

La competencia digital de profesores en formación inicial de lengua española y la BNCC

The digital competence of pre-service Spanish language teachers and the BNCC

Vânia A. Lopes Leal¹
Francisco Lorenzo²

Resumen

La competencia digital docente es una exigencia de la BCNN/2017, de la BNCC formación del profesorado y de todas las áreas de conocimiento de la sociedad en general. Este trabajo forma parte de una investigación de doctorado de abordaje cualitativa, descriptiva y explicativa cuyo objetivo principal es analizar la competencia digital de seis profesores en formación inicial en letras portugués/español de un Instituto Federal brasileño. El objetivo secundario ha sido conocer los usos que ellos hacen de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y para qué las utilizan. Para ello utilizamos un cuestionario online que ha sido basado e inspirado en el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu/2020). Los resultados indican que los profesores en formación inicial necesitan desarrollar su competencia digital tanto para el aprendizaje como para la profesión, en todas las 6 áreas propuestas del DigCompEdu. Es fundamental que ellos puedan reflexionar de modo individual y colectivo sobre la práctica pedagógica digital, evaluarlas críticamente, usarlas de manera más significativa e innovar en sus usos. Por lo tanto, es necesario un compromiso de los formadores (y de la institución de enseñanza) con el desarrollo de su propia competencia digital y de los docentes en formación.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Competencia Digital. BNCC.

Abstract

Digital competence is a requirement of the BNCC/2017, of the BNCC teacher training and of all the learning society in general. The main objective of this work, part of a doctoral research with a qualitative, descriptive and explanatory approach, is to analyze the digital competence of six teachers in initial training in Portuguese/Spanish at a Brazilian Federal Institute. The second goal relates to their use of Digital Information and Communication Technologies. To do so, we use an online questionnaire based on the European Framework for Digital Competence for Educators (DigCompEdu/2020). The results indicate that teachers in initial training need to develop their digital competence both for learning and for the profession, in all the 6 areas proposed by DigCompEdu. It is essential that they can individually and collectively reflect on digital pedagogical practice, critically evaluate them, use them in a more meaningful way and innovate in their uses. Therefore, it requires a commitment from the trainers (and from the teaching institution) with the development of their own digital competence.

Key words: Teacher training, Digital Competence, BNCC.

1 Introducción

Es imposible separar las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (de ahora en adelante TDIC) del área de formación del profesorado, en especial del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas que desde la Ley de directrices y Bases (LDB/96) acopló la enseñanza de las

¹ Doctoranda (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4363-8114> E-mail: vaniacoluni@gmail.com.

² Doctor en Filología (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7710-0363/> E-mail: fjlorber@upo.es.

lenguas al uso de ellas, esto es, el área del lenguaje pasó a denominarse “Lenguaje y sus tecnologías”. Las TDIC se presentan como recursos imprescindibles de uso cotidiano y son facilitadoras y difusoras del conocimiento e instrumentos de información y comunicación humana. Su valor y la importancia de su uso en las prácticas pedagógicas vienen desde hace años siendo incentivada en los trabajos publicados en revistas y en congresos de distintas áreas de conocimiento y en los diferentes documentos oficiales que fueron surgiendo a lo largo de la historia, en el intento de orientar la labor docente brasileña con los usos de las tecnologías, como los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), las OCEM (Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media), documentos internacionales como el MCER (Marco Común de Referencia para las Lenguas), Las Competencias Clave del Profesorado del Instituto Cervantes y UNESCO. Sin embargo, estos documentos no eran normativos sino sugerencias, orientaciones en que el uso de las tecnologías era exaltado, pero el profesor tenía libertad para usarlas o no.

En 2017 fue establecida la Base Nacional Común Curricular (BNCC/2017 - Ley 9131/95)³, documento de carácter normativo que define los currículos de la Enseñanza Básica brasileña (Enseñanza Infantil, Fundamental y Media) y a partir de ella se establecieron las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado (DCN/2019 – BNCC-Formación Profesorado). A partir de esa ley, el principio rector para la organización de los currículos de la enseñanza básica y de formación del profesorado pasa a ser organizados por competencias y habilidades, lo que supone un cambio vertiginoso en todo el sistema educativo y un reto para la formación del profesorado para los próximos años. De las diez competencias para la educación básica explícitas en la BNCC-Enseñanza Media (BNCC-EM), cuatro de ellas (la competencia 1, 2, 4 y 5) se refieren al uso de las TDIC y su importancia en el cotidiano de los jóvenes en sus más diferentes formas de lenguaje, siendo que el uso de las TDIC favorece el desarrollo de las demás competencias. De esta manera, discutir la formación inicial en la sociedad del conocimiento implica discutir diferentes y complejos aspectos tanto políticos como pedagógicos (PARAQUETT, 2009) y es factor clave para las universidades, para la práctica de los profesores y formadores de profesores, con eso, una forma posible de transformar todo el sistema educativo, que es lo que se espera desde 2017 con la implementación de la BNCC.

Sabemos que los gobiernos del mundo, desde hace años, han invertido mucho dinero en tecnologías educativas creyendo que los profesores hicieran usos de ellas y con eso, hubiera una mejora de la educación (IZQUIERDO et al., 2017). También es cierto que todavía hay poco o ningún equipo tecnológico en determinadas escuelas (pero están los móviles prohibidos) y hasta hoy los equipos son

³ Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

dejados en las escuelas y los profesores son “invitados” a darles un sentido o siendo presionados a incorporar las TDIC sin saber para quien y qué finalidades educativas justifican este movimiento (ALONSO, 2017). Así que, es fundamental invertir en la formación inicial y continua de los profesores (POURHOSEIN GILAKJANI, 2017), pues estamos trabajando con personas, y sin ellas no es posible cambiar nada; y reflexionar sobre cuándo, cómo, por qué y para qué usar las TDIC. Aunque las respuestas parezcan obvias o quizás innecesarias una vez que estuvimos más de dos años en el uso masivo de las tecnologías debido a la enseñanza remota (COSCARELLI, 2020), cuando observamos las prácticas de los estudiantes de la Enseñanza Media (VITOR E LEAL, 2019) de los profesores en formación inicial (LEAL, 2015), de los profesores universitarios (CARVALHO, 2020), de los profesores de enseñanza básica (BENEDET, 2020) antes de la pandemia y, en las prácticas durante la enseñanza remota (BUZEN, 2020; LLORENTE CEJUDO, 2020) dichas respuestas ya no parecen tan obvias, tampoco las más deseadas ni rentables a la enseñanza y aprendizaje en general y, en especial, a la de lenguas extranjeras.

