

## Las tecnologías digitales en clases de español antes, durante y después de las experiencias vividas en la enseñanza remota de emergencia

### Tecnologias digitais nas aulas de espanhol antes, durante e depois das experiências vividas no ensino remoto emergencial

Tatiana Lourenço de Carvalho<sup>1</sup>

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

#### Resumen

El objetivo del trabajo es observar cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje del español a través de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) a partir de las percepciones de profesores y de estudiantes de lengua española de una universidad pública brasileña. Más concretamente, buscamos analizar: i) las respuestas dadas por docentes en una encuesta en cuanto a sus experiencias y expectativas para la enseñanza de lengua española mediada por TDIC y ii) los comentarios de los estudiantes en una apreciación integrada acerca de los cambios respecto a las novedades metodológicas de la inclusión o no de las TDIC en sus clases de español. Se trata, por tanto, de un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo. La recolección de los datos se dio tras el regreso a los espacios físicos de la institución educativa después de los dos años de enseñanza remota de emergencia (ERE). La base teórica del trabajo consta de estudios de Horn y Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015), Moran (2015) etc. Los resultados revelaron que la incorporación de tecnologías digitales en las prácticas educativas en cuestión ha avanzado, aunque de manera heterogénea.

**Palabras clave:** Enseñanza. Aprendizaje. Lengua española. Tecnologías digitales

#### Resumo

O objetivo do trabalho em questão é observar como ocorre o ensino e a aprendizagem do espanhol por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) a partir das percepções de professores e de alunos de língua espanhola de uma universidade pública brasileira. Mais especificamente, buscamos analisar: i) as respostas dadas pelos professores em um questionário sobre suas experiências e expectativas para o ensino da língua espanhola mediada por TDIC e ii) os posicionamentos dos alunos em uma apreciação integrada sobre as mudanças em relação às novidades metodológicas ou não da inclusão das TDIC em suas aulas de espanhol. Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo. A coleta de dados ocorreu após o retorno aos espaços físicos da instituição educacional, de forma mais específica, após dois anos de ensino remoto emergencial (ERE). A base teórica do trabalho consiste em estudos de Horn e Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Moran (2015), etc. Os resultados revelaram que a incorporação das tecnologias digitais nas práticas educativas em questão tem avançado até certo ponto, embora de forma heterogênea.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizado. Língua espanhola. Tecnologias digitais

---

<sup>1</sup> Docente de la Universidad do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) en donde es profesora permanente del Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Doctora por la Universidad de Salamanca (USAL), España, en el Programa de Doctorado Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-0875>.

**Introducción**

La inserción de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC) durante la enseñanza remota de emergencia (ERE), que se dio en los años más críticos de la pandemia del Covid-19 (entre el segundo semestre de 2020 y el primero de 2022), ha sido el fundamento para realizar el presente trabajo con el fin de comprender cómo se produjeron, y siguen sucediendo, las experiencias de enseñanza y aprendizaje de español a través de las TDIC.

Concretamente, los objetivos específicos de este estudio son: i) analizar las respuestas dadas en una encuesta realizada por docentes del grado de Letras: Lengua Española de una universidad pública brasileña en cuanto a sus experiencias y expectativas para la enseñanza de esta lengua en función de las TDIC y ii) examinar las reflexiones de los estudiantes de la carrera en cuestión a partir de una apreciación integrada escrita acerca de las novedades metodológicas en sus vivencias de aprendizaje tras la inclusión o no de las TDIC en las clases de español después de regresar a las aulas presenciales.

La investigación en cuestión es un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo sobre las prácticas docentes de profesores y las percepciones del desempeño discente de estudiantes en el ámbito de la lengua española. La necesidad de llevar a cabo este estudio surgió debido a los cambios significativos en el contexto didáctico-pedagógico de la enseñanza del español en la Educación Superior, especialmente después de las experiencias vividas durante la pandemia, que es el enfoque de este trabajo.

**Tecnologías digitales de información y comunicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas**

Durante las vivencias en la enseñanza remota de emergencia específicamente en el contexto brasileño, experimentamos algo jamás vivido antes en la educación, incluso en las carreras de enseñanza superior presencial. En este formato, los profesores tuvieron que planificar, generalmente solos y sin soporte informático, sus clases y realizar la transposición multimedia de los contenidos de las asignaturas.

