

De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia en clases de español en la universidad

From distance education to emergency remote education in spanish classes at the university

Tatiana Lourenço de CARVALHO (UERN)
tatianacarvalho10@yahoo.com.br

Sara de Paula LIMA (UFC)
profasaralima@gmail.com

Recebido em: 20 de jan. de 2022.
Aceito em: 02 de mar. de 2022.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; LIMA, Sara de Paula. De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia en clases de español en la universidad. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2390, p. 42-59, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12390.

Resumen: Debido a la pandemia provocada por el Coronavirus (COVID-19), fue necesaria la adopción de la enseñanza remota de emergencia (ERE) como forma de disminuir los impactos del aislamiento social en la educación. Por lo tanto, las actividades educacionales, antes totalmente presenciales, pasaron a ser realizadas a través de tecnologías digitales. A partir de ese contexto, tratamos, en este artículo, de buscar comprender qué de hecho se modificó tras el primer año de ERE, 2020 para 2021, y cómo las experiencias y estudios anteriores y durante la pandemia acerca de las tecnologías en la educación interfieren en nuestras prácticas educacionales en clases de lengua española de hoy en la enseñanza superior. De forma más específica, los objetivos de este trabajo son: i) identificar características de la Educación a Distancia (EaD) adaptadas para la ERE y ii) presentar las literacidades digitales presentes en distintos contextos de la ERE. Nos basamos en Kuklinski y Cobo (2020), respeto a la ERE en nivel superior; en Brasil (2016) para la caracterización de la modalidad de EaD y en Rojo (2009) y Dudeney, Hockly y Pegrum (2018) para tratar de la literacidad digital. Como resultado del análisis, constatamos que los profesores

de instituciones de enseñanza superior (IES), después de un primer momento abrupto y sin planificación, lograron apropiarse de recursos digitales educativos (RED) y crear una narrativa multimedia para sus asignaturas, especialmente los que imparten clases en carreras de Letras – Lengua Española.

Palabras-clave: Lengua Española. EaD. ERE. Literacidad digital.

Abstract: Due to the pandemic caused by the coronavirus (COVID-19), it was necessary to adopt emergency remote education (ERE) as a way to minimize the impacts of social isolation on education. Thus, educational activities, which used to be completely face-to-face, started to be carried out using digital technologies. According to this context, in this article, we try to understand what, in fact, has changed after this first year of ERE, 2020 to 2021, and how, before and during the pandemic, experiences and studies about technologies in education interfere in our educational practices in today's Spanish language classes in higher education. More specifically, the objectives of this work are: i) to identify characteristics of Distance Education (EaD) adapted to the ERE and ii) to present the digital literacies present in different contexts of the ERE. We draw on Kuklinski and Cobo (2020) with regard to higher-level ERE; in Brazil (2016) for the characterization of the EaD modality y in Rojo (2009) and Dudeney, Hockly and Pegrum (2018) to deal with digital literacy. As a result of the analysis, we found that teachers from higher education institutions (IES), after an abrupt and unplanned first moment, managed to appropriate digital educational resources (RED) and create a multimedia narrative for their subjects, especially those that they teach in Language courses – Spanish.

Keywords: Spanish Language. EaD. ERE. Digital literacy.

Introducción

Los recursos tecnológicos y las propias prácticas para su inserción en la educación han experimentado cambios significativos en los últimos años, gracias al uso cada vez más masivo de los teléfonos inteligentes y el acceso a internet de banda ancha, reconfigurando la enseñanza en la modalidad de educación a distancia y, en la actualidad¹, debido al contexto de la pandemia provocada por el Covid-19, estableciendo un modelo educativo estratégico: enseñanza remota de emergencia (ERE) y, consecuentemente, el modelo híbrido, que se planteó y se viene planteando para la realidad de la reanudación de muchas instituciones educativas a medida que se está produciendo la vacunación masiva y consecuente disminución de personas infectadas por el virus del Covid-19 en nuestro país.

Es oportuno aclarar, en este trabajo, qué entendemos por educación a distancia (EaD), ERE y enseñanza híbrida. Según Araújo y Pereira (2020), la EaD tiene una legislación propia (Resolución CNE / CES No. 1 de 11 de marzo de 2016) e “implica una metodología, una sistematización, recursos tecnológicos, formación docente” (ARAÚJO; PEREIRA, 2020, p.

¹ La redacción de este artículo se dio en octubre de 2021.

231). Además, no todos los cursos de educación superior son aptos para esta modalidad, considerando el carácter predominantemente práctico de algunas carreras universitarias.

La ERE que hemos vivido en el país desde mediados del 2020, desde mediados de 2020, es una solución temporal y estratégica para las instituciones educativas en el contexto de la pandemia. Consiste, por tanto, en la sustitución de las clases presenciales por la enseñanza y el aprendizaje a través de recursos tecnológicos, predominantemente en línea, para el intercambio de material didáctico, la interacción alumno-docente y la evaluación, regidas por ordenanza del Ministerio de Educación – MEC No. 343, de 17 de marzo de 2020.

