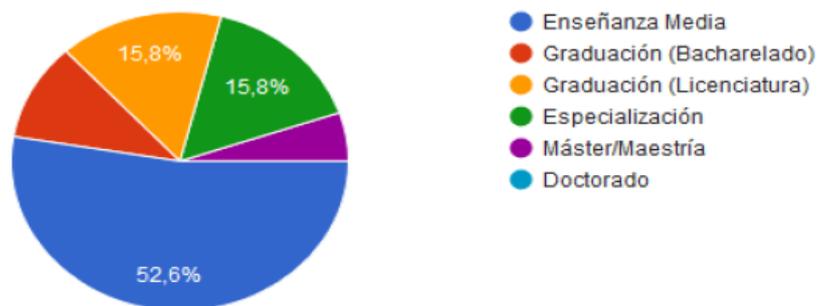
¿Estudias o trabajas?

19 respuestas



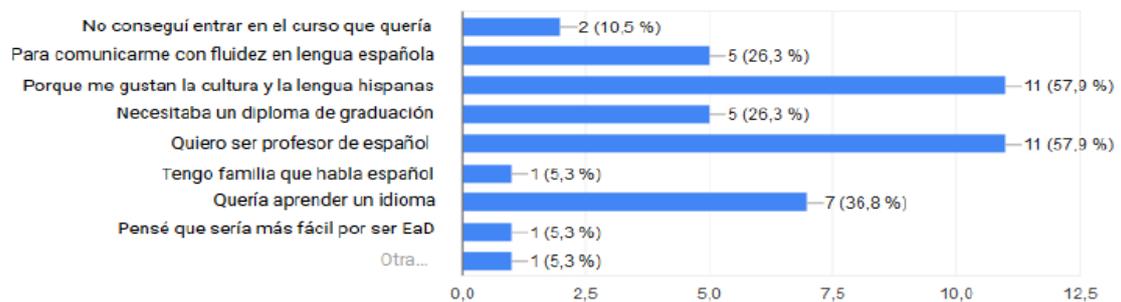
Formación máxima antes de comenzar este curso

19 respuestas



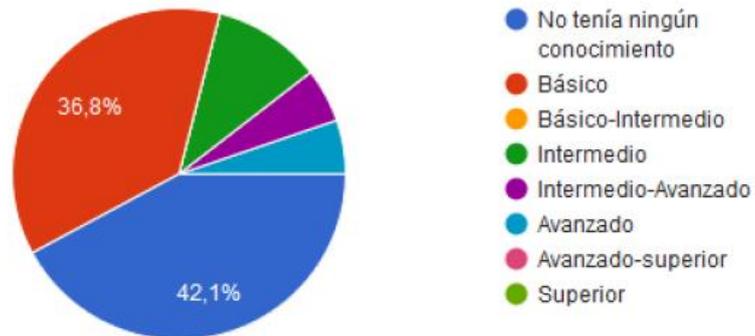
¿Por qué decidiste estudiar este curso? Puedes señalar más de una opción

19 respuestas



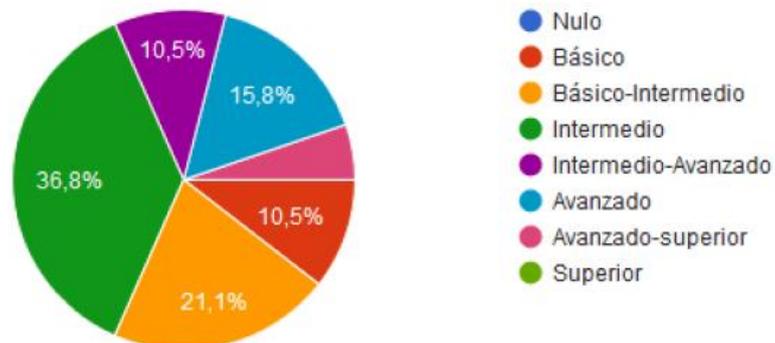
¿Cuál dirías que era tu nivel de español cuando comenzaste el curso? Desde tu propia percepción y entendimiento.

19 respuestas



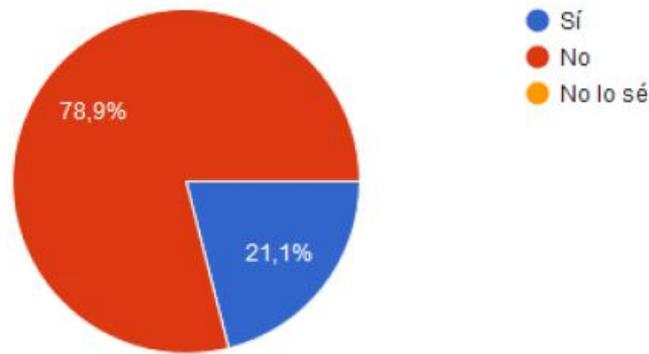
¿Cuál dirías que es tu nivel de español en este momento? Desde tu propia percepción y entendimiento.

19 respuestas



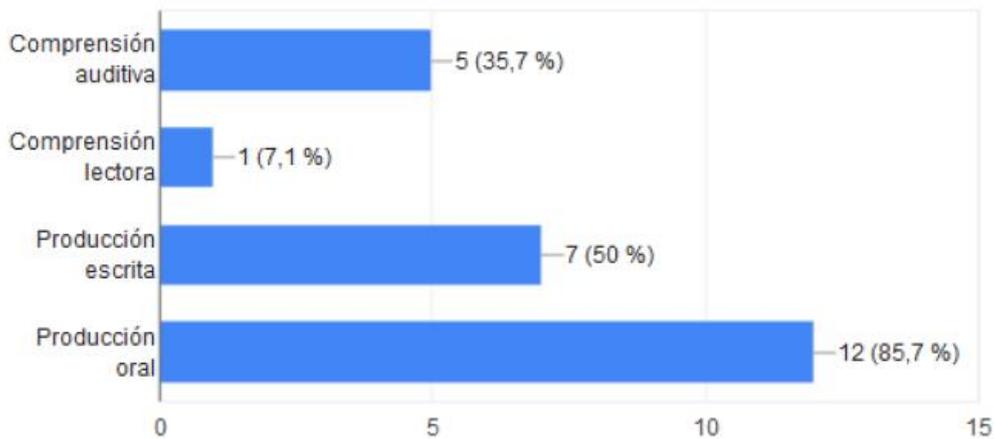
¿Crees que tienes el mismo nivel de español en las distintas destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción escrita y producción oral?