Cabe señalar que, conforme a Carvalho (2020), la ERE representó un cambio radical en las prácticas educacionales debido a la inusual circunstancia de crisis, a diferencia de las experiencias de aprendizaje planificadas y proyectadas para realizarse en línea o a distancia desde su origen como es el caso de los cursos en la educación a distancia (EaD). Por lo tanto, se produjo una transposición didáctica de las prácticas de enseñanza con la utilización de recursos tecnológicos digitales para la educación en línea que anteriormente se daba en otro formato y que volvería a su formato original una vez superado el momento de crisis. Esto provocó que el objetivo principal de la ERE no fuera recrear un entorno educativo altamente desarrollado, sino proporcionar acceso temporal y apoyo educativo de manera que la configuración de las clases pudiera ser rápidamente estructurada y estuviera disponible de forma confiable.

Frente a esas múltiples transformaciones que trajeron consigo los nuevos escenarios sociales, tras los años de ERE, llegaron o, por lo menos, deberían haber llegado cambios

significativos también en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se espera que diferentes formas metodológicas en el aula puedan ofrecer distintas posibilidades para el desarrollo de los estudiantes. Además, es necesario repensar la concepción de enseñanza y aprendizaje considerando, especialmente, los papeles tanto de docentes como de discentes en el proceso de integración de las tecnologías digitales de información y comunicación en las clases, promoviendo una renovación metodológica. Por consiguiente, consideramos que es primordial una predisposición a querer cambiar la forma docente de interactuar con los alumnos por medio de los más variados espacios y recursos tecnológicos disponibles. En este sentido, las tecnologías pueden ofrecer versatilidad y diversidad de uso, configurándose como importantes aliadas de la labor docente.

Algunas alternativas que envuelven estos nuevos contextos sociales posibilitan cambios metodológicos que han surgido y están siendo cada vez más investigados. En este sentido, trabajos de autores como Brito (2020), Carvalho y Lima (2022), Castro (2015), Kuklinski y Cobo (2020), Leandro y Correa (2018), Pimentel y Carvalho (2020) y Ribeiro (2020), por ejemplo, tratan de la importancia y los retos de incluir las TDIC en las clases.

Una de estas propuestas para la educación se refiere a la enseñanza híbrida, que surgió debido a los avances en las tecnologías educativas; por consiguiente, es anterior a la pandemia y presenta una opción de aprendizaje alternativa a la enseñanza tradicional. En términos generales, la enseñanza híbrida es un enfoque pedagógico que combina actividades presenciales con actividades realizadas a través de las TDIC tales como las videoclases, la participación en foros de discusión en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), la utilización de aplicaciones educativas, el acceso a sitios educativos, etc. Además, la resolución de ejercicios y tareas se suele realizar cuando los estudiantes interactúan presencialmente en el aula.

Conforme a Horn y Staker (2015), ampliamente discutidas en Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015) existen distintas propuestas sobre cómo combinar las TDIC en las actividades de la enseñanza híbrida. De acuerdo con estos estudios, podemos destacar cuatro: 1) Modelo de rotación; 2) Modelo *flex*; 3) Modelo *à la carte* y 4) Modelo virtual enriquecido.

En el Modelo de rotación, los estudiantes rotan actividades realizadas de acuerdo con un programa fijo o con la orientación del profesor. En este modelo, se dan, a su vez, las siguientes propuestas: a) rotación por estaciones, en la que la organización de los estudiantes se da en grupos y cada uno de los cuales realiza una tarea de acuerdo con los objetivos del profesor para la clase, b) laboratorio rotacional, que comienza con el aula tradicional, luego agrega una rotación al laboratorio de computación o de enseñanza, c) aula invertida, como su propio nombre indica, se estudia la teoría en casa, en formato en línea, y se utiliza el espacio del aula para discusiones, resolución de actividades, entre otras cuestiones y, por último, d) rotación individual, en la cual cada estudiante tiene una lista de sugerencias que debe considerar en su rutina para cumplir con los temas a estudiar.

En el Modelo *flex*, por otro lado, el ritmo de cada alumno es personalizado, y el profesor está disponible para aclarar dudas, aunque también ofrece a los estudiantes una lista de tareas, con énfasis en la enseñanza en línea. En el Modelo *à la carte*, por su parte, el alumno debe organizar sus estudios, aunque con la ayuda del educador, de acuerdo con los objetivos generales que se desea alcanzar. El aprendizaje, que puede tener lugar en el momento y en el lugar más convenientes, también es personalizado. El Modelo virtual enriquecido, desde otra

perspectiva, es una experiencia llevada a cabo en toda la escuela, donde en cada materia, los estudiantes dividen su tiempo entre el aprendizaje en línea y el presencial. Este modelo, al igual que el Modelo *à la carte*, también se considera disruptivo porque propone una organización de la escuela diferente de lo que es habitual en Brasil.