Así, esta investigación busca identificar y analizar la competencia digital de profesores en formación inicial de Lengua Española (de ahora en adelante LE), así como identificar los usos que ellos hacen de las TDIC y comprender para qué las utilizan. Además, intentamos comprender sus necesidades formativas con relación a adquisición y desarrollo de la competencia digital y qué ellos esperan de sus profesores formadores y de la institución en que estudian con relación al uso personal y al desarrollo profesional para el uso de las TDIC. Además de la relevancia del tema y del impacto que pueda ocasionar en el área de formación inicial del profesorado de LE, esta investigación se justifica por tres otros motivos. Primero, por la escasez de investigaciones en la formación inicial de profesores de LE. Haciendo una búsqueda rápida en el banco de datos de la CAPS⁴ con el término TDIC, encontramos 32 trabajos en el área de Lingüística Aplicada en el rango de 2016 a 2020, siendo sólo uno sobre la LE. Dicha investigación se dio a partir de una perspectiva de lengua instrumental y la multiliteracidad, y uno sobre formación inicial de profesores de inglés. La segunda justificación se refiere al hecho de que la mayoría de las investigaciones con relación al uso de las TDIC tiene como participantes profesores en formación continuada y señala el uso aislado de recursos. Bajo el tema DigCompEdu, encontramos 8 investigaciones, pero todas descriptivas y dedicadas a la formación continuada. Tercero, por la escasez de investigaciones que busca analizar las competencias digitales de profesores en formación inicial e identificar y averiguar sus necesidades formativas.

⁴ Disponible en: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acceso en 10/10/2021.

En la próxima sección haremos una breve revisión histórica de la presencia de la Lengua Española en el contexto educativo brasileño, describiremos cómo la BNCC/EM afecta a la formación del profesorado de LE y la importancia de la lengua para los jóvenes brasileños.

2 Evolución histórica de la enseñanza de LE en el Sistema Educativo Brasileño y la formación del profesorado: de 1905 a 2018

La historia de la enseñanza de la LE en Brasil ha sido marcada por distintas finalidades políticas, económicas, pedagógicas y socioculturales, alternando momentos y períodos de enseñanza obligatoria de la lengua. Desde 1905, la LE formaba parte de la Enseñanza Militar Superior y, desde 1907, de los Estudios Comerciales de la “Academia de Comércio do Rio de Janeiro” (GUIMARÃES, 2014). La introducción de la enseñanza de la lengua en estas escuelas fue una forma de aproximación de Uruguay y de otros países vecinos. En 1919, el gobierno brasileño en un acto político incluye la enseñanza de la LE como asignatura de carácter optativa, en el Colegio Pedro⁵ II (GUIMARÃES, 2011) que permanece hasta el año 1925 como parte del currículo de la escuela, institucionalizando el idioma como asignatura escolar.

En 1931, con la Reforma Francisco Campos, en la era Vargas, debido a las concepciones políticas y educacionales de la época⁶, los programas de enseñanza tenían como foco la enseñanza de la literatura española e hispanoamericana, cuyos temas estaban bien definidos y las clases de literatura eran obligatorias en el curso complementario para el estudiante que ingresaría en determinados cursos, como, por ejemplo, el jurídico (GUIMARÃES, 2014).

En 1942, tras la reforma política y educacional, conocida como Reforma Capanema, cuya preocupación era con la cultura nacional e integración con los países hispanoamericanos (GUIMARÃES, 2012), la enseñanza de la LE gana notoriedad y por primera vez la LE es obligatoria en la enseñanza media de todo el Sistema Educativo Brasileño (SEB). La LE permaneció como obligatoria por 19 años y fue un momento muy provechoso reflejado en una gran producción de materiales didácticos, investigaciones, necesidad de formar profesores, entre otros. Sin embargo, el espacio destinado a la LE era muy escaso frente a las demás lenguas extranjeras (LASEC, 2009) bajo la justificativa que la lengua era muy fácil y, esta fue también la excusa, pero con un discurso de autoridad, utilizada por el ministro Capanema para su retira del SEB.

⁵ El Colégio Pedro II era un modelo de escuela (el país todavía no tenía universidad) que todas las demás escuelas del país tendrían que seguir. Para saber más: <http://www.cp2.g12.br/ocolegio/historico.htm#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II%20foi,ao%20Imperador%20me nino%2C%20no%20dia>

⁶ Para saber más leer: GUIMARÃES (2011).

La Lengua Española vuelve a ganar visibilidad nacional a partir de la firma del tratado de Asunción en 1991, la entrada oficial de Brasil en el MERCOSUR (Mercado Común del Sur) y la aproximación de Brasil con los países hispanohablantes. Sin embargo, nada se compara a lo que sucedió a partir de la sanción de la Ley nº 11.161/2005 que disponía sobre la oferta obligatoria de la LE para la Enseñanza Media de todo territorio brasileño, pero de matrícula facultativa para el estudiante. El hecho de ser “facultativo para el alumno” generó muchas dificultades a la hora de implementar dicha ley, pues se mostró costoso tanto económicamente (nuevos profesores y coste de traslado de los estudiantes) como en términos de tiempo (la vuelta a la escuela para estudiar LE) para el estudiante y espacio en las escuelas para alojar los estudiantes, pues las escuelas funcionan en contra turno. Realizar las clases en horario regular significaba que siempre habría estudiantes sin actividad en las escuelas y eso generaba otros problemas para la administración escolar. Quizá este movimiento de obligatoriedad y no obligatoriedad de la LE en el SEB a lo largo de la historia haya contribuido también para dificultar la implementación de la ley, pues al cambiar las políticas, cambian las leyes, no mereciendo, por lo tanto, el esfuerzo para su implementación. Así que, resumidamente, en las escuelas públicas, la resistencia para implementar la lengua se dio además de la falta de profesores, por los propios directivos y gobiernos estatales.