19 respuestas



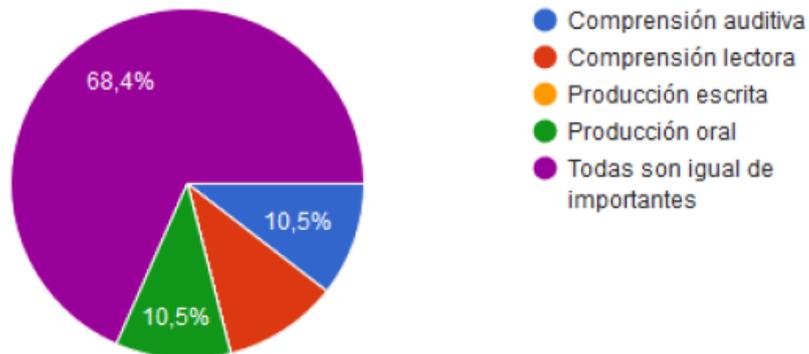
Si la respuesta anterior fue NO, indica cuál es la/s destreza/s que crees que deberías mejorar o en la/s que tu nivel de español es más bajo en este momento.

14 respuestas



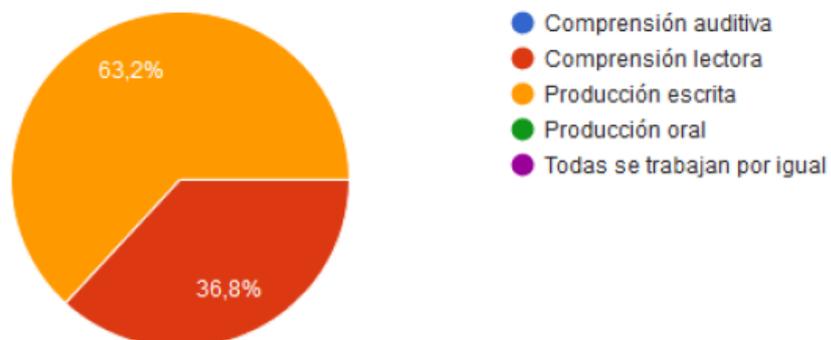
¿Cuál crees que es la destreza más importante para comunicarte en español de forma efectiva?

19 respuestas



¿Cuál de estas destrezas crees que se trabaja más en este curso, en las asignaturas específicas de español (1 a 8)?

19 respuestas



"En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes"

¿Podrías mencionar/explicar algunas de las actividades de expresión oral que has realizado a lo largo de los ocho semestres de este curso en las asignaturas de español 1 a 8?

19 respuestas

En las asignaturas de Español 1 a 8, realizamos pocas actividades de expresión oral, sólo la grabación de algunos vídeos.

Gravação de vídeos, envio de áudios lendo algum texto, em Língua Espanhola VIII, gravamos um áudio sobre nossa experiência com o curso. Geralmente, nem todo mundo ouvia o áudio um do outro. Mas algo para interagir com os alunos e professor, só nas aulas presenciais, que eu me lembre (são ótimas, deveriam haver mais vezes).

Audios con lecturas de textos escritos o audios de opiniones a respecto de algo.

grabación de audio y video

La profesora pidió para hablamos sobre las experiencias en un texto oral respeto al uso de textos académicos durante toda la carrera.

graba ción de áudio (resumen de la experiencia durante el curso de la lengua española)

Foram poucas as atividades que ficavam entre gravar um vídeo e partilhar, gravar áudio sobre determinado assunto ou com a leitura de algum texto.

Lectura de textos y diálogos

grabación de áudio explicando utilizando los verbos.

Videos

Gravação de videos e áudios.

Poucas foram as atividades destinadas a esta habilidade linguística. As que tiveram era apenas para gravar algum relato, ou ler algum texto e enviar para professora.

ALGUNOS VIDEOS

Los audios que los profesores piden que grabamos con las más variadas temas.

Producción de videos, de audios, creación de anuncios comerciales y lectura de textos literarios.

.

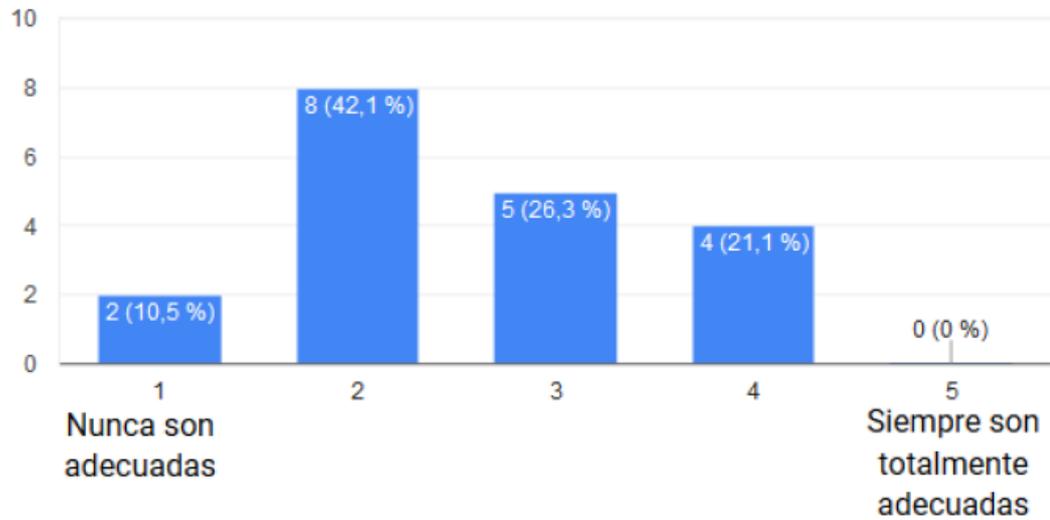
resumen, reseña.

Una de las actividades de expresión oral, consistia en hablar sobre el percurso estudiantil, las dificultades enfrentadas y así por diante...

Gravação de um vídeo lendo um trava-línguas e um relato de experiencia.