Respecto a la variedad de modelos de la enseñanza híbrida, conforme a Valente (2015), estas múltiples posibilidades tienen como esencia centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante y no solo en la transmisión de información que tradicionalmente es función del docente. Aunque estos modelos pedagógicos se basan en el desarrollo de competencias centradas en el alumno, también valoran la interacción con los compañeros de clase y con los docentes para consolidar los conocimientos mediante la práctica. En consecuencia, la enseñanza híbrida, al combinar momentos en los que los alumnos estudian solos, generalmente de forma virtual, con los encuentros presenciales en los que los estudiantes interactúan con sus compañeros y sus profesores, aún lo mejor de los dos formatos (en línea y presencial).

Cabe mencionar que, cuando se trata de un modelo pedagógico híbrido, lo que sucede dentro y fuera del aula respecto a la asignatura debe formar parte de la planificación previa del docente, pero sin ser rígida a punto de no poder cambiar en función de las necesidades de los estudiantes. La unión entre actividades virtuales y presenciales destaca, junto con el desarrollo de la autonomía discente, el gran potencial de las especificidades de este modelo de enseñanza.

Acerca de la enseñanza híbrida, Moran (2015, p. 29) afirma que “(...) ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais”<sup>2</sup>. Convenimos con el estudioso, puesto que son muchas las cuestiones que impactan en este modelo de enseñanza y que tienen que ver no solo con la inclusión o no de las tecnologías en el aula, sino sobre todo con los cambios metodológicos. Por ende, creemos que el modelo pedagógico híbrido juega un papel importante en las clases presenciales, sobre todo, a partir de 2022, tras más de dos años de ERE.

Por supuesto que la realidad anticipa un gran desafío para que se implemente este potencial pedagógico digital sin precedentes en la historia de la educación y de la enseñanza de lenguas. Asimismo, uno de los desafíos consiste en convertir las clases de español en Brasil en proposiciones más críticas y reflexivas desde la perspectiva también del estudiante lo que requiere, conforme a Carvalho y Lima (2022), una nueva mirada hacia las TDIC en la educación comenzando por el fortalecimiento de la inclusión digital, para finalmente posibilitar a los docentes a que eduquen formando en/para la literacidad digital.

---

<sup>2</sup> [...] enseñar y aprender nunca han sido tan fascinante, por las inúmeras oportunidades que se ofrecen, y, por otra parte, tan frustrante, por las dificultades para que cada uno desarrolle su potencial (Moran, 2015, p. 29, Traducción libre).

**Reflexiones docentes y percepciones discentes acerca de la inclusión de las TDIC en clases de lengua española**

Los diez profesores de español de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que aceptaron participar en este estudio dieron sus respuestas en la encuesta en línea, a través de Google formulario, en abril de 2022. Específicamente, transcurrido un mes de vuelta a las clases presenciales en el campus universitario. De esta manera, ellos pudieron comparar sus experiencias en la ERE con las del inicio de las clases presenciales en la universidad. Abordaremos aquí exclusivamente las respuestas a las preguntas que tienen relación con la temática de este trabajo, dado que la encuesta fue elaborada con fines más amplios para atender a las necesidades de un estudio global desarrollado en un proyecto de investigación institucional de la misma universidad de la recolección de los datos. A fin de preservar el anonimato de los docentes participantes, sus nombres fueron sustituidos por P1, P2, P3 y así sucesivamente.

Señalamos que la encuesta estaba en portugués, lengua materna de los involucrados en el estudio. Esto se dio, por cuestiones obvias, debido al hecho de que los docentes tenían que contestar libremente sobre sus vivencias, lo que resulta más sencillo si no se ha de escribir en un idioma extranjero. Para esta publicación, se ha realizado la traducción libre de las respuestas dadas por los profesores a las preguntas abiertas de la encuesta que posibilitaron respuestas discursivas libres y semilibres.

La primera pregunta que seleccionamos de la encuesta se centró en observar, de forma específica, *las percepciones de los profesores en lo que se refiere a los cambios con la inclusión de las TDIC en las clases de español tras el regreso a la universidad.*

Al observar las respuestas dadas por los docentes, poco más de la mitad, el 60%, cree que habrá cambios con la inclusión de las tecnologías digitales en la universidad. De forma general, esperan una resignificación de la docencia y que la institución admita nuevas experiencias en torno a las tecnologías digitales (P9). Además, un docente en específico, P10, cree que “las personas ya no pueden producir conocimiento sin la tecnología digital actual que ya está interiorizada en las nuevas generaciones”. Los beneficios, según él, superan algunas pérdidas y “no hay porque ser nostálgico, hay que acompañar a las ventajas del progreso”.

