

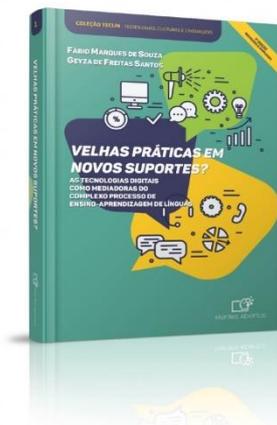
ANTES Y DESPUÉS DE LA COVID-19: A VUELTAS CON LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PRESENCIAL Y REMOTA. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y TRADICIONES EDUCATIVAS

ANTES E DEPOIS DE COVID-19: VOLTA COM AS PRÁTICAS DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO. NOVAS TECNOLOGIAS E TRADIÇÕES EDUCACIONAIS

BEFORE AND AFTER COVID-19: RETURNS WITH THE PRESENTIAL AND REMOTE TEACHING PRACTICES. NEW TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL TRADITIONS

 José Alberto Miranda Poza¹

1. Doutor. Professor de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: ampoza@globo.com



SOUZA, Fábio M.; SANTOS, Geyza de F. **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. 2^a Edição revisada e ampliada. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, 164 p.

<https://mentisabertas.minhalojuol.com.br/produto/258884/velhas-praticas-em-novos-suportes-as-tecnologias-digitais-como-mediadoras-do-complexo-processo-de-ensino-aprendizagem-de-linguas>

Recebido em: 21/02/2020

Aprovado em: 29/04/2020

En el siglo XXI, debido a la diseminación de computadores, smartphones y programas interactivos, el desafío actual debe centrarse en el hecho de que los métodos de aprendizaje se adapten de acuerdo a la evolución de la tecnología educacional. En este sentido, el potencial pedagógico se encuentra fuertemente establecido en la posibilidad inagotable de acceso a la información que puede ser transformada en conocimiento. Pero, en medio de tanta evolución, existe un gran problema: la Educación continúa siendo tradicional, lo(s) método(s) y la(s) práctica(s) siguen situándose fuera de la realidad del alumno.

La tecnología está ahí para ser una herramienta de apoyo que será utilizada por los estudiantes con el objetivo de reforzar los contenidos aprendidos. El papel de la escuela y del profesor en la actualidad es el buscar resultados de aprendizaje más consistentes. Sin embargo, muchos profesores continúan impartiendo sus clases tradicionales: mesas y pupitres en fila, pizarra o cuadro blanco, un lugar, en fin, en el que sólo el profesor habla y los alumnos permanecen en posición pasiva en relación al conocimiento.



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

De hecho, lo que realmente ocurre es que estamos asistiendo al final de una tradición, puesto que la influencia creciente de la ciencia y la tecnología implica deshacernos de modelos antiguos y prácticas ejemplares perpetuadas por la tradición escolar que consideran el aprendizaje como una actividad unilineal, de simple acúmulo de conocimientos.

Dentro de este contexto de incertezas e inseguridades derivadas de que vivimos épocas de profundas transformaciones que ponen en entredicho arraigadas tradiciones es en el que se inscribe el libro de los profesores Souza y Santos. A lo largo de tres capítulos y una presentación, los autores se detienen en el análisis, primero de índole teórica, y, en segundo lugar, de carácter práctico, de las acciones y contradicciones que las prácticas educacionales realizadas por ambos presentan. Ya en el prólogo a la obra (págs. 9-11), el profesor Zolin-Vesz, destaca dos aspectos fundamentales de su contenido: el específicamente tecnológico, derivado de la adecuación a los nuevos tiempos y cómo ello repercute en el aula y –lo que no es menos importante cuando se habla de tradición (es)– las **creencias** (de los profesores, de los alumnos, de la **sociedad en general**) sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la lengua española, hecho que, por su parte, abre otros grandes cuestionamientos –no directamente tratado en el libro– no menores, a los que ya hicimos referencia en otros trabajos (MIRANDA POZA, 2012; 2016).¹

En la presentación (págs. 19-25), Souza y Santos establecen una delimitación por definición y exclusión de los conceptos fundamentales que nortearán su trabajo. En este sentido, defienden el término **adicional**, antes que **segunda**, **meta**, y, sobre todo, **extranjera** aplicado como adjetivo a **lengua/idioma**, con el objetivo de “desextranjerizar”, esto es, no sentir esa lengua otra –en este caso, el español– como “ajena”, o mejor, para retirar cualquier connotación negativa a la denominación (pág. 20). A su vez, definen **complejo(s)**, al referirse al(a los) proceso(s) de enseñanza-aprendizaje (de lenguas), no como algo unido a la idea de “dificultad”, sino como “aquello que se cose en conjunto dentro de un mundo fenomenal” (p. 20). Por último, aclaran que **creencia** debe ser entendida aquí, fundamentalmente, como “modos de hacer del profesor”, sin olvidar lo apuntado por Barcelos (2001), que amplía el abanico de agentes a cualesquiera otros actores participantes en el proceso –más allá de la (tradicional) pareja profesor-alumno. En este sentido, como ya hemos dicho, se trata de aprovechar los dispositivos móviles que la mayoría de los estudiantes posee, de la utilización que los **nativos digitales** hacen de las redes sociales para mudar