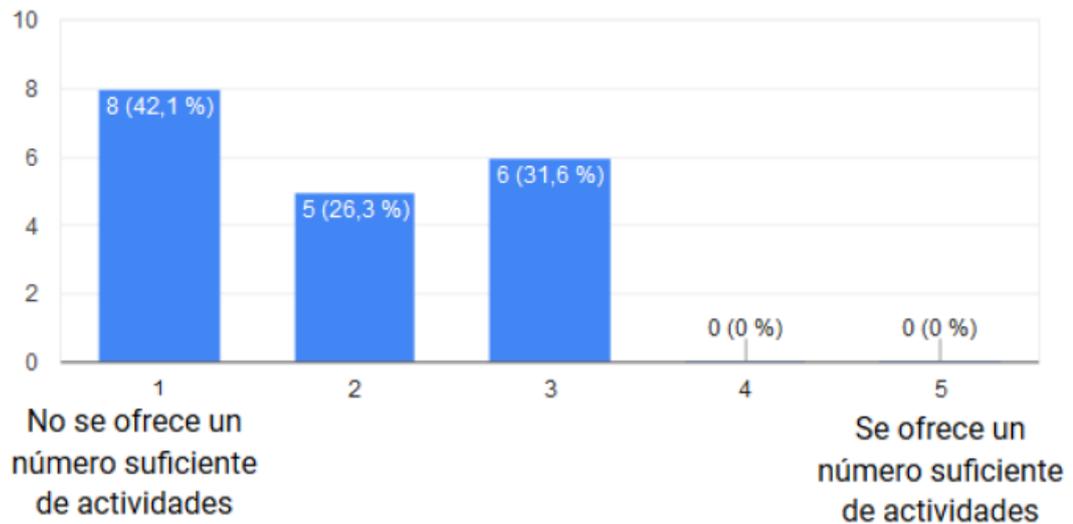
En tu opinión, ¿las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la expresión oral son adecuadas?

19 respuestas



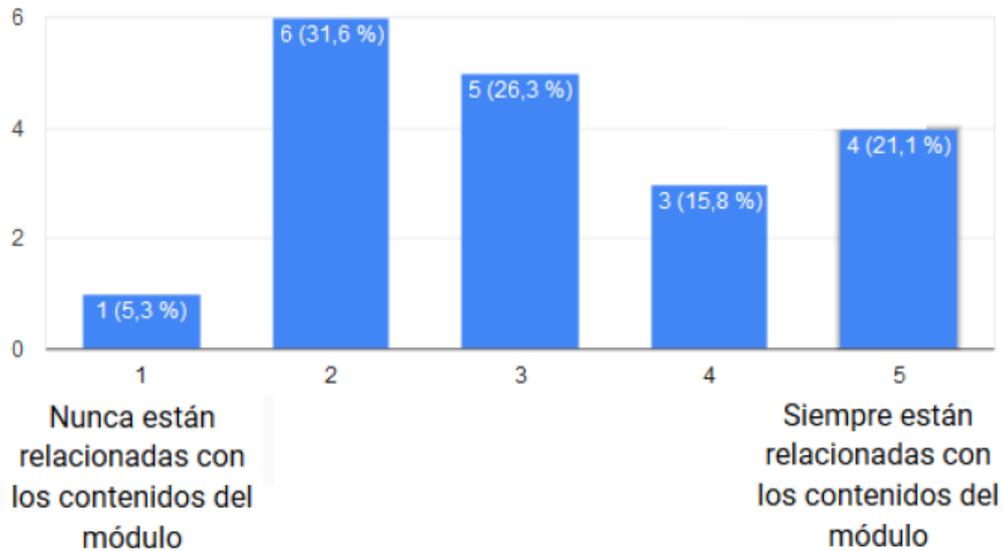
En tu opinión, ¿se ofrece un número suficiente de actividades para promover la expresión oral en la plataforma?

19 respuestas



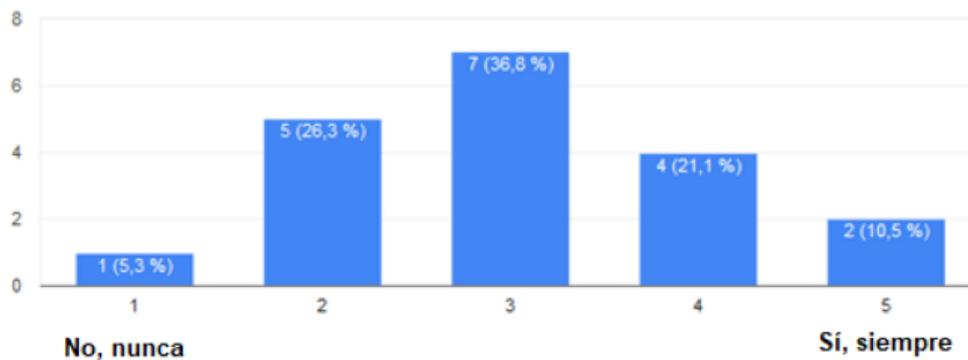
En tu opinión, ¿las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la expresión oral están relacionadas con los contenidos del módulo en el que aparecen?

19 respuestas



En tu opinión, ¿estaba claro el objetivo de las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la expresión oral?

19 respuestas



"En la interacción oral hay un intercambio continuo de comprensión oral o auditiva. Diálogo. Tenemos que entender lo que nos dice nuestro interlocutor para poder responder, reaccionar o añadir lo que consideremos pertinente".

¿Podrías mencionar/explicar algunas de las actividades de interacción oral que has realizado a lo largo de los ocho semestres de este curso, en las asignaturas de español 1 a 8?

19 respuestas

No realizamos actividades de interacción oral.

Uma vez, determinada atividade pedia para que escutássemos o áudio de um colega e apontássemos erros, se estava bem ou não, mas creio que isso não trabalha a interação. Então, que houvesse diálogo, creio que nenhuma, a não ser nas aulas presenciais. Na webconferencia (que também não foram muitas), só escutamos o professor, o diálogo se dá pelo chat (escrevendo).

No me acuerdo.

grabación de audio y video

La profesora pidió para hablamos sobre las experiencias en un texto oral respeto al uso de textos académicos durante toda la carrera.

no hice ninguna actividad de interacción

Bem, não acredito que houve muita interação não. Geralmente era para enviar a professora e ela retornava com algum comentário, creio que só uma que postamos tipo em fórum e assim podíamos ver o dos demais e comentar, mas neste sentido sempre se deixou muito a desejar. Por ser a distancia cria certos limites, mas acho que poderia ter se elaborado, pensado em atividades mais dinâmicas e que possibilitasse este dialogo, interação entre os alunos e a própria língua.

Web-clases.

Grabar un video presentándome a los colegas.

Vídeos

Videos

Não lembro de ter tido atividades com essa interação . Apenas gravamos áudio e mandamos pra professora. Não em tempo real.

Si. Fórum

Solamente vídeos y audios con varios temas distintos.

Producción de videos escribiendo mi experiencia académica, creación de audio cambiando la idea de un anuncio comercial y lectura de textos literarios.