Por otro lado, gran parte de los que creen que existe un potencial para realizar cambios en sus clases como por ejemplo P7, quien enfatizó que el uso de los recursos tecnológicos va más allá de las elecciones metodológicas de los docentes. Para este profesor, es necesaria una adecuación estructural en las universidades (laboratorios, internet de buena calidad, equipamientos, etc.), así como estudios críticos sobre “cómo” utilizar dichos recursos para el desarrollo de habilidades comunicativas. Coincidimos con P7 en la idea de que el soporte institucional ilustrado en esta colocación docente es imprescindible, además del reconocimiento de que estos cambios sólo se producirán cuando los profesores reconozcan el potencial de las herramientas digitales.

De acuerdo con la afirmación de P2, algunos docentes seguirán incorporando las TDIC después de la pandemia, puesto que en esa situación de emergencia actuaron de forma cómoda en sus clases utilizando tales herramientas. Otros las abandonarán, lamenta el profesor. Esta es una reflexión que corrobora Moran (2015), cuando afirma que los cambios

en la educación con las tecnologías digitales en el aula no dependen sólo de currículos más flexibles, metodologías activas y tecnologías híbridas. Según este autor:

[...] essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. A dificuldade de uma parte dos gestores e educadores em saber conviver e trabalhar juntos dificulta muito que os avanços necessários no ensino híbrido sejam implementados rapidamente. Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos<sup>3</sup> (Moran, 2015, p. 8).

La cita anterior nos ayuda a comprender que la enseñanza por medio de tecnologías necesita cambiar y algunos de estos cambios empiezan en los currículos universitarios, en la formación de los docentes, en la capacitación continua, pero lo fundamental es que exista un cambio del individuo de forma crítica.

Para concluir con la primera pregunta del cuestionario, un único docente afirmó no creer en un cambio sustancial. Según él, el modelo de enseñanza tradicional ya está arraigado en las prácticas escolares tanto de los alumnos como de los docentes. Consideramos que respuestas de esta índole corroboran la necesidad de cambio del individuo mencionada anteriormente.

La segunda pregunta está relacionada con *la experiencia de los profesores referente a las diferencias en el proceso de planificación de las i) clases presenciales, esto es, prepandemia, ii) las clases durante la ERE y iii) las clases presenciales, después de regresar a los espacios físicos de la Universidad*. En líneas generales, la mayoría de los docentes reconocieron que hubo una ampliación de las posibilidades para lograr los objetivos planteados por medio del uso de las TDIC en las clases de español. Esto se produjo, según las respuestas facilitadas por estos docentes, dada la diversidad de recursos que favorecen el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas.

De forma más detallada, los profesores afirmaron que antes “el enfoque en las clases presenciales permitía una planificación más segmentada, semana a semana, clase a clase” (P1), “sin tanta preocupación en reforzar el ejercicio diario de las habilidades lingüísticas con otras herramientas fuera del aula” (P9). Según este último docente, la planificación antes era más sencilla, a diferencia de lo que sucedió en la ERE en la que hubo la necesidad de preparar toda la asignatura y todas las actividades con antelación para dejarlas programadas en el EVEA, por ejemplo. Esto se daba con la frecuente necesidad de adaptación, “rehaciendo o intercambiando recursos para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes” (P1). En concordancia con estas ideas, P5 declaró de forma más detallada que:

[...] antes de la pandemia - las clases siempre eran pensadas para el aquí y el ahora. Actividades diseñadas para ser comentadas en el aula y con la explicación del profesor. En la pandemia – las clases eran diseñadas visando el “momento adecuado para el alumno”. Actividades que se

---

<sup>3</sup> [...] estos cambios dependen de personas que han sido incompletamente educadas, con competencias desiguales, valores contradictorios y prácticas incoherentes con la teoría. La dificultad de algunos de los gestores y educadores en saber convivir y trabajar juntos hace muy difícil que se implementen los avances necesarios en la enseñanza híbrida con rapidez. Necesitamos cambiar la educación para cambiar el mundo, empezando por nosotros mismos (Moran, 2015, p. 8, Traducción libre).

podían realizar en cualquier momento y con la explicación de varios profesores, a través de textos o vídeos disponibles en internet. En las clases presenciales, a partir del regreso a los espacios universitarios - hay una readaptación de lo presencial, pero dejando una vertiente investigativa al estudiante, que busca sus propias fuentes (Informante P5).