¹ No pretendemos discutir aquí lo que ya dijimos en otro lugar. Pero, para justificar la “problemática” que suscita la enseñanza de la lengua española en Brasil, siguiendo el parecer que norteó nuestros trabajos de referencia, nos llamó la atención el hecho de que el tercero de los participantes de la investigación, a pesar de tener una amplia experiencia como docente, poseía Licenciatura en Portugués/Inglés, Curso de Especialización en Inglés y Español, Posgrado en Lengua Portuguesa, e impartía inglés/español. ¿La formación en lengua española es suficiente en comparación con la que poseía en las otras lenguas? Queda abierto, una vez más, el debate sobre esta cuestión.

los parámetros en el aula. El paso será definido en términos de meros consumidores de contenido a productores de información: hablaremos, entonces, de **protagonismo** del estudiante, de **interacción**, de **colaboración**. Por tanto, el papel del profesor va a consistir no en la **transmisión**, sino en la **construcción dinámica** (VIGOTSKI, 2001; 2007; 2009).

En el primer capítulo, titulado “A pesquisa em Linguística Aplicada (In)disciplinar e o nosso trajeto metodológico” [La investigación en Lingüística Aplicada (In)disciplinar y nuestro trayecto metodológico] (págs. 27-30), los autores definen LA, siguiendo a Almeida Filho (2005), como “ciencia aplicada, cuyo objetivo es el problema o la cuestión real de uso del lenguaje colocado en práctica social dentro o fuera del contexto escolar” (págs. 27-28). Dentro de ella, y entendida en esos precisos términos, se fundamenta el trabajo desarrollado a lo largo de la obra.

El segundo capítulo, titulado “Confluências entre crenças, tecnologias digitais e modos de fazer o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais” [Confluencias entre creencias, tecnologías digitales y modos de hacer el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales] (págs.. 31-55), parte del entendimiento de que la cultura de aprender una lengua adicional depende de factores como: creencias, motivaciones, memorias, intuiciones e imágenes, así como del hecho de que las concepciones de los agentes implicados en la operación global de enseñanza de lenguas tienen una profunda influencia en tal proceso.

En el caso del docente, tales creencias orientan todas sus acciones: selección de contenido, análisis, selección y composición de materiales, así como la regencia de las clases. En el caso de los alumnos, sus creencias se encuentran ligadas a la cultura de aprender. Cabe aquí resaltar algo importante en relación a la enseñanza-aprendizaje de lengua adicional: en el tercer capítulo, una profesora de idiomas, inglés y español, colaboradora en la investigación de campo de los autores, llama la atención sobre la creencia socialmente establecida de que en la escuela pública no se aprende inglés, pues es innecesario su aprendizaje, ya que los alumnos nunca tendrán la oportunidad de viajar a Estados Unidos (pág. 78).

Por lo que se refiere a las observaciones específicas sobre recursos tecnológicos en el aula, los autores avisan (págs. 31-32) del hecho de que no se debe confundir el uso de computadores, pizarra digital o interactiva, tabletas, per se, como sinónimo de innovación en la práctica pedagógica. Ni, tampoco, el medio de transmisión con contenido/información y aún menos con asimilación/aprehensión de dicho contenido.

Con todo, para provocar esta (necesaria) innovación aparecen nuevos cuestionamientos: ¿las escuelas están preparadas? ¿Se ofrece formación específica a los profesores? Si, para Xavier (2011), los alumnos presentan **habilidades digitales** en la medida en que dominan diversos dispositivos

tecnológicos, son, en fin, **nativos digitales** (PRENSKY, 2001), el profesor, cuando se habla de alfabetización, deberá ofrecer una alfabetización en nuevas tecnologías para formar ciudadanos letrados, agentes sociales aptos para las diversas y complejas situaciones comunicativas presentes en la sociedad (LINS; SOUZA, 2006). El profesor sólo podrá ejercer su papel de mediador (págs. 42-43) cuando él mismo se encuentre inserto en dicho ambiente.