Vídeos y audios.

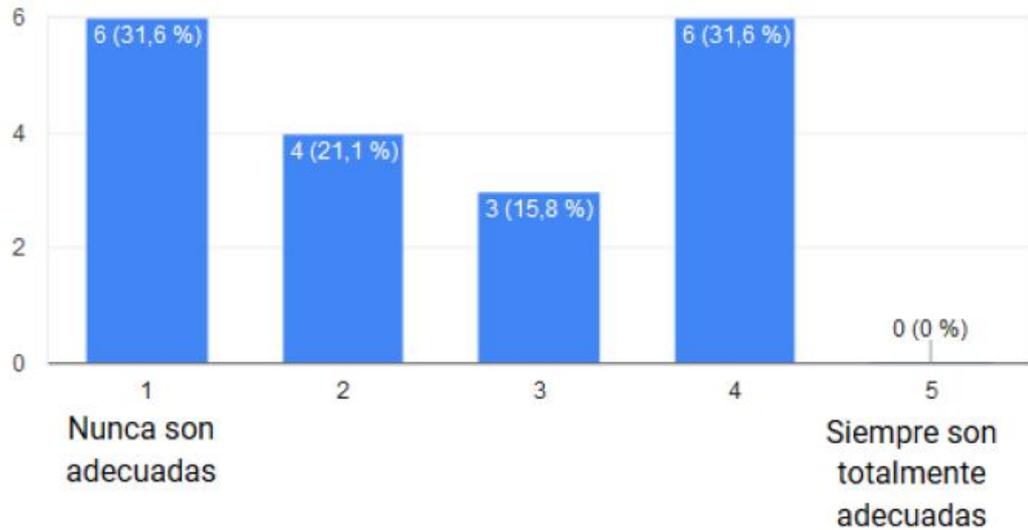
producción de audios.

Bueno, las actividades de interacción oral, son comunes mas en fórun de discusión.

Só ouve apenas uma intervenção, em que os próprios alunos "corrigiam" os outros.

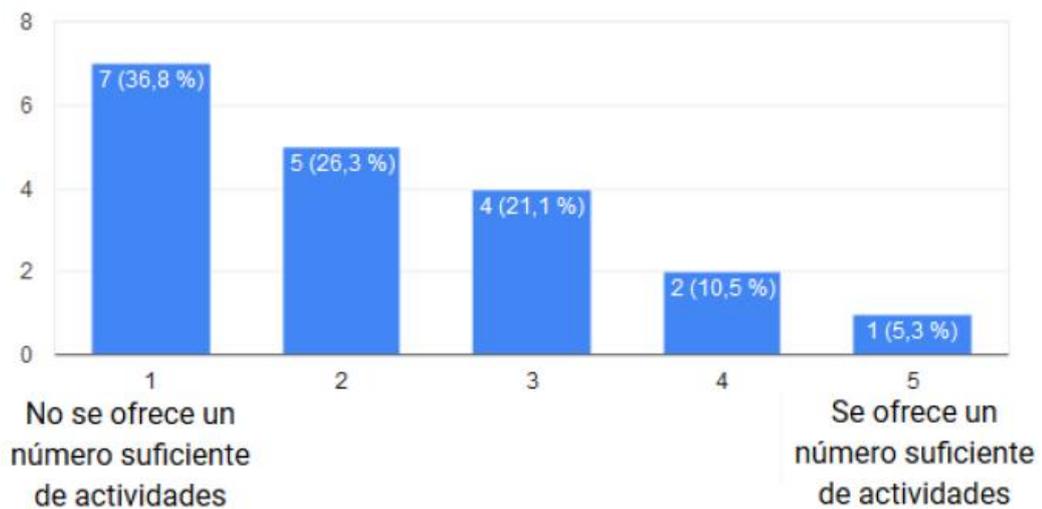
En tu opinión, ¿las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la interacción oral son adecuadas?

19 respuestas



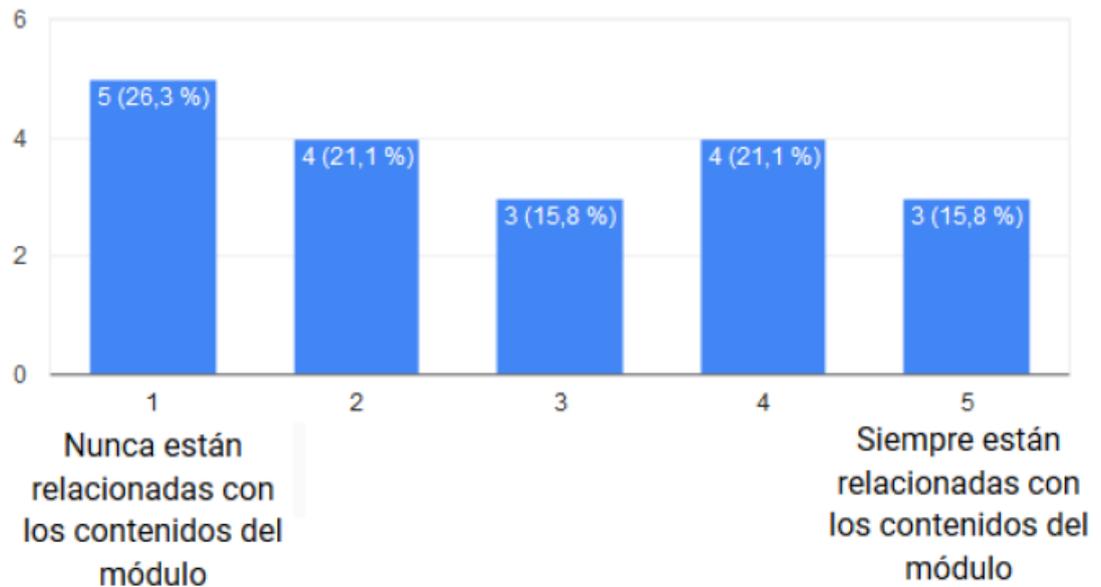
En tu opinión, ¿se ofrece un número suficiente de actividades para promover la interacción oral en la plataforma?