Asimismo, los docentes resaltaron que, aparte del aumento de la complejidad de preparación de las clases en la ERE, ahora se requiere una planificación del aula que desarrolle la autonomía del discente. Esto está totalmente relacionado con la filosofía de enseñanza híbrida, puesto que el profesor, al preparar sus clases, en la presencialidad actúa como un mediador durante las experiencias desarrolladas por los estudiantes y, de forma virtual, planifica materiales que posibiliten al alumno el estudio previo en ambientes extraclases. Esto demuestra tanto la importancia que posee el profesor como que la responsabilidad de aprendizaje por parte del estudiante es primordial puesto que, si este no coopera, el proceso de enseñanza y aprendizaje no sucede por más tecnológicas que sean las clases.

En la tercera pregunta, considerando su experiencia en el aula, los profesores de español de la UERN tuvieron que comentar *las diferencias entre i) las clases presenciales, antes de la pandemia, ii) las clases durante la ERE y iii) las clases presenciales, luego del regreso a los espacios físicos de la universidad*. A este respecto, P3 comentó que la diferencia de sus clases presenciales de antes de la ERE y de después del regreso presencial es que ahora ha comenzado a usar *data show* y vídeos, además de seguir utilizando el ambiente virtual del Classroom.

P4, por su parte, comenta que antes de la pandemia tenía resistencia y limitación en el uso de las TDIC y que durante la ERE tuvo que enfocarse en varias herramientas digitales y, después del regreso, también pasó a realizar otras actividades a través de tales recursos. Conforme al mismo docente, en muchos casos, son los propios estudiantes quienes hacen sugerencias sobre determinadas herramientas digitales. Sin embargo, él considera que los espacios físicos institucionales no son propicios, ya que no se cuenta con internet en las salas del aula.

En este mismo sentido, P5 comentó que no ha cambiado mucho las clases presenciales en comparación con lo que sucedía antes de la pandemia: “si en lo remoto retransmitía/compartía rápidamente con los alumnos “charlas” y otras acciones, en lo presencial dejo que sean ellos quienes hagan la búsqueda” (P5). Esto enfatiza el reconocimiento docente de la necesidad de desarrollo de la autonomía del discente. Además, en este sentido, creemos pertinente concluir con la respuesta de P9, puesto que sintetiza el contexto, confirmando lo dicho por la mayoría de los docentes que reconocen los cambios sucedidos debido a la inclusión de las TDIC en sus clases:

Antes de la pandemia las clases eran más sencillas y no me preocupaba tanto tener que reforzar el ejercicio diario de las habilidades lingüísticas con otras herramientas. Durante la enseñanza remota, el enfoque principal estuvo en el uso de tecnologías digitales para que los estudiantes pudieran aprender y reforzar lo estudiado durante la clase remota. Con las clases presenciales, pude combinar un poco de las dos experiencias de antes y de después de la pandemia (Informante P9).

La cuarta y última pregunta de la encuesta que queremos abordar fue opcional: *Los profesores que quisieron añadir algo pudieron comentar libremente acerca de lo que les gustaría agregar sobre el tema propuesto*. Los seis que contestaron a la pregunta acentuaron la importancia del trabajo con TDIC y su deseo de que la universidad en donde trabajan pueda desarrollar las condiciones necesarias en la infraestructura y en la capacitación del cuerpo docente a fin de que sea posible explorar sus potencialidades en la enseñanza y aprendizaje de español. Por otro lado, pese a las dificultades, estos profesores consideraron que la ERE ha despertado el reconocimiento de la importancia de las TDIC como aliadas para la enseñanza y el aprendizaje, principalmente, de lenguas extranjeras. Juzgaron, igualmente, que la discusión sobre la implementación de estas herramientas en las clases es relevante y el debate debe ser puesto en práctica, incluso en las reuniones de planificación pedagógica.

Estas consideraciones finales de los profesores participantes del estudio subrayan nuestra opinión de que para que se dé una enseñanza híbrida, cada vez más se requiere en la actualidad, una formación de docentes competentes desde el punto de vista intelectual, afectivo y gerencial (gestor de aprendizajes múltiples y complejos) (Moran, 2017). Desafortunadamente, aunque esta no sea la realidad en la mayoría de las instituciones educativas brasileñas, es lo que pretendemos cambiar, en alguna medida, durante nuestro trabajo diario en la universidad y con la formación de los futuros docentes de lengua española.