En cuanto a la enseñanza híbrida, Horn y Staker (2015, p. 32) afirman que esta forma de enseñar y aprender tiene sus raíces en la enseñanza en línea y la definen como un programa educativo formal en el que el alumno aprende a través del acceso a internet y en espacio físico, con la supervisión de otro alumno o docente. Los autores todavía defienden que estas experiencias sean integradas, es decir, las actividades desarrolladas en línea deben ser complementadas con otras en el entorno presencial o viceversa.

Las experiencias educativas durante la pandemia, mientras no había todavía la vacuna, sobre todo entre docentes y alumnos, inicialmente se dieron con “sobresalto” y, posteriormente, llegamos a un momento de relativa “serenidad”. Después de todo, de manera general, pudimos aprender y adaptarnos, superando muchas adversidades. A pesar del terrible contexto que vivimos durante la pandemia del Covid 19, sin duda, un “vuelco” se ha producido en el panorama educativo.

Los tiempos de crisis exigen cambios y soluciones rápidas, que, después de un período de transición, pueden generar transformaciones efectivas. En el contexto brasileño, entendemos que, en un país con una gran extensión territorial y una enorme desigualdad socioeconómica, lamentablemente la educación no es accesible para todos. Sin embargo, el acceso a ella mediado por tecnologías puede minimizar, por ejemplo, los impactos de la ausencia de instituciones educativas en algunas ciudades más pequeñas y democratizar la socialización del conocimiento, permitiendo que más personas tengan acceso a la información y la educación.

A pesar de sufrir una precaria inclusión tecnológica, en nuestro país, creemos que este ha sido un momento único para la discusión de una “nueva” educación que llegara a los jóvenes de la Generación Z²,

² La Generación Z está formada por los nacidos en la primera década del siglo XXI, o incluso los

quienes han desarrollado un estilo cognitivo que rompe paradigmas con lo que, en la escuela, se estableció por habilidades y competencias hasta entonces. En este sentido, el cambio en el acceso a la información y en la producción de conocimiento requiere innovación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Este redimensionamiento del uso de los recursos tecnológicos en el aula o fuera de ella, especialmente dedicados a la enseñanza y al aprendizaje, ha despertado el interés de estudiosos del campo de la educación y de los que se ocupan especialmente de la docencia y la investigación en el ámbito de lenguas maternas y/o extranjeras, Araújo y Pereira (2020), Carvalho (2018; 2020a), Menezes (2019), Pimentel y Carvalho (2020), Ribeiro (2019; 2020).

Siguiendo la inclinación de investigación de los autores anteriores, creemos que vale la pena intentar comprender qué, de hecho, ha cambiado después del primer año de ERE y cómo las experiencias y estudios previos y durante la pandemia sobre tecnologías en educación interfieren en nuestras prácticas educativas hoy. En este sentido, más concretamente, los objetivos de este trabajo son: i) identificar las características de la educación a distancia adaptadas a la ERE y ii) dar a conocer las literacidades digitales presentes en diferentes contextos de la ERE y que pueden seguir utilizándose en la enseñanza híbrida de lengua española.

Después de esta introducción, el artículo tiene tres secciones. La primera trata de la evolución desde la EaD hasta la ERE. En los siguientes apartados se presentan aspectos de la ERE en clases de español, desde un primer momento de “asombro”, hasta un segundo momento de “confianza”. Finalmente, las conclusiones del estudio.

De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia

Durante más de un siglo, la EaD ha sido una realidad en nuestro país. Sin embargo, en lo que dice respecto a la legislación brasileña, el concepto de la modalidad educacional en cuestión sólo se abordó específicamente, casi diez años después de la LDB de 1996, que solo citó una breve definición de EaD que quedó, en esencia, en el Decreto No. 5.622, de 19 de diciembre de 2005. Once años después, mediante Resolución No. 1, de 11 de marzo de 2016, esta modalidad se caracteriza de la siguiente manera:

nacidos a finales de los 90. Lo más destacado de esta generación es la relación intrínseca con la tecnología y la navegación por Internet (FAVA, 2014).

Art. 2º Para fines de esta Resolución, la educación a distancia es caracterizada como modalidad educacional en la que la mediación didáctico-pedagógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con personal calificado, políticas de acceso, acompañamiento y evaluación compatibles, entre otros, de modo que se propicie, todavía, mayor articulación y efectiva interacción y complementariedad entre la presencialidad y la virtualidad “real”, el local y el global, la subjetividad y la participación democrática en los procesos de enseñanza y aprendizaje en red, involucrando a estudiantes y profesionales de la educación (profesores, tutores y gestores), que desarrollan actividades educativas en lugares y/o tiempos diversos³ (BRASIL, 2016, traducción nuestra).