19 respuestas



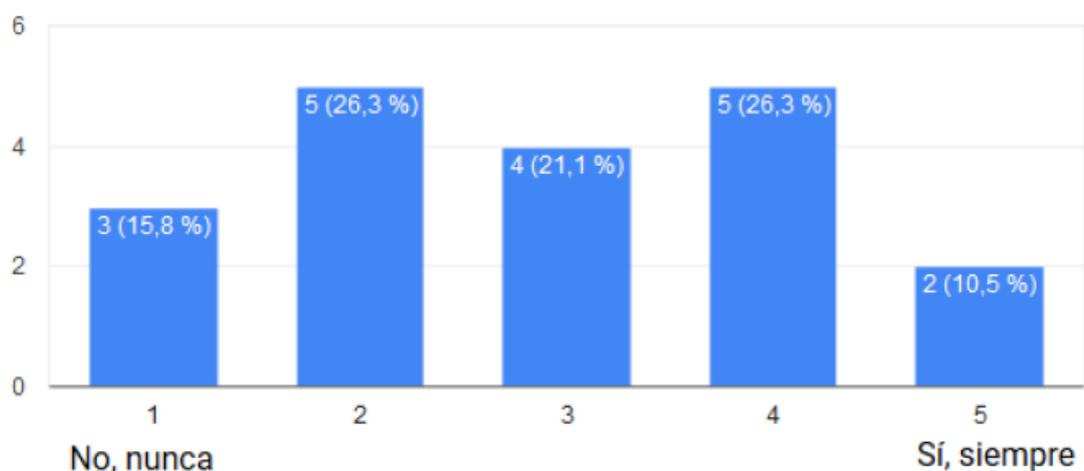
En tu opinión, ¿las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la interacción oral están relacionadas con los contenidos del módulo en el que aparecen?

19 respuestas



En tu opinión, ¿estaba claro el objetivo de las actividades ofrecidas en la plataforma para promover la interacción oral?

19 respuestas



¿En qué consistió la retroalimentación (feedback) que recibiste de los profesores sobre las actividades de producción oral (expresión/interacción) que llevaste a cabo durante el curso?
 ¿Fue la misma por parte de todos ellos? Puedes explicar lo que creas que es relevante.

19 respuestas

Feedbacks recibidos sobre vídeos enviados ayudaron en la mejora de la pronúncia y de la entonação.

Os feedbacks, geralmente, só possuem notas e algum comentário como "Estupendo", "Muy bien". Mas também entiendo que debería haver apoio de tutores, às vezes o professor trabalha sozinho e para corrigir e dar feedback detalhado a todos os alunos é um pouco complicado e demanda muito tempo, já que há atividades todas as semanas ou a cada 15 días.

Notas

Creo que no sólo en la producción oral, pero en todas las actividades es importante una respuesta del profesor para el alumno sobre las actividades, y en las actividades de producción oral pocos daban respuestas positivas o negativas, apenas atribuía la nota.

consiste em respostas boas, pues tento me dedicar lo maximo que puedo.

necesitaba de una mejor interacción entre profesor y alumno

Geralmente eram as mesmas sim, no sentido da pronuncia de alguma palavra, letra que se podia melhorar.

No. Los que hicieron contribuyeron, sobre todo, por nuestra autoreflexión del contenido.

En general no la recibía, las actividades eran corregidas,pero sin el feedback

No se

sim, foi boa a retroalimentação.

Muitos nem Feedback colocam, porém em relação a espanhol tivemos feedback bons.

Contribuyo de forma significativa

Que tengo que tener cuidado con la expresión de algunas letras.

No, casi no había retroalimentación, y este comportamiento fue igual por parte de todos ellos, me pareció que faltó algo, yo misma no sabía cuales eran mis errores y lo que hacía bien.

.

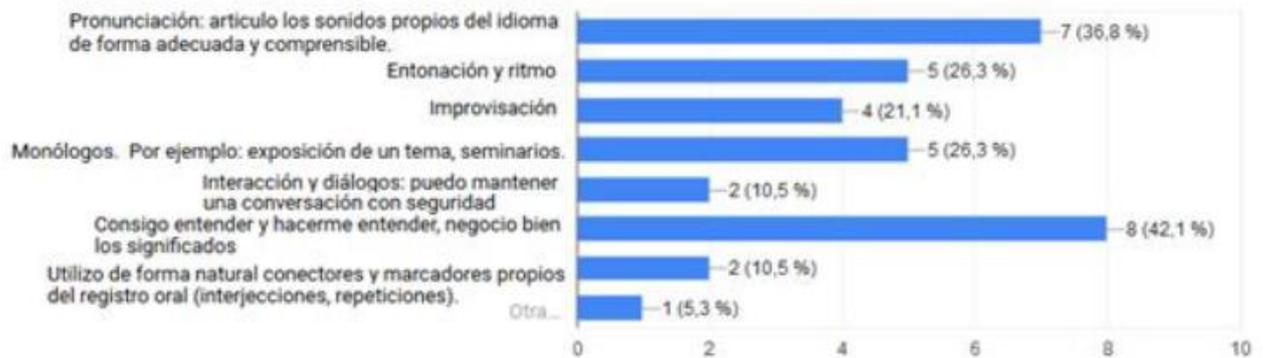
es relevante la manera de corección, pues de acuerdo con el feedback, es posible mejorar.

Es importante que los maestros siempre dispongan un feedback para los estudiantes, para así corregimos nuestros errores de expresión.

A maioria não dão um feedback, apenas colocam uma nota e ponto final.

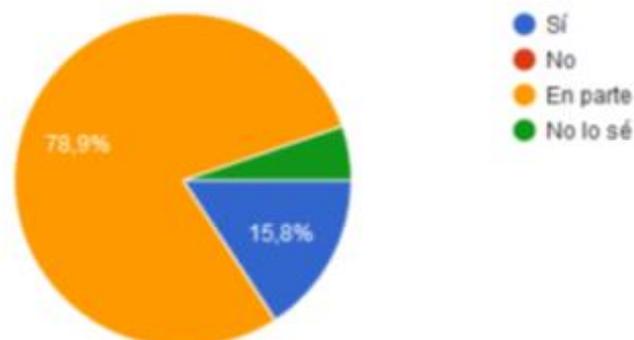
¿En qué aspecto/s de la producción oral crees que tienes mejor dominio en este momento? Puedes elegir varios.