En lo tocante a los resultados referentes a las percepciones de los estudiantes acerca de los cambios que sucedieron en las innovaciones metodológicas a partir de la inclusión de las TDIC durante la ERE, propusimos una apreciación integrada a los alumnos del 7º semestre lectivo, el penúltimo de la carrera de Letras: Lengua española de la UERN. Esta elección del grupo se dio porque ellos eran los únicos estudiantes que, en el momento de recolección de los datos para este estudio, habían empezado sus estudios universitarios antes del período de la pandemia. Asimismo, eran los que han tenido más número de horas lectivas, lo que implica que eran los que poseen más experiencias vividas en la universidad para poder reflexionar acerca del aprendizaje antes, durante y después de la ERE. A fin de preservar su identidad, sus nombres fueron sustituidos por E1, E2, E3 y así sucesivamente.

De los ocho alumnos que estaban en clase, siete participaron voluntariamente generando los datos para este estudio a través de la redacción de una apreciación integrada que fue solicitada específicamente el día 13 de diciembre del 2022. En este momento, ellos pudieron expresarse libremente, escribiendo una valoración de la realidad de sus estudios vividos, tras regresar a las clases presenciales en la universidad, desde marzo del año en cuestión. La apreciación integrada, por lo tanto, les permitió reportar lo que ha cambiado en términos de conocimientos adquiridos (información que antes no tenían y ahora tienen), actividades (lo que antes no hacían y ahora pasaron a hacer o creen que pueden hacer), así como sentimientos (actitudes mejoradas o no).

Cabe señalar que, igual que sucedió en las respuestas de los docentes, los estudiantes se expresaron por escrito libremente en portugués. Sin embargo, en su caso concretamente durante veinte minutos y en el aula, pues se esperaba de ellos que escribieran utilizando las palabras que les vinieran a la mente en el momento sin la posibilidad de poder investigar sobre el tema de las TDIC y sin preocupaciones formales de escritura ya que no es objetivo en este estudio evaluar sus habilidades lingüísticas y ellos lo sabían. La traducción de sus textos también se hace de forma libre por nuestra parte.



A continuación, se presentan los testimonios de los estudiantes, los cuales no se exponen en su totalidad lo escrito, sino solo aquellos fragmentos que tengan relación directa con el tema del presente estudio.

El alumno E1, por ejemplo, dividió su relato en puntos positivos y negativos. Entre los positivos resaltó que las ventajas de las TDIC en las clases de español se dan por proporcionar la continuidad de los estudios cuando no se puede ir a la institución universitaria. Resaltó, también, el carácter lúdico que envuelve el aprendizaje a través de plataformas de aprendizaje y comentó acerca de la innovación, lo que implica tener que buscar nuevas formas de realizar y presentar los trabajos académicos en el aula. Como aspecto negativo, E1 enfatizó la imposibilidad de acceso a todas las ventajas de formación que envuelven las TDIC, pues, según sus palabras: “sigo escuchando relatos de compañeros que tienen dificultades de acceso dado su condición financiera”. Desgraciadamente, esta es una realidad en Brasil, sobre todo, acentuada con la gran desigualdad social que se amplió durante la pandemia.

Por su parte, E2 resaltó ya poseer desde antes de la pandemia, una buena relación y conocimiento de las TDIC, lo que le llevó a no tener dificultades durante las clases remotas. El estudiante en cuestión también reconoció que lo único que fue enteramente novedoso para él fue aprender a utilizar y a crear *podcasts* para estudiar la lengua española. A este respecto destacó: “Fue algo muy guay y novedoso, pero a la vez muy difícil de hacer, cuando se encuentra en un ambiente con poca tranquilidad”. Sobre las dificultades de aprendizaje en casa, Carvalho, Santana y Oliveira (2022) apuntaron en su investigación algunas orientaciones para estudiar en condiciones adversas de aprendizaje. Concretamente, en el referido trabajo se enfatiza sobre la necesidad de buscar espacios adecuados y exclusivos para los estudios, si no fuera posible, se deben encontrar estrategias de concentración, como la utilización de auriculares con canciones apropiadas para el momento, por ejemplo. Cuando se refirió a las dificultades de aprendizaje de la lengua, el discente E2 resaltó la frecuente desviación de atención de los estudios, debido al exceso de información y comunicación en tiempo real y a “los vicios a las redes sociales”, uno de los grandes desafíos del aprendizaje en línea.