Además de enfatizar aspectos relacionados con la distancia físico-temporal entre docente y alumnos y el uso de tecnologías para establecer las relaciones que concretan las clases en EaD, en el artículo en cuestión de la resolución de 2016, se hace una complementación acerca de las funcionalidades de esta modalidad de enseñanza y aprendizaje con el fin de establecer la relación entre el desempeño de los profesionales involucrados en el proceso educativo, las políticas de acceso y las evaluaciones compatibles dentro de la modalidad. De manera explícita, se destaca la presencia de la complementariedad entre los encuentros presenciales y virtuales, además de resaltar el papel de la modalidad para la inclusión digital, en lo que respecta a la participación democrática de los sujetos educativos de forma conectada en red.

Cabe mencionar todavía que, aunque la legislación brasileña respecto a la modalidad de EaD menciona la presencia física como parte de la capacitación (generalmente, en actividades como evaluaciones, seminarios, uso de laboratorios o, simplemente, el uso de las instalaciones del centro de apoyo a los estudios autónomos por parte de los estudiantes)⁴, el énfasis se le da a la distancia física entre docente y discentes, una de las particularidades de esta modalidad de enseñanza.

³ “Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.” (BRASIL, 2016).

⁴ En el momento de la escritura de este artículo (octubre de 2021), a causa de la pandemia y debido a recortes de inversiones en la educación, por parte del gobierno federal brasileño, los polos de apoyo de la EaD de la Universidade Aberta do Brasil – UAB se encuentran cerrados para las actividades presenciales.

Cabe señalar, sin embargo, que esta concepción puede generar el malentendido de que la enseñanza y el aprendizaje no ocurren de manera efectiva en la EaD. Con todo, es precisamente esta distancia física la que permite a alumnos y profesores crear sus propios horarios de estudio y trabajo, favoreciendo una mayor flexibilidad y, por supuesto, adaptados o adaptables a cada contexto individual.

Para el éxito de la formación a través de la EaD, son necesarios la organización y el trabajo colaborativo de un equipo profesional multidisciplinar, que forma parte del proceso de planificación y producción del material didáctico, antes de su utilización durante el curso escolar (CARVALHO, 2018). En este sentido, cabe destacar el papel de los implicados en esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Los principales agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la EaD en la actualidad son: las tecnologías, los profesores y, principalmente, los estudiantes. Dada la multiplicidad de funciones que asumen los docentes en este contexto, cabe destacar algunas de ellas: “profesor formador”, “profesor tutor” y “profesor elaborador de material”, sin olvidar las diversas otras funciones de gestión, como la coordinación del curso.

En definitiva, el “profesor formador” se encarga, entre otras actividades, de gestionar los contenidos programados dentro del ambiente virtual de enseñanza y aprendizaje (AVEA), orientar a los alumnos en las actividades didáctico-pedagógicas y desarrollar, cuando sea necesario, material didáctico para atender las necesidades emergentes a lo largo del curso. El “profesor tutor a distancia” trabaja apoyando al “profesor formador” y al “profesor tutor presencial”, en la interacción con los estudiantes, debe estar a su disposición para aclarar dudas de carácter pedagógico o no. El “profesor tutor presencial” acompaña al estudiante cuando este busca ayuda presencialmente en el centro de apoyo. El “profesor elaborador de material”, como su nombre lo indica, es el responsable de la elaboración del material didáctico en forma impresa o en otros formatos.

También cabe observar el papel del alumno en la EaD. En esta modalidad, el discente necesita tener autonomía en sus acciones al momento de aprender, pero, sobre todo, tener la responsabilidad de ser quien organiza sus propios horarios de estudio y aprendizaje, buscando interactuar de manera continua y permanente dentro del AVEA. La interacción alumno-alumno también les permite aprender con sus compañeros.

Además, la estructura del curso ofrecido y el material didáctico propio de la EaD requieren un lenguaje y una organización específicos, utilizando predominantemente recursos tecnológicos de diferentes medios, lo que llamamos transposición didáctica (CARVALHO, 2018). Para ello, hay que tener en cuenta que para que la modalidad de EaD suceda, hoy en día, son muchos los profesionales involucrados en las clases virtuales: informáticos, diseñadores gráficos, pedagogos, profesores de áreas específicas de las clases, tutores, etc.

A diferencia de lo que ocurre en la EaD, en la ERE, el profesor realiza solito la planificación y transposición multimedia de sus contenidos. Según Carvalho (2020b, n.p, traducción nuestra):

Al contrario de las experiencias de aprendizaje planificadas y proyectadas para ser en línea y/o remotas desde el inicio, la enseñanza remota de emergencia (ERE) es un cambio temporario en las prácticas educacionales debido a circunstancias de crisis. Se trata de la utilización de recursos tecnológicos digitales o no para la educación totalmente a distancia que, en otro contexto, se daría presencialmente o de forma híbrida y que volverá a su formato original cuando la situación de crisis o emergencia termine⁵.