19 respuestas



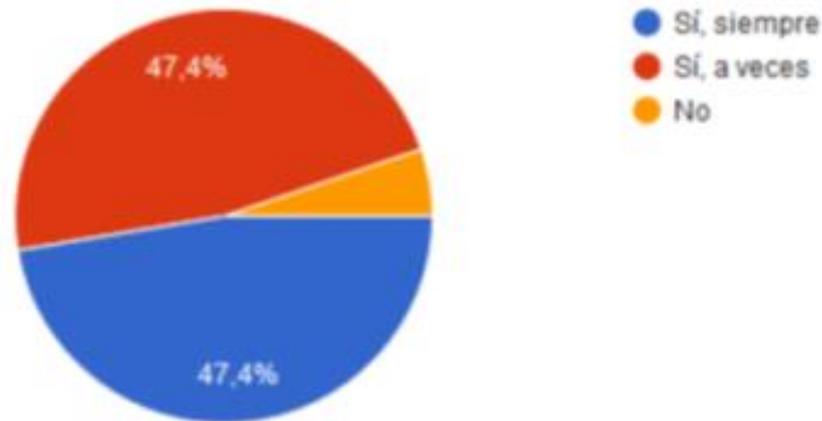
El Proyecto Político Pedagógico de este curso demanda "dominar o cabedal teórico – e práctico – da linguagem falada e escrita, de modo a ser eficiente na ação de capacitar outrem para as mesmas ações, incluindo aqui toda uma gama de conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da Língua Espanhola, além do conhecimento das variedades linguísticas (nos vários níveis e registros da língua). (PPP, 2013, p.10)". En tu opinión, ¿esto se ha cumplido en tu caso?

19 respuestas



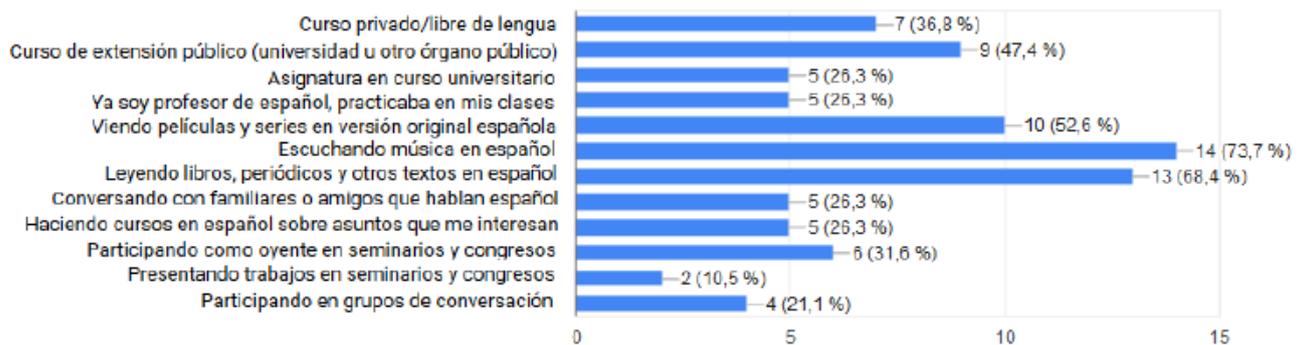
En tus prácticas obligatorias (estágio) ¿has utilizado el español para hablar con tus alumnos en clase?

19 respuestas



Señala cómo has tenido contacto con la lengua española durante este curso, fuera de la plataforma:

19 respuestas



Finalmente, ¿qué sugieres para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la expresión/interacción oral en el Curso de Letras Español?

14 respuestas

Mi sugerencia es que los profesores interaccionen más con los alumnos, discutiendo los temas de estudio en forums, suministrando feedbacks y estimulando la discusión, a ejemplo del que hizo el Profesor Erivaldo en sus disciplinas de Lingüística.

Número maior de tutores para auxiliar na correção de atividades e dar feedbacks adequados (com conhecimento em língua espanhola). Webconferencias através de algum programa em que todos possam interagir. Sei que é um desafio, pois trabalhar com esse aspecto a distância é mais complicado que presencialmente. Ah, um ponto importante: ter mais aulas presenciais. Como somos da primeira turma, creio que já houveram algumas mudanças para as turmas que chegaram depois. Por fim, incluir uma avaliação oral seria uma sugestão.

Entrenamiento de los profesores para que aprendan a trabajar con el AVA. Creo que la mayoría de ellos trabaja de la misma manera que actuan en un curso presencial. Por esta razón no se hace muchas cosas importantes a causa del ambiente virtual.

Indico más actividades que trabajen la expresión oral, para que el alumno salga de la universidad realmente sabiendo hablar el idioma, y no sólo sabiendo escribir, leer y comprender de manera más o menos.

video clase - uso del audio - uso de textos, trabajos de grabación de videos con géneros textuales atractivos y otros

Mi propuesta es por la mayor inserción de vide-clases, o sea, mayor contacto entre alumnos y profesores.

Tener clases presenciales, pruebas orales y asignaturas de conversaciones

Más contactos con los profesores

O curso deixa muito a desejar em relação a oralidade. Pois como é na modalidade EAD deveríamos ter mais aulas presenciais, justamente para haver essa interação praticando a oralidade com os nossos colegas. Justamente a oralidade que é uma habilidade, creio eu mais importante na aprendizagem de uma segunda língua, não tivemos. Poderia ser feito encontros nos pólos com mais frequência, incentivar os alunos a se encontrarem e fazer grupos de estudo da língua.

Sugiro que tenga mas oralidad.

Para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la expresión/interacción oral en el Curso de Letras Español es necesario fijar más los contenidos en la formación profesional de estos futuros profesores, es necesario también preparar más la oralidad de estos estudiantes para que ellos tengan más seguridad para enseñar esta lengua extranjera, creo que eso es lo mínimo que se pueda hacer, trabajando su comportamiento en las clases, no solo el gran contenido de información que en la mayoría no utilizaremos en nuestra nueva profesión, ya que la carrera es una licenciatura.

Más videos explicativos, e canciones ayudaría mucho.

Más actividades voltadas para la aprendizaje de la exprexpresión oral.

Que os professor gravem vídeo aulas em língua espanhola.