E3, por su parte, señaló que “al regresar a las clases, de forma presencial, la dependencia que tenía del portátil y del móvil para los estudios continuó”. Además, declaró creer que una clase que tenga diapositivas, imágenes, etc., es más atractiva que solamente con los textos impresos. El estudiante en cuestión, además, resaltó que: “Antes de la ERE, yo no tenía ordenador y no tenía el hábito de leer a través de pantallas, siempre imprimía los textos para realizar las lecturas”. Esta realidad quedó bastante visible en el aula. Todos los discentes del grupo afirmaron que, hoy en día, tienen herramientas tecnológicas que les posibilitan el aprendizaje por medio de las TDIC en casa. Antes de la pandemia, era común que los estudiantes de este contexto educativo tuvieran como única herramienta tecnológica el móvil. Actualmente, incluso en el aula, los portátiles, en función del carácter de los estudios, se permiten. Para concluir, este discente indicó que las tecnologías son necesarias para las clases de lengua española, pero reconoce que se necesita mejorar la adecuación de esas herramientas a las clases, además de ser preciso introducirlas por los docentes con más regularidad.

Uno de los aspectos bien valorados por E4 y que captó nuestra atención hace mención del hecho de que “los profesores, ahora, ofrecen bastante material en PDF tanto en plataformas virtuales de aprendizaje, como a través de mensajes por WhatsApp”. Esto, según ese estudiante, “facilita el acceso al material en el aula tanto a través de los ordenadores

portátiles individuales como de los teléfonos móviles. Lo que no era una práctica común en el comienzo de la carrera”. El discente, además, aludió a que estaba contento con esta realidad ya que antes, muchas veces, no tenía, según sus palabras, condiciones financieras para comprar el material impreso. Otro aspecto conveniente, en función de su apreciación de aprendizaje de español por medio de las TDIC, tiene que ver con la posibilidad de realizar trabajos en grupo desde casa y en línea, sin la necesidad de quedarse más tiempo en la universidad después de las clases.

De acuerdo con E5, a partir de la inserción de las TDIC en las clases, él pudo “aprender y desarrollar conocimientos jamás vistos, escuchados o trabajados tanto referentes a la lengua española para comunicación como referentes al aprendizaje de aspectos gramaticales”. En este sentido, el estudiante resaltó la importancia de la red social Instagram, específicamente “páginas que ofrecen contenidos referentes a la lengua española que tratan de enseñar palabras o terminología que suelen ser confundidas entre lo que existe en la lengua materna (el portugués) y la lengua a ser estudiada (el español). Además, en la pronunciación de palabras que tengo dificultades, las TDIC mejoran bastante para mi aprendizaje”.

Otro aspecto destacado como positivo por el mismo estudiante es el relativo a los envíos de trabajos y la retroalimentación con las correcciones que actualmente se dan de forma más rápida por parte de los profesores, “lo que proporciona un aprendizaje más efectivo y rápido puesto que antes alumno y docente tenían que esperar al siguiente día de clase para mantener esa comunicación”.

En la apreciación integrada de E6, se indicó, de forma genérica, que durante la ERE se pudo “conocer una serie de recursos que pudieron facilitar la vida académica y esto optimizó, de cierta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Otra observación destacada por este discente se refiere al hecho de que “antes la comunicación solo se daba por correo electrónico para el contacto extra-clase. Esto, la mayoría de las veces generaba un déficit en la comunicación, pues los profesores tardaban bastante en contestar y solucionar dudas. Esa dificultad pasó a ser menor con la posibilidad de comunicación vía WhatsApp con la mayoría de los docentes”.

Esta red de mensajes en línea, según el participante en cuestión, “pasó a ser también como un ambiente de aprendizaje y no solo de comunicación, pues eran socializados textos teóricos y de apoyo a actividades, algo que se sigue produciendo tras el regreso a las clases presenciales”. A este respecto, consideramos oportuno mencionar, conforme a Carvalho (2020), que los límites impuestos para las comunicaciones virtuales que se dan fuera del horario laboral deben ser impuestos por los profesores en diálogo con los discentes ya desde el primer día de clase.

Por último, E7 señaló que su relación con las TDIC fue fundamental en su actuación en la universidad, en sus palabras: “me facilitó mucho la vida académica, el tema de poder tener acceso a textos en formato digital, poder usar el ordenador portátil en la sala de clase durante la enseñanza, ayudando así a reducir gastos con compras de folletos y fotocopias”. La posibilidad de que las clases se desarrollen también en línea cuando, por justa causa, el profesor no pueda estar en contacto directo con los estudiantes y viceversa también fue señalado como algo positivo por él. Además, según sus palabras finales en la apreciación: “Las clases se volvieron más dinámicas y productivas, así como también llegué a conocer y

hacer uso de muchas herramientas que son muy útiles, pero que antes yo carecía de conocimiento y de acceso tecnológico a ellas”.