En otras palabras, la ERE, especialmente en el contexto brasileño, se convirtió en algo nuevo en nuestras carreras de educación superior presencial, cuando, desde mediados de marzo de 2020, nos enfrentamos a la situación de emergencia sanitaria provocada por el, entonces, nuevo coronavirus, lo que nos obligó a realizar nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje de forma completamente remota, sin poder acudir a los espacios físicos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que, aunque la ERE haya sido algo “nuevo” para nosotros, los brasileños, en algunos países que suelen atravesar situaciones de crisis o emergencia, como guerras o catástrofes, como terremotos y *tsunamis*, esta práctica pedagógica no era del todo desconocida. Como se destaca en Hodges et al. (2020), los *campi* universitarios de estos contextos ya habían estado cerrados antes debido a desastres naturales, como incendios forestales, huracanes, etc. Los mismos autores señalan que ya hubo países que respondieron al cierre de

⁵ “Ao contrário das experiências de aprendizagem planejadas e projetadas para ser online e/ou remotas desde o início, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária nas práticas educacionais devido a circunstâncias de crise. Trata-se da utilização de recursos tecnológicos digitais ou não para a educação totalmente a distância que, em outro contexto, se daria presencialmente ou de forma híbrida e que retornará ao seu modo original quando a situação de crise ou emergência terminar”.

instituciones educativas en tiempos de crisis, implementando modelos de clases a través de aprendizaje móvil, radio u otras soluciones más viables en cada contexto. El objetivo principal en estas circunstancias no era recrear un entorno educativo altamente desarrollado, sino proporcionar acceso temporal y apoyo educativo de manera que la configuración pudiera ser rápida y estuviera disponible de forma confiable durante una emergencia. Cuando entendemos la ERE de esta manera, podemos identificarla como diferente de la modalidad de EaD.

Viviendo esta realidad de crisis sanitaria, también es importante resaltar que no podemos considerar la ERE como una modalidad educacional, ya que es una solución temporal para las instituciones que necesiten interrumpir sus actividades presenciales por motivos de emergencia. A diferencia de la modalidad de EaD que tiene su estructura y metodología diseñadas para garantizar la enseñanza en la educación a distancia desde la concepción e implementación del curso, la ERE no puede considerarse una modalidad de enseñanza, ya que es algo momentáneo.

De forma más detallada, a seguir trataremos de nuestras primeras experiencias, como profesoras de español, en formato remoto.

Primer momento de la ERE en las clases de lengua española: El asombro

Al caracterizar la ERE, inicialmente, se pensó que este formato se daba exclusivamente a través de medios digitales, pero se pudo identificar otras posibilidades. Como en el caso de las instituciones educativas que se anticiparon al enviar materiales impresos a los estudiantes o siguieron sus clases complementando la virtualidad de los encuentros sincronizados con este tipo de envío de material. Hubo instituciones que interrumpieron completamente sus actividades por unos meses y reanudaron las clases luego de un período de preparación docente e instrumentalización de los estudiantes para las clases de ERE, como sucedió en la mayoría de las universidades públicas brasileñas, como las en donde actuamos como profesoras de español.

Ampliando la discusión acerca de la ERE, Kuklinski y Cobo (2020) discuten las estrategias de los docentes de educación superior en la apropiación de metodologías y técnicas para reemplazar el espacio físico del aula por el entorno virtual. Los autores señalan cuatro escenarios

imaginados⁶ para la ERE en la universidad. El primer caso, denominado *remoto urgente no adaptado*, difiere poco de los modelos de enseñanza más tradicionales, es decir, la atención se centra en el docente que utiliza la *web* conferencia como herramienta principal y proporciona material didáctico *online* o escaneado. La evaluación procede como se planeó originalmente, sin cambios, eso es, una evaluación escrita (examen o trabajo).

El segundo escenario identificado por los autores es el *remoto urgente adaptado*. En este caso, seguimos centrándonos en el profesor, que continúa con las clases expositivas a través de las conferencias *web*. Sin embargo, existe una preocupación por proponer instrumentos de evaluación alternativos, como un trabajo final por parejas o una autoevaluación (en muchos casos, además de la evaluación escrita, se aceptó presentación oral o grabación de audio).

En el tercer escenario, el *remoto espiral*, los mismos estudiosos afirman que el aprendizaje se basa en la resolución de problemas. Profesores del mismo nivel en colaboración proponen proyectos interdisciplinarios. Cabe destacar que el material disponible se expande desde el PDF – *Portable Document Format* (en español, documento en formato portátil), a una narrativa multimedia expansiva, que integra una mayor apertura a textos multimodales (producciones audiovisuales como películas, cortometrajes, videoclips, etc.). En el remoto espiral, el alumno gana protagonismo, porque el docente es un “diseñador de experiencias de aprendizaje”⁷ (KUKLINSKI; COBO, 2020, p. 37, traducción nuestra), capaz de crear actividades que utilizan herramientas tecnológicas e integran interacciones sincrónicas y asincrónicas. La evaluación se realiza mediante dinámicas *gamificadas* o por parejas.