A continuación, los autores presentan, siguiendo a Fava (2012), la evolución de los procesos educativos en el aula: Educación 1.0, el Maestro como figura; Educación 2.0, direccionada al sujeto para adecuarlo a la sociedad y al trabajo: entrenamiento, memorización; Educación 3: aprendizaje colaborativo, aprendizaje en pequeños grupos, curiosidad por el aprendizaje, donde el papel del docente es el de orientador y donde no caben admiración contemplativa o reproducción.

El profesor, formado en un modelo de educación obsoleto –mayoritariamente en el modelo 2.0–, debe entender que precisa, más que nunca, de formación profesional permanente, en constante proceso de (trans)formación. El problema no es tan sólo vehicular, sino metodológico como un todo. No hay espacio para métodos, sino para postmétodo. Con todo, como afirman certeramente los autores: “la tecnología es un medio de apoyo, no un fin en sí mismo” (pág. 51).

En el tercer capítulo, titulado “Velhas práticas em novos suportes? Uma possível análise e discussão dos dados” [¿Viejas prácticas en nuevos soportes? Un posible análisis y discusión de datos (págs. 57-98), se estudian los datos generados con los participantes de la investigación (cualitativa): tres profesores de lenguas adicionales de tres escuelas públicas del Agreste pernambucano, con el siguiente eje: cuáles son las creencias que guían los modos de hacer en sus prácticas en el aula. En términos generales, cuando son cuestionados, los docentes casi de forma unánime se pronuncian a favor de invertir en nuevas tecnologías y su aplicación en el aula, pero cuando los autores intentan profundizar en las metodologías realmente usadas en la clase, las respuestas revelan claramente que las tecnologías son infrautilizadas, pues “el potencial innovador de las TDICS en Educación no reside en el equipamiento en sí, sino en los usos que de ellas se hace para promover el uso real del lenguaje” (pág. 64). De hecho, las respuestas de los tres profesores coinciden cuando se refieren a las actividades y rutinas que emplean en las clases: “Lectura, discusiones y actividades de lectura y escritura”, es decir, las TDICS se revelan tan sólo como un mero soporte para la exhibición de contenidos.

Los autores insisten, en este punto, en las posibilidades –no contempladas en las declaraciones de los participantes de la investigación– de abrir el abanico de los nuevos géneros

textuales en el aula (págs. 69-70). Hablamos, en esencia, de multimodalidad o multisemiótica (*gifs*, memes y tantos otros disponibles on-line).²

El libro, en resumen, no discurre tan sólo por los lugares comunes habituales cuando se habla de la necesidad de nuevos métodos y de la inserción de las nuevas tecnologías en el aula – aquí, en lo que se refiere a los procesos complejos de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales–, sino que llama la atención sobre cómo ese nuevo mundo que se abre en el campo de la Educación se percibe por los participantes en el proceso, en especial, por parte de los profesores que, diferentemente a lo que ocurre con los estudiantes, no son **nativos digitales** y que, además, recibieron otro tipo de Educación (2.0). Es importante señalar, a la luz de los datos y reflexiones apuntadas por los autores, que no se trata sólo de dominar o simplemente incorporar las nuevas tecnologías al aula, sino de adecuarlas a otro(s) método(s) muy diferentes al(os) tradicional(es), lo cual conlleva consecuencias importantes para el profesor: el protagonista es ahora el alumno y su curiosidad por el conocimiento, ese alumno que se revela como autor de sus propias actividades, resultando así que el profesor ha de revelarse como un mediador y facilitador en el proceso de busca y selección de las informaciones, de forma que, más que nunca, el aprendizaje se torna colaborativo.

Dos notas personales intercaladas. La primera es que no quedan claras o, cuando menos, demostradas algunas teorías a propósito de los postmodelos de ASL según defiende, entre otros, Paiva (2009): “conjunto de conexiones en un sistema dinámico, complejo, no lineal e imprevisible que se mueve en dirección al ‘límite del caos’, zona de creatividad con máximo potencial para el aprendizaje”. Nuestra experiencia en la enseñanza de lenguas (adicionales) testimonia el fracaso en el proceso de aprendizaje, en especial, cuando entran en juego lenguas tan próximas como español y portugués. La segunda es una reflexión a propósito del sujeto profesor y la historia contemplada desde la contemporaneidad: el concepto de generación cambió justamente porque las nuevas tecnologías imponen un ritmo que provoca que la formación recibida por un individuo queda obsoleta antes del cambio de generación, lo que ya viene provocando problemas en el mercado de trabajo, que considera a una persona de 40 años completamente inútil para los nuevos desafíos. En verdad es ese el principal problema y, al mismo tiempo, la justificación de las resistencias al desarrollo de nuevos métodos de enseñanza, sobre todo cuando el ámbito de la Educación siempre estuvo sostenido en rígidos criterios (pilares) de arraigo a la tradición.