Las reflexiones docentes presentadas en este trabajo, bien como los comentarios de los estudiantes de español, tras el regreso a los espacios presenciales de enseñanza superior de una universidad pública, en 2022, muestran que, pese a los grandes desafíos, las instituciones de enseñanza, especialmente la del contexto analizado, tendrán que instrumentalizar y capacitar de forma continuada a sus docentes, así como posibilitar el acceso tecnológico y de formación en el uso de estas herramientas por parte de los discentes.

## Conclusiones

El presente estudio muestra que, a pesar de los desafíos enfrentados, ciertas prácticas educativas recientes han experimentado una transformación y, de manera positiva, han adquirido un nuevo sentido. Teniendo en cuenta esta realidad, decidimos realizar ese trabajo cuyo objetivo fundamental fue buscar comprender cómo se dieron y siguen produciéndose las experiencias de enseñanza y aprendizaje del español a través de las TDIC tras las vivencias durante la ERE.

De forma más específica, analizamos las respuestas dadas por docentes de una carrera de Letras: Lengua Española de una universidad pública brasileña en una encuesta en la que pudieron comentar libremente acerca sus experiencias y sus expectativas en relación con la enseñanza de la lengua española mediada por las TDIC, bien como reflexionamos acerca de los comentarios de los estudiantes de dicha carrera a partir de una apreciación integrada en la que escribieron sobre las experiencias con las TDIC en sus clases de español después de regresar a los espacios presenciales de la universidad.

En función de los comentarios de los participantes del estudio, pudimos observar que la integración de las herramientas tecnológicas digitales en las prácticas docentes se ha, en cierta medida, consolidado, aunque de forma muy heterogénea, según el soporte informático de la institución, la autoformación docente y el acceso domiciliario tanto de profesores como de estudiantes.

En el contexto analizado, aunque aquejado de una precaria inclusión tecnológica, creemos que este es un momento sin precedentes para la discusión de una educación que promueva un proceso de enseñanza y aprendizaje más críticos y que alcance las necesidades contemporáneas de estudiantes que están desarrollando un estilo cognitivo que rompe paradigmas con lo que hasta entonces se establecía para el desarrollo de habilidades y competencias en el aula. Por ello, en los próximos años, es fundamental que la integración de la enseñanza que incluya las TDIC se incorpore como una habilidad clave tanto para el cuerpo de profesorado como para los estudiantes, con el objetivo de fomentar la imprescindible literacidad digital.

Por último, merece la pena comentar que como la enseñanza híbrida es bastante dependiente de las tecnologías digitales, para evitar fortalecer ambientes de aprendizaje desiguales, es necesario realizar cambios en la infraestructura institucional, adecuación del currículo, así como de las actividades curriculares. Asimismo, la alteración en las prácticas

pedagógicas que determinan la dinámica del aula y la formación y la actuación de los docentes, la instrumentalización y la mediación del desarrollo de la autonomía discente debe ocurrir de forma continua.

### Agradecimientos

Agradezco a los profesores y estudiantes de español de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que participaron voluntariamente de la investigación.

### Referencias

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRITO, J. M. da S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância**, v. 10, n. 948. 2020. Disponible en: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948/537>. Acceso en: 4 de out. 2023.

CARVALHO, T. L. **Reflexões sobre os (des)acertos no Ensino Remoto Emergencial**. Conferência no I Workshop de Formação de Professores promovido pelo Núcleo de Línguas (NuLi) – UNILAB, Redenção. 2020.

CARVALHO, T. L.; SANTANA, L. L.; OLIVEIRA, J. D. B. EaD *versus* ERE: implicações para o ensino de língua espanhola em situações de emergência. **Leitura**, [S. l.], n. 72, p. 49–61, 2022. Disponible en: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/12972/9570> Acceso en: 4 de out. 2023.

CARVALHO, T. L.; LIMA, S. de P. 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. Disponible en: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2390/884> Acceso en: 4 de out. 2023.

CASTRO E. A. e outros. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.6, n.2, 2015.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: 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 de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia**. Barcelona: Outliers School. 2020.

LEANDRO, S. M.; CORREA, E. M. Ensino híbrido (blended learning): potencial e desafios no ensino superior. **EmRede – Revista de educação à distância**, Porto Alegre, v.5, n.3, p.387-396, 2018.

MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. p.27-45, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.

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. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/aprendizagem-em-rede/> Acesso em: 4 de out. 2023.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *Blog da Parábola Editora*. 2022. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao> Acesso em: 4 de out. 2023.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2015.