En el cuarto y último escenario, el *híbrido espiral*, se vuelve a la modalidad presencial con la contribución de las experiencias positivas en el formato remoto. Según Kuklinski y Cobo (2020, p. 38, traducción nuestra), “los contextos online y presencial se mezclan de forma permanente y constante”⁸.

De acuerdo con nuestras experiencias como profesoras de español de diferentes estados e instituciones de enseñanza

⁶ Los autores utilizan la expresión “escenarios imaginados”, porque el texto data del inicio de la pandemia, antes de la implementación de las prácticas docentes en la ERE.

⁷ “desenhador de experiências de aprendizagem”.

⁸ “os contextos online e presencial se misturam de forma permanente e constante”.

superior (IES) y también como estudiantes en cursos de formación, extensión y/o especialización durante la pandemia, podemos señalar que los escenarios 1 — *remoto urgentemente no adaptado* — y 2 — *remoto urgentemente adaptado* —, según Kuklinski y Cobo (2020), prevalecieron en las experiencias vividas en nuestros contextos de trabajo y estudio, en el primer año de la pandemia, dado que muchos docentes necesitaban formación y, por la inmediatez del momento, no tuvieron tiempo para planificar sus clases en línea. Los estudiantes de enseñanza superior, por su parte, considerados hoy en día, en su mayoría, nativos digitales, también tuvieron que “correr atrás” para aprehender los contenidos en los AVEA (*Google Classroom, Socrative, Moodle, Solar*, etc.), una vez que sus prácticas de acceso, antes de la pandemia, no eran necesariamente en entornos virtuales de aprendizaje.

Las dificultades con la ERE ultrapasaron la falta de literacidad digital de los implicados: directivos, docentes y alumnos. En primer lugar, podemos destacar el daño emocional y psicológico que provocan las pérdidas familiares y el aislamiento social requerido como medida preventiva contra la propagación del virus. Los vínculos afectivos de estudiantes y docentes, contruidos en los espacios de convivencia de las instituciones educativas, tuvieron que adaptarse a la ausencia física del otro y se comenzó a establecer la comunicación a través de teléfonos inteligentes, tabletas y/o pantallas de ordenadores.

En segundo lugar, la inestabilidad económica provocada por el paro, el aumento de la inflación y el bajo consumo durante la pandemia, a pesar de que se han emprendido políticas públicas como el *auxílio emergencial*⁹, llevó a muchas familias a sufrir drásticas pérdidas económicas como nunca antes. Así se expusieron las desigualdades socioeconómicas del país y la precariedad de la inclusión digital para la mayoría de los brasileños. Las universidades públicas de Brasil, por ejemplo, buscaron remediar el daño causado por la deserción y la evasión de los estudiantes debido a la falta de recursos para seguir las clases en línea, distribuyendo ordenadores y *chips* para el acceso a internet a través de teléfonos inteligentes.

⁹ *Auxílio emergencial* fue un beneficio financiero de emergencia aprobado por el Congreso Nacional y sancionado por la Presidencia de la República de Brasil creado para garantizar un ingreso mínimo a los brasileños en situación de vulnerabilidad durante la pandemia de Covid-19, ya que muchas actividades económicas se vieron gravemente afectadas por la crisis.

Con respecto a las literacidades digitales, ampliaremos la reflexión. El proceso de enseñanza y aprendizaje en formato remoto requiere habilidades específicas, por lo tanto, tanto estudiantes como profesores necesitan conocer y saber utilizar el idioma a través de los diversos recursos disponibles en línea. En tal contexto, este proceso ya no se caracteriza por el discurso expositivo del profesor, de transmisión de información enciclopédica, sino la perspectiva de interacción y colaboración, en la que los estudiantes aportan como coautores de su proceso de aprendizaje, más activos que nunca.

La literacidad se ha debatido durante al menos 40 años, es decir, se busca reflexionar sobre las prácticas cotidianas de lectura y escritura. En 1996, el *London New Group* (LNG) anunció en su manifiesto la perspectiva de literacidad desde la multiplicidad de lenguajes (visual, verbal, sonoro, espacial, etc.) y de culturas. Con esto, se amplía el concepto inicial y se aplica el término literacidades múltiples (ROJO, 2009), que mejor contempla la diversidad de prácticas culturales y sociales de lectura y escritura que están presentes en la sociedad actual. Esto se debe a que, en las investigaciones recientes, referidas a las multiliteracidades, se ha demostrado el impacto que ha tenido la internet en la vida de las personas y cómo ha remodelado considerablemente la identidad del lector y del escritor.