No obstante, parte de la sociedad brasileña acogió muy bien la idea de estudiar formalmente la lengua, entendiendo que representaba un beneficio económico y cultural y, así, hemos asistido, además de ser enseñada en algunas escuelas públicas y en muchas escuelas privadas, a la proliferación de cursos libres, de formación inicial y continuada, encuentros, congresos, al crecimiento de las investigaciones en el área de LA, creación de nuevos cursos en las universidades federales, y un largo etcétera.

En 2017, pese a las innúmeras críticas hechas a la BNCC (Ley nº13. 415), ley que reformuló la Enseñanza Básica brasileña, la LE deja de ser obligatoria. Sin embargo, en el documento podemos leer que “otros idiomas extranjeros podrán ser ofrecidos, de forma optativa, **preferentemente español**, de acuerdo con la disponibilidad de la institución o red de enseñanza” (BRASIL, BNCC 2017, p. 447, grifo nuestro), lo que nos da un cierto aliento, abre posibilidades, pero sabemos de la dificultad de todo lo que implica la palabra “optativa” en las escuelas. No obstante, hay que recordar que existen en el país distintas universidades públicas (y particulares), fruto de inversiones del gobierno federal para implantación⁷ de la Ley nº 11.161/2005, que ofertan cursos de grado y post grado en Letras

⁷ Todavía hay “Lectores” en algunas universidades brasileñas. El programa de “Lectores” es un acuerdo entre el MEC brasileño y el español en que el gobierno español envía un profesor para dar clases en las universidades brasileñas. O sea, este “lector” no tiene vínculo laboral formal con la universidad brasileña.

Portugués/Lengua Española y que algunos Estados ya han determinado que la lengua sigue en las escuelas, beneficiando a muchos jóvenes que no pueden pagar por el estudio formal de la LE. Hay también el expresivo movimiento #FicaEspanholBrasil⁸, asociaciones de profesores, movimientos de universidades, estudiantes e incluso políticos que luchan por la permanencia obligatoria de su enseñanza para los jóvenes brasileños. Quitar la LE de la Enseñanza Media es quitar posibilidades de aprendizaje, pues la BNCC (en las 10 competencias generales) valora mucho lo que es la cultura, la diversidad de saberes, conocimientos y experiencias que posibilite al estudiante entender las relaciones de trabajo a nivel local, nacional y global, así como también las manifestaciones artísticas y culturales locales y mundiales. Por lo tanto, no concebimos la idea de que uno sea un ciudadano global sin aprender LE y todo el abarcamiento cultural y técnico que la lengua nos posibilita. Elegir la LE como lengua que uno desea estudiar es elegir la lengua de millones de hablantes nativos de esta lengua, lengua comercial en todo el planeta y lengua muy importante en Internet y de gran producción académica. Además, la BNCC-EM, en la competencia número 9, afirma que es necesario a los jóvenes ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, valorar la diversidad, saberes individuales y de grupos sociales, reconocer y valorar la identidad y la cultura, hacerse respetar y respetar al otro. Así que, la LE es fundamental para el ejercicio de alteridad y cumplimiento de lo que se propone no sólo respecto a las competencias mencionadas aquí sino a todo lo que se propone el documento. Dichos argumentos sirven para todas las lenguas, pero en especial a la Lengua Española por su expresividad mundial como idioma estudiado en diferentes países, historia en el territorio brasileño y por ser lengua de muchas culturas.

2.1. La formación inicial del profesorado de lenguas

Hace años venimos cuestionándonos sobre qué profesional (profesor) queremos, qué profesional el país necesita (CELANI, 2016), y según Celani (2001, p.32), lo más importante es que “tenga una visión de la enseñanza como desarrollo de un proceso reflexivo, continuo, comprometido con la realidad del mundo y no mera transmisión del conocimiento”, teniendo en cuenta que todo profesor es un educador, pues actúa en el área del conocimiento de valores, de posicionamiento en la sociedad, en el mundo. La formación del profesorado viene siendo discutida por investigadores de las diferentes áreas del conocimiento y es tema de congresos, encuentros, libros y artículos científicos. Con eso, hemos visto

⁸ Para saber más sobre el movimiento, leer: <https://profemarli.com/movimento-fica-espanhol>. El movimiento tiene una página en Instagram, Facebook y un canal en YouTube.

que el área de formación del profesorado de lenguas ha evolucionado mucho y hemos tenido grandes avances.

La formación del profesorado viene siendo impactada por las políticas públicas, reformas, leyes u orientaciones educacionales y demandas sociales locales, nacionales y globales. En la Lingüística Aplicada, a medida que las investigaciones sobre cómo se enseña y cómo se aprende avanzaron, fueron surgiendo métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas que a su vez afectaron o impactaron a las concepciones de educación y a la didáctica de las lenguas y, consecuentemente, la formación de profesores fue repensada y reformulada. Como ejemplo de cambio social más reciente podemos citar el período de pandemia de covid19 que afectó a todo el sistema educativo mundial. Los profesores y estudiantes tuvieron que adaptarse a la enseñanza remota (COSCARELLI, 2020) aunque todavía no estuvieran preparados (tanto profesores como estudiantes y todo el equipo del sistema educativo) para efectivamente usar las tecnologías, se reinventaron y siguieron adelante en la labor docente minimizando los perjuicios⁹ educacionales y que todavía no tenemos la dimensión real de ellos. No obstante, el cambio más abrupto en las políticas de formación de profesores se dio a partir de la BNCC/2017 y la BNCC-FP/2019, cambios estos previstos en la LDB/96.