APÉNDICE 2

ENTREVISTA PROFESORES

Edad

Nivel formativo máximo

Experiencia impartiendo español (años, niveles, tipo centro)

Experiencia en Ead (general y en el curso de la UFPB)

Niveles que imparte actualmente en el curso de la UFPB

1. Enfoque de enseñanza de idiomas con el que se identifica más. Puede indicar métodos que utiliza si los hay. ¿Cómo trabaja ese enfoque en sus asignaturas de EAD? ¿Cuáles serían las principales diferencias con respecto a la modalidad presencial?
2. ¿Ha cursado alguna formación, formal o informal, sobre TIC? ¿Y de TIC aplicadas a la enseñanza de español? ¿Y de TIC aplicadas a la enseñanza de español en ambientes virtuales?
3. ¿Qué actividades de producción/interacción oral suele integrar en sus clases en la plataforma? Tipo de actividad y objetivo (pronunciación, adquisición estructuras, etc.).
4. ¿De dónde provienen los materiales que utiliza en sus asignaturas de español en Ead?
5. ¿Tiene alguna herramienta, plataforma, aplicación que utilice habitualmente en sus clases EAD? ¿Cuál es su favorita para trabajar con la expresión oral? ¿Y con la interacción?
6. Sobre la evaluación, ¿cómo evalúa las actividades orales de sus alumnos de Ead? ¿Siempre les da retroalimentación? ¿De qué tipo?
7. ¿Existe alguna prueba oral en el curso? ¿Cree que debería existir?
8. No existe una prueba de nivel al comenzar el curso. ¿Cree que debería hacerse para conformar grupos diferenciados? ¿Cree que ayudaría en el progreso de los alumnos?
9. ¿Cuál cree que es la mayor ventaja y la mayor dificultad de la enseñanza y aprendizaje de la destreza oral en sus disciplinas de español virtuales?
10. Desde que comenzó en la EAD hasta ahora, ¿ha modificado de alguna manera su criterio de elección de actividades para la plataforma del curso a partir del desarrollo y resultados de las distintas promociones?
11. ¿Existe un documento de referencia para determinar el nivel de cada asignatura de español?

ANEXO A

DESCRIPCIÓN DE CONTENIDO DE LAS ASIGNATURAS DE ESPAÑOL DEL CURSO SEGÚN PPC**LÍNGUA ESPANHOLA I**

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Nenhum

Ementa: Introdução ao estudo das estruturas básicas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, utilização de expressões familiares e cotidianas que visam satisfazer as necessidades concretas sem entrar em detalhes.

LÍNGUA ESPANHOLA II

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola I

Ementa: Aprofundamento das estruturas básicas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, utilização e compreensão de frases isoladas e expressões relacionadas a assuntos mais específicos no âmbito familiar estendendo-se ao lazer, trabalho e estudos, às necessidades imediatas.

LÍNGUA ESPANHOLA III

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola II

Ementa: Desenvolvimento das estruturas intermediárias da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, utilização e compreensão de temas relacionados aos países da língua alvo, descrição de experiências concretas e abstratas, razão e justificar opiniões e projetos.

LÍNGUA ESPANHOLA IV

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola III

Ementa: Aprofundamento das estruturas intermediárias e desenvolvimento de estruturas mais complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, incluindo-se discussões técnicas em áreas de conhecimento específico, comunicar-se com certa espontaneidade e acuidade.

LÍNGUA ESPANHOLA V

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola IV

Ementa: Introdução ao estudo das estruturas complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, discussões técnicas, reconhecimento de estruturas e significados subjacentes, comunicar-se com acuidade e proficiência.

LÍNGUA ESPANHOLA VI

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola V

Ementa: Desenvolvimento das estruturas complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, capacidade de uso, sem esforço, da língua alvo, argumentação, fluidez, acuidade e proficiência em diversas fontes orais e escritas.

LÍNGUA ESPANHOLA VII

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola VI

Ementa: Aperfeiçoamento do estudo das estruturas complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, enfocando detalhes da língua alvo.

LÍNGUA ESPANHOLA VIII

Carga Horária: 60 horas

Créditos: 04

Pré-requisito: Língua Espanhola VII

Ementa: Estudo dos gêneros acadêmicos escritos, em seus aspectos estruturais e composicionais e produção de escrita acadêmica.

ANEXO B

 <p>UFPBVIRTUAL</p>	<p>Universidade Federal da Paraíba UFPBVIRTUAL</p> <p>COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA ESPANHOLA</p>	
PLANO DA DISCIPLINA		
Disciplina: Língua Espanhola II		
Professora:		
Carga Horária: 60h		
Semestre: 2015.1		
<p>I – Ementa: Estudo das estruturas simples da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo as habilidades de compreensão e de expressão oral e escrita.</p>		
<p>II - Descrição dos conteúdos:</p> <p>Componente Pragmático – Organização textual; mecanismos associados às propriedades de coesão e coerência discursivas; tempo presente e tempo passado; mecanismos de cortesia e utilização de algumas formas de tratamento.</p> <p>Componentes Linguístico e Discursivo – Heterossemânticos e Heterogenêricos; algumas formas verbais dos Modos Indicativo e Imperativo e seus respectivos usos, a exemplo do Presente, Pretérito (Simples e Composto) e Imperfeito.</p>		
<p>III – Objetivos:</p> <p>Objetivo Geral – Estudar a língua espanhola desde uma perspectiva discursiva, contemplando aspectos linguísticos, pragmáticos e socioculturais que desenvolvam a compreensão de diferentes registros discursivos e promovam a compreensão do(s) significado(s) como um processo da negociação de sentido(s).</p> <p>Objetivos Específicos – Desenvolver a capacidade de percepção relativa à concepção de língua como uso, a partir da interação entre os falantes da língua e não apenas como instrumento de comunicação; favorecer a compreensão da variedade interna do espanhol; desenvolver as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita; e promover o acesso e a análise de instrumentos linguísticos do processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, a exemplo de gramáticas, manuais de ELE e <i>internet</i>.</p>		
<p>IV – Procedimentos metodológicos: As aulas acontecerão por meio da plataforma digital, ou seja, o Moodle, consistindo em um ambiente virtual com a utilização de <i>web</i> aulas gravadas e/ou ao vivo, promovendo o diálogo e a interação entre os alunos, o professor e o tutor da disciplina. Além disso, há a possibilidade da realização de 1(uma) aula presencial ao longo do semestre letivo.</p>		
<p>V - Procedimentos de avaliação da aprendizagem: Avaliação Qualitativa, ou seja, será considerada a participação dos alunos ao longo das aulas e a pontualidade na entrega das atividades solicitadas. Esta participação se dará através dos debates promovidos na Plataforma Moodle.</p> <p>Além disso, será realizada 1(uma) Prova Escrita Presencial em data estabelecida pelo Calendário da EAD, provavelmente entre os dias 12 e 14/05/15</p>		



UFPBVIRTUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Unidade de Educação a Distância
UFPB-Virtual
Centro de Ciências Aplicadas e Educação
Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola



PLANO DA DISCIPLINA

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA
DISCIPLINA: LÍNGUA ESPANHOLA 6
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS
CRÉDITOS: 04
PRÉ-REQUISITO: Língua Espanhola 5

PERÍODO: 2017.1

EMENTA: Desenvolvimento das estruturas complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, capacidade de uso, sem esforço, da língua alvo, argumentação, fluidez, acuidade e proficiência em diversas fontes orais e escritas.