Dudeney, Hockly y Pegrum (2016) llaman la atención para la mayor interacción a partir de la *web 2.0* y explican que en ella se identificaron, caracterizaron y analizaron literacidades específicas, citando: literacidad en dispositivos, literacidad mediática, literacidad informacional, literacidad visual. Luego, los autores definen las literacidades digitales como “las habilidades individuales y sociales necesarias para interpretar, gestionar, compartir y crear un significado efectivo en el creciente alcance de los canales de comunicación digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17) y establecen un conjunto de literacidades, según la Figura 1 a continuación:

Figura 1 – Quadro literacidades digitais

Complexidade crescente ↓		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
		Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
		Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
		Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
		Letramento em codificação			Letramento em remix

Fonte: Dudeney, Hockly y Pegrum (2016).

En la Figura 1, podemos ver que los autores categorizan las literacidades digitales en 4 enfoques — lenguaje, información, conexiones y (re)diseño — de acuerdo con un orden creciente de complejidad, enumerándolos en: impresa, en SMS, en hipertexto, en multimedia, de juegos, móvil, de codificación, clasificatoria, en investigación, en información, de filtración, personal, en red, participativa, intercultural y de remix. No nos detendremos en detallar todas las literacidades digitales mencionadas, sino solo las pertinentes a los escenarios identificados en el formato de ERE en nuestros contextos de actuación como profesoras de español, los escenarios 1 y 2.

En el escenario 1, *remoto urgente no adaptado*, que consistió en una modificación radical de la planificación pedagógica, en un corto período de tiempo, en el que no estaban preparados ni instituciones ni docentes, lo que sucedió fue una planificación pedagógica en tiempo

real. Dicho esto, consideramos que prevaleció la literacidad impresa y la literacidad en hipertexto, dado que las metas institucionales para los docentes eran: cumplir con el programa de la asignatura, realizar la evaluación y reducir las exigencias debido al contexto de la pandemia, lo que implicaba en una mayor tolerancia y empatía. Según Dudeney, Hockly y Pegrum (2016, p. 23, traducción nuestra), la literacidad impresa es la “capacidad de comprender y crear una variedad de textos escritos que abarcan el conocimiento de la gramática, el vocabulario y las características del discurso simultáneamente con las habilidades de lectura y de escritura”¹⁰ y la literacidad en hipertexto se refiere a la capacidad de procesar hipervínculos y emplearlos en documentos de textos. En la falta de planificación y de perfeccionamiento, algunos docentes, a través de conferencias *web*, “trasladaron” el aula a la pantalla, en largos encuentros sincrónicos, con exposición de contenidos, sin o casi ninguna interacción.

Para el escenario 2, *remoto urgente adaptado*, se observa menos improvisación. Aunque se prioriza la clase sincrónica, esta es más corta y el profesor hace uso de recursos, como diapositivas de presentación o un documento de texto para apuntes. En este caso, además de las literacidades antes mencionadas, también encontramos la literacidad multimedia — “capacidad de interpretar y crear eficazmente textos en múltiples medios, especialmente utilizando imágenes, sonidos y videos”¹¹ (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27) — y la literacidad móvil, que es la capacidad de navegar, comunicarse, interpretar y producir información a través de internet móvil, incluida la capacidad de orientarse en el espacio virtual y de la realidad aumentada, principalmente, a través de dispositivos como teléfonos móviles, tabletas y ordenadores portátiles.

La mayoría de los docentes, en los escenarios 1 y 2, se beneficiaron de los conocimientos y experiencias de la EaD para establecer actividades asincrónicas y asegurar la contabilización de la carga de trabajo.

¹⁰ “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita”.

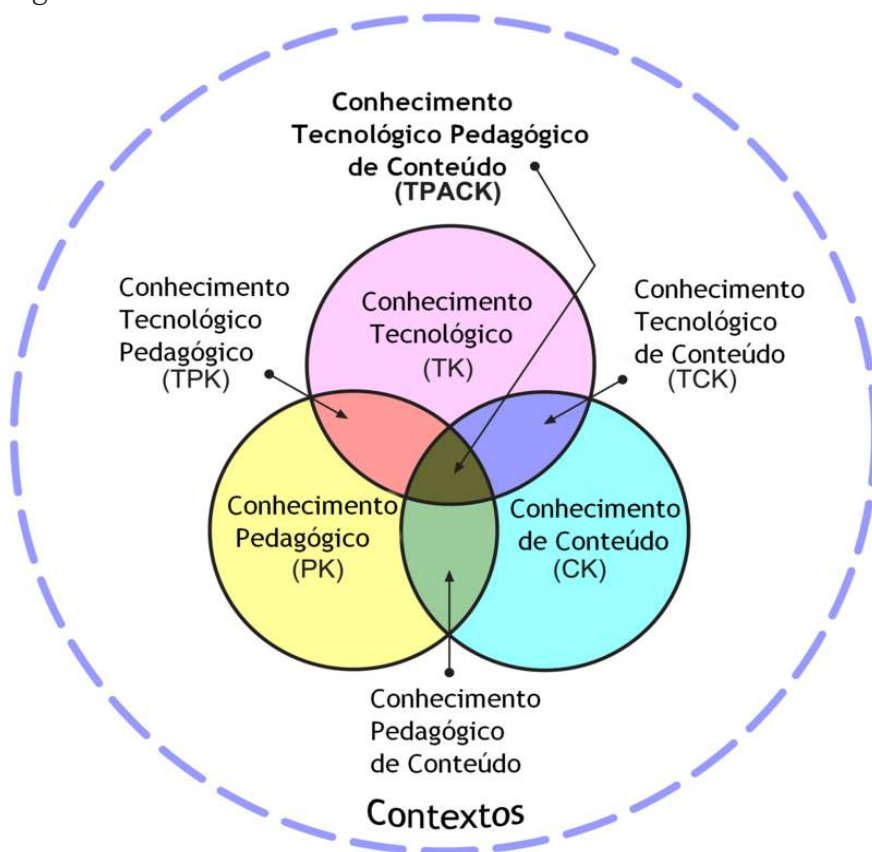
¹¹ “habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando, imagens, sons e vídeos”.