² Cabría aquí hablar de otras muchas posibilidades que no fueron explicitadas: *Mobile learning* o aprendizaje móvil, que se produce cuando se da interacción entre los participantes a través de los diversos dispositivos móviles y *gamificación*, o aprendizaje divertido (lúdico), referido específicamente a la tecnología educacional que busca potencializar los beneficios de los juegos en la Educación, utilizándolos como herramienta complementaria para mejorar la enseñanza y la evaluación formal e informal de los alumnos.

Pero, nos las tenemos con la segunda edición de la obra (revisada y ampliada). Formalmente, el número de páginas ha aumentado –y no poco– con relación a la primera: de 108 a 164. En ella se incluyen dos apéndices de los autores que recogen dos propuestas didácticas. En ambos casos, los textos multimodales privilegiados son los *memes* entendidos como “unidades de información cultural”. A pertinencia de la inclusión se nos antoja absoluta volviendo aquí a retomar cuestiones ya desarrolladas: el universo o imaginario del estudiante.

Junto a esas dos nuevas experiencias enriquecedoras, la obra ofrece, además, un artículo de Miranda Poza titulado “Um corolário sobre inovação e tradição: A teoria da geração e o desempenho do professor” [Un corolario sobre innovación y tradición: La teoría de la generación y el hacer del profesor] (págs. 145-157). En él desarrollamos la objeción que señalamos más arriba: intentamos buscar sentidos a la retracción por parte del profesorado en incorporar no sólo nuevos medios que hibridicen las aulas, sino adecuar –lo que es más importante– dichos medios a la metodología de gestión de espacios y contenidos. Un problema cultural de generaciones, hoy más que nunca distantes, pues se hallan en el punto de inflexión de un cambio vertiginoso nunca antes vivido.

Y en este punto, por si aún fuera poco, nos encontramos en pleno debate mundial, de forma urgente, causado por la pandemia de la COVID-19. Uno de los ámbitos en los que el confinamiento obligado de la población más ha incidido es en el de la enseñanza y sus procesos, espacios y materiales. La transmisión e intercambio de conocimiento e información sale abruptamente –cuando menos, temporalmente– del espacio que aún servía de coartada para el mantenimiento, siquiera enmascarado, de viejas prácticas en nuevos soportes. Se impone, casi de forma compulsoria o cuando menos obligada, la enseñanza remota o a distancia –sus fronteras, en la era de lo híbrido, si es que las hubiere, deben irse difuminando–.

Esta inesperada situación abre definitivamente el debate, obligatoriamente, y busca respuestas, urgentes, sin dilación, pues aún no se sabe cómo y cuándo se volverá a la fase anterior –o, incluso si nunca volverá y habrá que aceptar una “nueva normalidad”–. El mundo de las nuevas tecnologías se impone definitivamente, pero, ¿cuál es, ahora, cuando la realidad es acuciante, la capacidad del profesor para hacer frente, de súbito, a esa nueva situación?

La lectura de este libro, no destinado en principio para dar respuestas a esta situación reciente, puede abrir caminos en la dirección hacia una reflexión sobre los procesos de aprendizaje, sobre la necesidad perentoria del reciclaje profesional y constante del profesor, que debe abandonar su zona de confort y crear nuevos espacios de intermediación didáctico-educacional. Si ya la primera edición, agotada, fue un éxito, el contexto actual en este mundo global, con consecuencias

inesperadas también en el ámbito de la Educación, hace de él texto de obligada lectura para educadores, padres y estudiantes, pues se encuentra el germen de una reflexión lúcida sobre la problemática de los procesos de enseñanza (de lenguas) en el aula.

Referencias

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2012.

LINS, É. F.; SOUZA, F. M. Letramento e suas pluralidades: percurso conceitual e práticas digitais. In: SANTOS, E. C.; SOUZA, F. M.; SOUSA, K. C. T. (Orgs.). **Tecnologias educacionais e inovação: diálogos e experiências**: Volume 1. Curitiba: Appris, 2006, p. 27-60.

MIRANDA POZA, J.A. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. **Eutomia**, Recife, v. 10, n. 1, p. 147-161, 2012. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/815/602> Último acceso en: 3 jun. 2020.

MIRANDA POZA, J.A. Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005: otras miradas, nuevas reflexiones. **Abehache**: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, v. 1, n. 10, Edição Especial, p. 34-53, ago. 2016. Disponible en: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/2/17>> Último acceso en: 3 jun. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA A.; NASSER, S. N. G. da C. (Org.) **Sujeito e linguagem**, 17ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 29-46.

PRENSKI, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, sep./oct. 2001. Disponible en: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Último acceso en: 3 jun. 2020.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. [S.l.: s.n.]. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. Disponible en: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> . Último acceso en: 3 jun. 2020.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Y. **Calidoscópico**, v.9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.