OBJETIVO GERAL: Estudar a língua espanhola em nível avançado desde uma perspectiva discursiva, contemplando aspectos linguísticos, pragmáticos e socioculturais que desenvolvam a compreensão de diferentes registros discursivos e incentivem a compreensão do significado como consequência da negociação de sentidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Desenvolver a capacidade de percepção relativa à concepção de língua como uso e não como instrumento;
- Favorecer a percepção da variedade interna do espanhol;
- Desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração;
- Promover o acesso e a análise de instrumentos linguísticos do processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: gramáticas, manuais de ELE e Internet.

METODOLOGIA: As aulas se organizam em torno a atividades que propiciem e potencializem o desenvolvimento e integração das habilidades linguísticas dos alunos, a interação entre os mesmos e a negociação contínua de sentidos e formas relativa ao conteúdo programado. Como material didático se utilizará a bibliografia recomendada, manuais de ensino de ELE, Internet, vídeos e imprensa que permita aos alunos produzir seu futuro material de trabalho, fomentando assim sua autonomia.

AValiação: Avaliação contínua através da participação em trabalhos de compreensão e produção escrita e oral, além das provas previstas no curso.

CONTEÚDO:

- Competência gramatical: Pronomes complemento de OD e OI, Imperativo Afirmativo e Negativo e Futuro, Subjuntivo, preposições, partícula de impessoalidade, pronomes relativos, Verbos de câmbio (estado e condição) e sua análise contrastiva espanhol-português, Conectores discursivos.
- Competência funcional: falar de estados de ânimo, falar sobre as características de uma pessoa, expressar opinião, argumentar falar de relações pessoais, falar de situações hipotéticas, expressar desejos e gostos, aconselhar, falar do tempo, expressar obrigações e proibições, falar da saúde, falar de acontecimentos futuros, expressar possibilidade, necessidade e conveniência.
- Competência sociocultural relacionada com a variedade e diversidade do mundo hispânico.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Unidade de Educação a Distância
UFPB-Virtual
Centro de Ciências Aplicadas e Educação
Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola



PLANO DA DISCIPLINA

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA
DISCIPLINA: Língua Espanhola VII
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS

PERÍODO: 2017.1

I. EMENTA:

Aperfeiçoamento do estudo das estruturas complexas da Língua Espanhola em seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos e pragmáticos, desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, enfocando detalhes da língua alvo.

II. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Competência gramatical e funcional: presente do subjuntivo; opinar; expressar condições; condicional simples e seus usos; expressar desejo e planos para o futuro; pretérito imperfeito do subjuntivo; expressões temporais com uso de futuro; usos do passado em relatos (pretéritos indefinido, imperfeito, perfeito e pluscuamperfecto); conectores e marcadores textuais; *verbos de cambio*.

Competência sócio-cultural relacionada com a variedade e diversidade do mundo hispânico.

III. OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

OBJETIVO GERAL: Estudar a língua espanhola desde uma perspectiva discursiva, contemplando aspectos linguísticos, pragmáticos e socioculturais que consolidem os conteúdos vistos nas disciplinas anteriores, referentes à compreensão de diferentes registros discursivos e a compreensão do significado como consequência da negociação de sentidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar a capacidade de percepção relativa à concepção de língua como uso e não como instrumento;
- Reconhecer a variedade interna do espanhol;
- Ampliar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração em nível avançado.

IV. METODOLOGIA:

As aulas se organizam em torno a atividades que propiciem e potencializem o desenvolvimento e integração das habilidades linguísticas dos alunos, a interação entre os mesmos e a negociação contínua de sentidos e formas relativa ao conteúdo programado. Como material didático se utilizará a bibliografia recomendada, Internet, vídeos e imprensa.

V. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO:

Avaliação Contínua, ou seja, será considerada a participação dos alunos ao longo das aulas e a pontualidade na entrega das atividades solicitadas. Esta participação também se dará através dos debates promovidos na Plataforma Moodle. Serão realizadas várias atividades, valendo entre 10 e 40 pontos, somando no total 200 pontos. Além disso, será realizada 1 (uma) Prova Escrita Presencial (valendo 100 pontos). A data da prova escrita será definida



UFPBVIRTUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Unidade de Educação a Distância
UFPB-Virtual
Centro de Ciências Aplicadas e Educação
Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola



PLANO DA DISCIPLINA

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA
DISCIPLINA: Língua Espanhola VII
CARGA HORÁRIA: 60 HORAS

PERÍODO: 2018.1

I. EMENTA:

Estudo dos gêneros acadêmicos escritos, em seus aspectos estruturais e composicionais e produção de escrita acadêmica.

II. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Gêneros textuais acadêmicos em língua espanhola: resumo, resenha, artigo, monografia. Léxico e construção de sentidos relacionados a esses gêneros textuais.

III. OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

OBJETIVO GERAL: Estudar os gêneros textuais acadêmicos em seus aspectos estruturais e composicionais, fomentando sua produção.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer as características de cada gênero textual acadêmico em Língua Espanhola.
- Produzir textos acadêmicos em Língua Espanhola de maneira eficiente;
- Ampliar o léxico relacionado aos gêneros acadêmicos abordados na disciplina.
- Aprimorar a capacidade de construção de sentidos em Língua Espanhola.

IV. METODOLOGIA:

As aulas se organizam em torno a atividades que propiciem e potencializem o desenvolvimento e integração das habilidades linguísticas dos alunos, a interação entre os mesmos e a negociação contínua de sentidos e formas relativa ao conteúdo programado. Como material didático se utilizará a bibliografia recomendada, Internet, vídeos e imprensa.

V. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO:

Avaliação Contínua, ou seja, será considerada a participação dos alunos ao longo das aulas e a pontualidade na entrega das atividades solicitadas. Esta participação também se dará através dos debates promovidos na Plataforma Moodle. Serão realizadas várias atividades, valendo entre 10 e 40 pontos, somando no total 200 pontos. Além disso, será realizada 1(uma) Prova Escrita Presencial (valendo 100 pontos). A data da prova escrita será definida posteriormente, conforme o Calendário da EAD.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Uma nota de atividades do moodle (tópicos 1 e 2) 100,00

Uma nota de atividades do moodle (tópicos 3 e 4) 100,00

Uma nota da prova presencial 100,00