Segundo momento de la ERE en las clases de lengua española: La confianza

Tras más de un año afrontando la pandemia en Brasil, es posible observar cambios en el contexto didáctico-pedagógico de la educación superior, que es el foco de este estudio. Se ha consolidado la integración de herramientas tecnológicas digitales en las prácticas docentes para la explicación de contenidos y para la evaluación, como veremos a continuación.

El modelo de conocimiento pedagógico, de contenido y tecnológico (CPCT) de Mishra y Koehler (2006) contribuye a una mejor comprensión de los escenarios 3 y 4 – *espiral remoto* e *híbrido espiral* (KUKLINSKI; COBO, 2020), mencionado en la sección anterior. En resumen, el modelo CPCT explica que los docentes deben agregar conocimiento tecnológico a los conocimientos de contenido y pedagógico. Es decir, durante la planificación se debe priorizar el objetivo de aprendizaje del alumno y el contenido, luego se selecciona el recurso educativo digital (RED) más adecuado. Veamos la Figura 2 a continuación:

Figura 2 – Modelo CPCT



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tpack#/media/File:TPACK_pt-BR.png

Según Dudeney, Hockly y Pegrum (2016, p. 64), “el modelo CPCT ayuda a concebir la integración de la tecnología tanto en la formación y prácticas de enseñanza como en cursos de formación continuada”¹². Esta afirmación apoya la reflexión que los cursos de grado — formación inicial — deben poner atención a la combinación de ciertas pedagogías y el uso de la tecnología como una constante, ya que somos conscientes de que muchos recursos tecnológicos digitales se quedan obsoletos en cortos intervalos de tiempo, lo que exige la capacidad del docente actualizarse cada vez más frecuentemente.

Observamos, en el escenario 3, *remoto espiral* (KUKLINSKI; COBO, 2020), que algunos docentes consiguieron darle al alumno el efectivo protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conciliando actividades sincrónicas y asincrónicas. Así, en clases de 30 a 45 minutos, de lengua española, por ejemplo, se pudo llevar a cabo una exposición teórica para luego pedir a los estudiantes que consolidaran conocimientos en parejas o en grupos a través de un RED, a saber: escritura colaborativa en lengua española en un documento en el *drive*, respuestas a ejercicios en este idioma en un formulario (*Google Suite Educación*) o, incluso, la publicación de comentarios en español en un mural (*Padlet*).

La diversidad de herramientas utilizadas permitió una mayor accesibilidad y una mejor gestión del tiempo, asegurando el desarrollo de nuevas literacidades tanto por parte de profesores como de estudiantes, tales como: literacidades en juegos, en investigación, en información y en filtración, detalladas a continuación.

El término *gamificación* fue mencionado por primera vez por Jesse Schell, en una conferencia en DICE¹³ en 2010, cuando intentó explicar la revolución que brindan los juegos en la vida real, incluso en la educación (ARAÚJO; CARVALHO, 2018). Dicho esto, podemos entender que la literacidad en *gamificación* es la interacción en entornos de juegos para lograr objetivos de aprendizaje en un área de conocimiento. Entre las más conocidas se encuentran herramientas como *Kahoot* y *Nearpod*, así como aplicaciones como *Duolingo*, *Lyrics Training* y *Tandem*, que han llegado a ser muy utilizadas durante la ERE para lenguas extranjeras, especialmente en nuestras clases de español.

¹² “o modelo CPCT ajuda a conceber a integração da tecnologia tanto na formação e estágio de ensino quanto em cursos de formação contínua”.

¹³ D.I.C.E.: *Design, Innovate, Communicate, Entertain*.