La BNCC-FP/2019 fue norteada por la BNCC/2017 y con ellas el cambio en la educación básica y en la formación del profesorado han sido vertiginosos. Con base en estudios de otros países, desconsiderando en gran medida la realidad brasileña y la resolución de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2/2015)¹⁰, los dos documentos pasan a ser referencia nacional obligatoria para procesos de elaboración de currículos, materiales didácticos y de políticas de formación de educadores. Según la BNCC-FP para garantizar una buena formación, el principio rector de los cursos de licenciaturas debe enfocarse en las competencias que brindan la BNCC/2017 y en las tres dimensiones que componen la Competencia Profesional. Esto es, Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Comprometimiento Profesional que, según el documento, ellas se integran, son interdependientes y no existe jerarquía entre ellas. De esta manera, la formación inicial del profesorado, así como también la enseñanza básica brasileña pasan a fundamentarse a partir de 2017 en el desarrollo de competencias y habilidades. En la BNCC-Enseñanza Básica y en BNCC-FP la Competencia se define como:

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

⁹ Para saber más leer: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>. Acceso en 12/05/2022.

¹⁰ <https://www.anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>

Según la BNCC-FP/2019, la formación docente requiere ese conjunto de competencias que se fundamentan inherentemente en la práctica. La esperanza en lo que se refiere a la formación inicial, de acuerdo con lo que propone la BNCC-FP, es que no exista dicotomía entre la teoría y la práctica, aspecto este muy criticado en la Lingüística Aplicada durante años y discutido por Giménez (2001), que lo considera un reto para la educación brasileña en todos los niveles. Además, se requiere del profesor el comprometimiento con su propio desarrollo profesional, esto es, él es el responsable por su formación inicial y continuada, así como también es el responsable por el aprendizaje de sus alumnos.

Finalizamos este apartado recordando que existe una base teórica que aporta la Lingüística Aplicada desde hace años que no podemos dejar de lado en la formación inicial. Por lo tanto, es importante reflexionar sobre qué profesional queremos formar y para qué, sin la creencia salvadora de que el hecho de reflexionar ya es la solución, ni tampoco cambiar las prácticas sin el deseo genuino de cambiarlas, pues en el área de la enseñanza y aprendizaje, nada aisladamente tiene el poder de resolver todos los problemas del aula y del proceso de aprendizaje de los estudiantes con sus diferentes identidades. Pero la BNCC/2017 y la BNCC-FP/2019 están impuestas y los profesores tendrán que afrontarlas.

3 Las TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE y la BNCC

Cada día más el uso de las TDIC pasa a tener absoluto protagonismo a nivel mundial en el mundo del trabajo, en los documentos oficiales del quehacer docente y en la vida de las personas comunes. Vivimos en un modelo de sociedad de comunicación e información que obliga al sistema educativo, en todos los niveles de enseñanza, a adaptar y cambiar sus modelos de enseñanza y aprendizaje. Desde hace más de 30 años, el uso de las TDIC en la educación viene siendo propuesto e incentivado por los diferentes documentos educacionales, gobiernos e investigadores. Sin embargo, pese a todas las evoluciones y posibilidades de uso de las TDIC, hemos podido observar que la ejecución de las políticas parecen ser un problema, pues, como hemos observado, en el período de enseñanza remota todavía los profesores no estaban preparados para utilizar las TDIC para la enseñanza. Esto significa que tener acceso a las TDIC, conocer diferentes recursos y herramientas y su aplicabilidad, no nos hace usuarios de ellas ni tampoco usuarios para fines educativos ni representa/ plantea/ lleva a/ posibilita o representa posibilidad de cambios en el quehacer docente. Por lo tanto, es necesario formación específica para los usos de las tecnologías para que adquieran competencia tecnológica de más alto nivel y sepan emplearlas adecuadamente (como tecnologías que contribuyen para la

diseminación y democratización de la información y que estimulan y median la comunicación entre personas) en sus clases y enseñen a sus alumnos a usarlas en el proceso de aprendizaje y para la vida. El período de pandemia dejó claro que además de apoyo y soporte pedagógico para el uso de las TDIC, hace falta formar a los profesores (en Brasil y en otros países) para ese uso (COSCARELLI, 2020; BUZEN, 2020, LLORENTE CEJUDO, 2020). El uso de las tecnologías es una exigencia de la BNCC para la enseñanza básica y para la formación del profesorado brasileño y, por lo tanto, los cursos de formación tienen que revisar sus lineamientos para atender a una tendencia mundial, pero principalmente a la nueva legislación para la enseñanza básica y formación del profesorado.

En lo que se refiere a la BNCC/2017, en las 10 competencias generales de la educación básica (p. 8 y 9)¹¹, el uso de las TDIC es resaltado en 4 de ellas. Sin embargo, la lectura del documento permite concluir que se espera que los profesores de la enseñanza básica preparen a los jóvenes para el uso de las TDIC como práctica social del lenguaje, que estos jóvenes las comprendan, las utilicen para adquirir y diseminar conocimiento y sepan crear contenidos y producir conocimientos de manera reflexiva y ética.

Por lo tanto, además de ser una exigencia de la BNCC-FP formar en los lineamientos de la BNCC/2017, la formación del profesorado es clave para llevar a cabo esa labor, pues el formador que tiene en sus manos el poder de transformar las prácticas docentes y proporcionar el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes de grado. Por otro lado, recordamos que ser joven, conocedor de diferentes recursos y buenos usuarios de las tecnologías no significa saber usarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje ni tampoco saber usarlas de forma didáctica (LEAL, 2015). Dicho de otra forma, tener información sobre los diferentes usos de las TDIC no es lo mismo que tener conocimiento ni tampoco ser competente tecnológicamente a tal punto de ser autónomo y productor de contenido. Así que, implementar la BNCC/2017 con todo lo que se refiere a los usos de las tecnologías es un reto considerable no sólo para la formación inicial y continuada, pero también para los formadores de profesores que tendrán que readecuarse y adaptar sus roles y sus metodologías a las actuales demandas del alumnado acorde a las necesidades y demandas sociales (FERNÁNDEZ; LEIVA y LÓPEZ, 2017, p.3). Si los profesores universitarios no las usan, sus alumnos (futuros profesores) no tendrán buenos ejemplos y no desarrollarán la competencia digital necesaria para implementarlas en sus futuras clases. Sin embargo, no es sólo utilizarlas, es necesario comprender qué significa el desarrollo de la competencia digital en la enseñanza y qué implicaciones tienen en la vida de los estudiantes del siglo XXI, asunto que abordamos a seguir.

¹¹ Disponible en: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio-bncc,a348fa7a-d14e-4264-bbc6-c28f083a37a4>

4 La competencia digital en la formación del profesorado

El desarrollo de la competencia digital en la enseñanza obligatoria es clave para que los jóvenes puedan incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y sean capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (INTEF- DigCompEdu, 2017, p.17). Así que, es natural que el profesor también desarrolle su competencia digital porque es él el que tiene la labor de enseñar y/o ayudar a los estudiantes.

Sabemos que las tecnologías avanzan, poseen múltiples aplicaciones, cambian constantemente, se innovan a menudo y muchas veces lo que aprendemos sobre las tecnologías en las universidades ya está obsoleto en el mundo del trabajo. Las tecnologías no necesitan estar en el centro de las prácticas docentes ni tampoco ser el único objetivo, pero, en el caso específico de Brasil, la BNCC/2017 (posee objetivos semejantes a lo propuesto en el DigCompEdu en relación a los usos de las tecnologías) obliga a los profesores no sólo a usarlas, sino también a enseñar a sus alumnos a emplearlas en las distintas áreas del aprendizaje, a utilizar los distintos lenguajes digitales, a solucionar problemas y a crear soluciones tecnológicas como ciudadanos críticos y como productores de contenidos, entre otros usos. Además, ser competente tecnológicamente garantiza a los jóvenes mejores puestos de trabajo y más autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se supone que es un reto para los formadores de profesores desarrollar, fortalecer y garantizar su competencia digital y la de los futuros profesores. y, consecuentemente, a los jóvenes de la Enseñanza Básica, pues uno sólo enseña lo que sabe. Para asegurar la competencia digital docente, fue creado un marco de referencia que ayuda a los profesores no sólo a entender el concepto de competencia digital docente sino propone un modelo de progresión para ayudarles a que se evalúen y reflexionen sobre los usos que hacen de las tecnologías y, así, evolucionar en su competencia digital. Muchas veces los profesores tienen la ilusión de saber usarlas, pero en realidad los estudios, citados a lo largo del texto, muestran que estos usos pueden ser para automatización de prácticas y no como prácticas innovadoras.

El DigCompEdu (INTEF, 2017) es un marco de referencia para los profesores puesto en marcha desde 2013, en que se definen un conjunto de competencias tecnológicas (de uso de las TIC) que los educadores del siglo XXI necesitan desarrollar para su propio desenvolvimiento profesional de manera que no sólo aprovechen el potencial de las tecnologías sino también mejorar e innovar la educación y para el desarrollo tecnológico de los jóvenes en la enseñanza básica y universitaria. Es una herramienta de autoevaluación (un modelo de progresión) que permite describir en qué punto el educador se encuentra en la competencia digital y, a partir de la calificación obtenida es posible identificar sus necesidades formativas y buscar aprender lo que hace falta para alcanzar un conjunto más amplio y

sofisticado de competencias tecnológicas. El marco también ayuda a guiar las políticas y programas de capacitación docente en todos los niveles educativos. Según el DigCompEdu (2017, p. 17):

[...] es necesario que la tecnología se aproveche plenamente y se integre de forma eficaz en los centros formativos, mejorar también el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos y las oportunidades sin precedentes que los nuevos medios ofrecen para la colaboración profesional, la resolución de problemas y la mejora de la calidad y **equidad** de la educación (REDECKER, 2017, p.17, **negrito nuestro**).

Para integrar las tecnologías en los centros educativos es necesario formar a los profesores para que sean competentes digitalmente pues, aunque haya equipos en las escuelas no significa que los profesores los usarán. El mejor lugar para disminuir la brecha digital y la injusticia social es en las escuelas. Equidad en la educación significa también dar oportunidad (la escuela y sus profesores) a que el estudiante de la escuela pública pueda ser competente tecnológicamente para enfrentar futuramente el mundo laboral.

Pero ¿qué significa tener competencia tecnológica o ser competente tecnológicamente? Según Vigo Vargas (2013), el término “competencia” en latín originalmente significa incumbir, pertenecer, estar investido de autoridad para ciertos asuntos o quién se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana. Según el diccionario RAE, significa *sabiduría, práctica, experiencia, habilidad en una ciencia o arte, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. O sea, es necesario comprometerse a algo o hacerse responsable de algo, que en este caso es el uso de las tecnologías. Por la lectura del INTEF (2017, p. 8 y 9), podemos entender que la competencia digital es una de las demás competencias que los jóvenes deben desarrollar para enfrentar el mundo laboral y la sociedad del siglo XXI. Para ser competente tecnológicamente se requiere un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes, deben ser capaces de entenderlas, apropiarse de ellas, utilizarlas y adaptarse a ellas de manera que pueda interaccionar socialmente en torno de ellas. Implica en el uso crítico y seguro de las TDIC para el trabajo, el ocio, la comunicación, el aprendizaje, la creatividad y la innovación. Por lo tanto, requiere de los profesores, aptitud, capacidad y disposición para comprometerse con el desarrollo de su propia competencia digital y la de sus alumnos. O sea, las competencias digitales pueden ser entendidas como un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades y destrezas relacionadas al uso de la tecnología con el fin de alcanzar distintos objetivos educativos.