Las literacidades en investigación, en información y en filtración pueden entenderse como correlacionadas. La primera se refiere a la capacidad de utilizar de manera eficiente los motores de búsqueda, reconociendo estrategias para optimizar su funcionalidad. La segunda es más compleja y se refiere a la “habilidad de evaluar documentos y artefactos por medio de preguntas críticas, evaluando la credibilidad, comparando fuentes y rastreando el origen de la información”¹⁴ (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40, traducción nuestra). Entonces, para las literacidades anteriores, el uso de *Google Académico*¹⁵ y la búsqueda avanzada en *Google*¹⁶ se convirtieron en estrategias frecuentes en actividades asincrónicas. Finalmente, la literacidad en filtración corresponde a la capacidad de utilizar las redes profesionales y sociales para obtener informaciones como mecanismo de selección y eliminación, lo cual puede ser verificado por el crecimiento de redes sociales como *WhatsApp* e *Instagram* en el contexto educativo. El primero se destaca en la interacción interpersonal por la inmediatez del intercambio de mensajes y el fácil manejo para el envío de archivos (textos, imágenes, audios y videos); el segundo, por la creación de perfiles con temáticas específicas de interés para los estudiantes en cuestión, como la enseñanza de español, literatura en lengua española, curiosidades acerca de los países hispánicos, etc. Consideramos que, en un periodo post-pandémico, el escenario 4, *híbrido espiral*, podrá consolidarse, ampliando los usos de los RED y de diferentes literacidades.

Consideraciones finales

En este artículo, reflexionamos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas durante nuestras experiencias como profesoras de la carrera de Letras – Lengua Española, durante la pandemia, destacando las características de la EaD adaptadas para la ERE y presentando las literacidades digitales puestas en práctica en diferentes contextos de la ERE y que pueden seguir adaptándose y utilizándose en la educación híbrida, dada la reanudación paulatina prevista en algunas instituciones de educación superior, siempre que sea posible en materia de seguridad sanitaria, a los espacios físicos de la universidad.

¹⁴ “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação”.

¹⁵ scholar.google.com.br

¹⁶ google.com/advanced_search

Es fundamental reconocer que, si bien hemos aprendido de nuestros errores y hemos llegado al momento de la “confianza” durante la ERE en las clases de lengua española, el principal objetivo en estas circunstancias no era recrear un entorno educativo robusto con excesos de recursos tecnológicos digitales, pero sobre todo dar acceso temporal a estrategias de enseñanza y aprendizaje de forma práctica de configurar, desde la perspectiva del docente, y de la forma más simplificada y cómoda también para los discentes. Cada experiencia en nuestras clases de lengua española durante la ERE se convirtió en un experimento, debido, entre otros factores, a la naturaleza cambiante de las tecnologías utilizadas en las clases. Sin duda, aprendimos juntos alumnos y profesores en este proceso.

Tras realizar la escritura de este trabajo, comprobamos que la articulación de la enseñanza y el aprendizaje a través de los recursos digitales, incluso durante la redacción colaborativa de este artículo, se ve favorecida mediante el uso consciente de la tecnología.

Aunque sepamos que esta situación de ERE haya resultado sumamente agotadora y estresante, tras más de un año (en algunos casos dos años) de clases remotas durante la pandemia en Brasil, cuando todo esto termine, esperamos que las instituciones aprovechen la ocasión y todo el aprendizaje construido como una oportunidad para dar continuidad a las instrucciones en línea que encajen en las situaciones del aula presencial, cuando volvamos a los espacios físicos institucionales. Por ello, la implementación de la enseñanza híbrida, en los próximos años, debe formar parte del conjunto de competencias a desarrollarse por parte del cuerpo de profesorado, de directivo y de técnicos para promover la tan necesaria literacidad digital de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluidos los propios estudiantes.

Referencias

ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 4, 2018.

ARAÚJO, P. S. R. de; PEREIRA, P. R. F. Os desafios do ensino remoto na educação básica. Entrevista com Denise Lino de Araújo. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1 mar. 2016.

CARVALHO, T. L. **La enseñanza de la escritura en ELE en la EaD brasileña: análisis y orientaciones didácticas**. 2018. 322 f. Tese (Doutorado em Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura) — Facultad de Filología, Departamento de Filología Hispánica da Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018.

CARVALHO, T. L. Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 516-536, 2020a.

CARVALHO, T. L. **Reflexões sobre os (des)acertos no Ensino Remoto Emergencial**. Conferência no Workshop de formação de professores, 1, 2020, Redenção: Núcleo de Línguas (NucLi) – UNILAB, 2020b.

DUDENEY, G; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAVA, R. **Educação 3.0**: Aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 maio 2020.

HORN, M. B.; STAKER, H. B. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KUKLINSKI, H. P.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota emergencial**: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School, 2020.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. de. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, 2020.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. **Blog da Parábola Editorial**, 2020. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.