El DigCompEdu/2019, una herramienta digital científicamente sólida, elaborada por el Joint Research Center, órgano de la Unión Europea con sede en Sevilla, España, es un marco de excelencia que permite organizar, evaluar y ofrecer de manera coherente los aspectos relacionados con la competencia digital docente. El DigCompEdu permite que el profesor reflexione, de manera guiada, sobre

la utilización de las TDIC, permitiéndole también echar luz en sus puntos fuertes y débiles con relación a su competencia tecnológica, esto es, posibilita al profesor estar más consciente de sus conocimientos sobre las TDIC, saber para qué las utiliza y comprender que hay otras aplicabilidades tal vez desconocidas de las TDIC y, con eso, más probabilidad de mejorar e innovar en sus prácticas.

El DigCompEdu (2017, 2019) considera 3 grandes competencias (profesionales, pedagógicas y de los estudiantes) divididas en 6 áreas (Compromiso Profesional; Recursos Digitales; Enseñanza y Aprendizaje; Evaluación y Retroalimentación; Empoderar a los Estudiantes y Facilitar la Competencia Digital de los Estudiantes). En ellas se conforman 22 competencias elementares estructuradas e interrelacionadas en 6 diferentes niveles progresivos (A1-Innovación, A2-Liderazgo, B1-Maestría, B2-Integración, C1-Exploración y C2-Consciencia) que ayudarán a los docentes a autoevaluar y a desarrollar su competencia digital, como podemos observar en las figuras abajo:



Figura 1. Síntesis del Marco DigCompEdu

Fuente. DigCompEdu/2019

El área 1, compromiso profesional¹², se supone que el profesor sea usuario de las tecnologías para fines personales, para la comunicación, colaboración y desarrollo profesional. Se concibe que si el profesor no es usuario de las TDIC implica en más dificultades para llegar a las demás áreas. El área 2 y 5 son el corazón del marco, que trata de las competencias digitales que los educadores necesitan para adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras. El área 5, reconoce el potencial de las tecnologías digitales para las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante. Las áreas 2, 3 y 4 trata del proceso de enseñanza y aprendizaje, detallando cómo hacer uso eficiente e innovador de las TDIC al programar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

¹² Todas las informaciones se encuentran detalladas en el DigCompEdu, disponible en: https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/mx/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf

Estas áreas contienen un conjunto de habilidades que son relevantes y complementarias para las competencias especificadas en las demás áreas. El área 6 es el área específica de los Estudiantes, pero de “responsabilidad” del profesor, pues es él que va a facilitar la competencia digital del estudiante. Se espera que sepan utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la creación de contenidos, el bienestar y la resolución de problemas. Podemos observar que las áreas se entrelazan, pues de acuerdo con el modelo de progresión, el profesor puede estar en el nivel A1 para el componente *colaboración* y en el C1 para otro o todos los aspectos del Área 3. El marco es muy didáctico y propone actividades para desarrollar de forma integral la competencia que haga falta. A medida que las tecnologías evolucionan y surjan nuevas investigaciones, nuevas competencias y habilidades van siendo incorporadas al marco, o sea, nunca estará acabado.

5 Metodología y contexto de la investigación

Este artículo forma parte de una investigación de doctorado de naturaleza aplicada, de abordaje cualitativa, descriptiva y explicativa, pues permite construir una comprensión del fenómeno estudiado. Para este estudio participaron 6 profesores en formación inicial en Letras Portugués/Español y sus respectivas literaturas, de un IF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), una institución de enseñanza del estado de São Paulo – Brasil. La participación de los estudiantes ha sido voluntaria y anónima.

Para la generación de datos se creó un cuestionario online (Google Forms) semiabierto sobre la competencia digital para la enseñanza y aprendizaje de la LE. Dicho cuestionario ha sido basado e inspirado en el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu)¹³, desarrollado y publicado en 2017 por la JRC (Joint Research Centre) de la Comisión Europea. El cuestionario contenía, además del consentimiento de libre participación de los estudiantes, 17 cuestiones relacionadas a) acceso, uso y objetivos de los usos de las TDIC por los profesores en formación, b) usos de las TDIC por los profesores formadores y c) competencia digital y necesidades formativas de estos estudiantes cuanto al uso de TDIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE. Las preguntas fueron elaboradas de acuerdo con las áreas a ser evaluadas por el DigCompEdu y se desdoblaron en afirmaciones cuyas respuestas las dan en escala de cero a cinco. Para la realización de la investigación,

¹³ Disponible en: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. opción de acceso: https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf. Acceso en 06/10/2021

contactamos a los coordinadores del curso, explicamos sobre la investigación y ellos repasaron el enlace del cuestionario a los estudiantes. Las respuestas nos llegaron de forma automática.

El análisis de datos se hizo de acuerdo con los parámetros de la investigación cualitativa (PATTON, 1990; RICHARDS, 2003). Esto es, a) lectura de las respuestas abiertas de todos los participantes; b) categorización de datos en unidades significativas; c) agrupar las unidades similares en categorías más amplias; c) relectura de las categorías y reorganización. El Google Forms nos presenta las gráficas con las estadísticas, lo que permite un análisis rápido y fácil. Sin embargo, hay algunas respuestas que hay que compararlas con las demás para poder llegar a una mejor conclusión del fenómeno estudiado. La elección del IF se dio primero porque la matriz curricular es bastante diversificada y por otros dos factores: a) en el currículo hay en el sexto período (tercer año) una asignatura específica sobre los usos de las TDIC en la enseñanza de lenguas y b) uno de los objetivos para la formación docente expuesto en la página web del IF se refiere a fomentar y promover el uso de las TDIC.

6 Resultados y discusión

A partir del análisis de los datos fue posible averiguar que los profesores en formación inicial tienen acceso a las TDIC y las utilizan para aprender LE. El 100% de los participantes afirman que es muy importante, como futuros profesores, saber utilizarlas y además es una práctica que ellos desean seguir. Lo que observamos es que hay accesibilidad e inclusión (competencia 5) y nadie niega la eficacia de las TDIC.

En el campo de la Pedagogía Digital, a partir de sus respuestas, fue posible averiguar que la mayoría de ellos se consideran buenos usuarios de las TDIC, se sienten bastante seguros para utilizarlas como futuros profesores y consideran que su formación para el uso de las TDIC es adecuada o muy adecuada.

Sin embargo, la pregunta es: ¿para qué los participantes utilizan las TDIC en su proceso de aprendizaje de la LE? El 50% de los profesores en formación inicial afirman que las utilizan mucho para expresarse mejor oralmente en LE. Los otros 50% las utilizan de forma mediana para ese mismo fin, pero no informan sobre cómo se da esa práctica. El 100% de ellos las utilizan mucho para aprender sobre la cultura de los países hispanohablantes, para expresarse mejor por escrito, para mejorar la comprensión auditiva y lectora y para aprender gramática y vocabulario. No obstante, los usos que ellos hacen de estos recursos se refieren a aplicaciones de juegos para aprender gramática y vocabulario en español, YouTube para escuchar y trabajar la comprensión auditiva, Google traductor, sitios de noticias, podcast, libros digitales y diccionario de la RAE. Este hallazgo nos muestra que poseen compromiso

activo con su propio aprendizaje (competencia 5), pero es necesario un proceso de reestructuración del rol en el proceso de aprendizaje con el uso de las TDIC. Se observamos los usos que ellos hacen y sus fines, podemos decir que utilizan un recurso moderno para prácticas tradicionales, quizás poco rentables y que podrían ser hechas sin el uso de las TDIC. Por lo tanto, invertir en la colaboración, en la reflexión crítica de los usos es fundamental, así como formar el profesorado para el uso didáctico de las TDIC (POURPOSEN-GILAKJANI, 2017).

Analizamos la competencia digital de los profesores en formación inicial, cuanto a la interacción y la producción de contenidos digitales. Observamos, por sus respuestas, que el 75% de ellos presentan muchas dificultades para interactuar, colaborar y publicar con sus compañeros o con los profesores formadores empleando una variedad de recursos de las TDIC. Sólo el 12,5% de ellos no posee dificultades y el 12,5% presenta dificultades medianas para ejecutar dicha tarea. Estos datos nos permiten observar que hay grandes debilidades en la formación para el uso de herramientas digitales para empoderar a los estudiantes (competencia 6) y deficiencias en la competencia 3, esto es, necesitan orientación y apoyo en el proceso de aprendizaje.

Los participantes informan que son incentivados a producir contenidos digitales (blog, wiki, podcast, edición de videos, etc). Sin embargo, el 50% presenta grandes dificultades para crearlos. El 16% presenta pocas dificultades y el 33% sabe hacerlo. Otro dato importante se refiere a que el 50% manifiesta serias dificultades para aprender a utilizar los recursos de forma autodidáctica, el 25% presenta dificultad mediana y el 25% afirma que no aprende solo a usar las TDIC para la enseñanza y aprendizaje. O sea, ellos tienen curiosidad y disposición para aprender, pero les falta uso significativo, transformación, estrategia y reflexión sobre las tecnologías. Según el DigCompEdu, son los profesores los que deben guiar a los estudiantes, incluyendo el tipo de conocimiento y habilidades que les ayuden a adquirir las nuevas competencias requeridas por la sociedad “para participar de forma activa en la vida y el trabajo en una era digital” (DigCompEdu, 2017, p. 17). Necesitan desarrollar el área 5 y 6, esto es, que ellos sean el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que ellos las utilicen de forma creativa, responsable, sean creadores de contenidos y tengan un Compromiso activo con su propio aprendizaje, entre otros aspectos.

Los participantes afirman que sus profesores utilizan las tecnologías para comunicarse con ellos, innovan sus prácticas pedagógicas, les hacen reflexionar sobre los diferentes usos de las tecnologías, pero no les incentivan (o lo hacen muy poco) a presentar trabajos utilizando las TDIC y como visto anteriormente, tampoco las usan para la colaboración. Hay una inconsistencia en la respuesta, pues el uso de un recurso para dinamizar una clase no presupone usar las TDIC para un trabajo educativo y pedagógico, ni innovación de prácticas con nuevas metodologías en que el aprendiz sea el centro, ni

tampoco supone tener competencia tecnológica. Los participantes creen que los formadores podrían ayudarles mucho a aprender sobre diferentes usos de las TDIC. Por las respuestas de los participantes (sobre cuáles tecnologías y para qué las utilizan en clase, sobre los usos de las TDIC en las clases por los formadores, por el no incentivo a la autoría), podemos conjeturar que los formadores esperan que los estudiantes busquen por sí mismo lo que crean que sea eficaz para su aprendizaje. Hay una creencia generalizada y difundida de que los jóvenes saben utilizar las TDIC mucho más y mejor que sus profesores, no obstante, el uso que ellos hacen de ellas no siempre es un uso pedagógico y más eficiente para la vida y para el trabajo.

Sobre el uso de las TDIC en las clases por los profesores formadores, el 50% de los participantes afirma que ellos las utilizan “casi siempre” y el 33% afirma que “a veces”. En la respuesta abierta, uno de los participantes afirma que algunos profesores formadores tienen dificultades en utilizar las tecnologías en las clases. Aunque están en el uso de las TDIC diariamente en la “enseñanza remota”, no significa que hubo innovación educativa. Investigadores como Coscarelli (2020), Llorente Cejudo (2020) y otros, afirman que, durante el período de enseñanza remota, las clases siguieron de forma tradicional, esto es, transmisión de contenidos y el formador siguió siendo el centro.

Sobre sus necesidades formativas, el 100% considera muy importante que el profesor formador utilice las TDIC en clase, pues las prácticas de sus profesores les ayudan a aprender y reflexionar sobre sus prácticas futuras. Sobre este asunto, la BNCC-FP es enfática al afirmar que es necesario que los profesores aprendan lo que tendrán que enseñar, o sea, la formación está regida por la práctica. El 70% afirma que es importante que se enseñe sobre los usos de las TDIC en una asignatura específica y el 100% afirma que les gustaría mucho recibir más informaciones sobre los usos didácticos de las TDIC. Ellos sugieren que sean ofertados cursos, tutoriales, videos para que puedan aprender más sobre los usos de las TDIC, o sea, ellos están conscientes de sus necesidades formativas. Sin embargo, no nos parecen muy autónomos, pues no buscan formarse en ningún curso en línea. Area (2010, p.3) cuestionando sobre el por qué las universidades deben formar a los estudiantes en competencias informacionales y digitales concluye que, entre otras metas, se les forme como sujetos competentes para afrontar los complejos desafíos de la cultura, del conocimiento, de la ciencia, de la economía y de las relaciones sociales de este siglo XXI. O sea, la demanda de los estudiantes es muy pertinente y está en acuerdo con la demanda de la sociedad de información y comunicación impulsada por el avance continuo de las tecnologías y con la BNCC.

7 Consideraciones

Los datos nos muestran que no es suficiente motivar al profesor en formación a usar las TDIC o indicar algunos recursos creyendo que ellos harán usos pedagógicos de ellas en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, en sus futuras prácticas como profesores de LE. También es posible observar, por las respuestas de los participantes, que los formadores no tienen objetivos específicos para el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, pues no hay cambio en la metodología ni los estudiantes están en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Utilizar algunos recursos de las TDIC no presupone un trabajo educativo y pedagógico ni mucho menos tener competencia digital docente.

Se percibe que hay diferencias significativas entre las primeras afirmaciones en que los profesores en formación inicial se creían bien formados para cuando presentan los usos que hacen de las TDIC y para qué las usan y al final, cuando describen sus necesidades formativas. Esta percepción de sus necesidades puede ser explicada por el fenómeno llamado de idealización competencial (ALMENARA *et al.*, 2020), o sea, la autopercepción es idealizada, pero a medida que van contestando el cuestionario esta autopercepción cambia y las necesidades van haciéndose más explícitas. Como he dicho anteriormente, el marco permite esa reflexión, percepción y una “calificación” para el uso de las TDIC (competencia digital).

Vivimos en una época de grandes cambios con relación a las nuevas formas de concebir la enseñanza y aprendizaje, sea por nuevas leyes (BNCC/2017 y BNCC-FP) que exigen el uso de las TDIC o por los cambios exponenciales producidos en la sociedad por las TDIC que nos obligan a ser digitalmente competente. Con eso, es necesario que el futuro profesor adquiera nuevas habilidades y competencias, demanda esa que la universidad necesita dar cuenta urgentemente, pues ser joven y usuario de las TDIC no significa usarlas pedagógicamente para aprender ni poseer competencia digital para el mundo globalizado, para la vida personal ni tampoco para su profesión. Los jóvenes participantes afirmaron que desean aprender a usar mejor las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estamos trabajando con personas y, para que ocurra algún cambio, tanto en la implementación de la BNCC o en el desarrollo de la competencia digital docente, es necesario invertir en equipos e Internet de buena calidad, pero principalmente en formación, pues son las personas que darán significado a las tecnologías. La formación, desde que sea constante, puede ser por talleres, grupos de estudios, congresos en línea, entre otros, para que el formador y los profesores en formación comprendan, internalicen y acepten de forma crítica las necesidades formativas que se nos van imponiendo. Sin embargo, en la formación inicial, las TDIC no pueden ser tratadas como componente curricular a parte,

sino estar integradas a los conocimientos de las diferentes áreas de conocimiento y desarrollando temas transversales e interdisciplinarias a los demás temas de la BNCC.

Referencias

ALMENARA, J. & OSUNA, J. & RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. & PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*. 49. 363-372. 10.17811/rifie.49.3.2020.363-372.

ALONSO, Kátia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen et al. (Orgs.). *Formação de Educadores na Cultura Digital*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma_proposta3.pdf

AREA, M. M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 2-5. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2601/1/area-esp.pdf>

BENEDET, Márcia Leandro. *Competências Digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da Educação Básica*. 140F. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216112>. Acesso em fevereiro 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília-DF: MEC/ Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

BUNZEN, C.: Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). *Tecnologias Digitais e Escola*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

CARVALHO, Yasmin Barbosa De. *Análise das Competências Digitais dos Professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas'* 26/06/2020 103 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2346/1/Yasmin%20Barbosa%20de%20Carvalho%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Aceso em febrero de 2022.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (Org.). O ensino de línguas estrangeiras: Construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001

CELANI, M. A. A. (2016). Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. 32. 543-555. 10.1590/0102-445081919576720433.

COSCARRELLI, C. V.: Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). *Tecnologias Digitais e Escola*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

FERNÁNDEZ, E.; LEIVA, J. J.; LÓPEZ, E. J. (2017). Formación en competencias digitales en la universidad. Percepciones del alumnado. Campus Virtuales, 6(2), 79-89. Disponible en: www.revistacampusvirtuales.es. Acceso en febrero 2021.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada, p. 183 – 2001.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. Scientia Plena, Sergipe, v. 7, n. 11, 2011.

GUIMARÃES, Anselmo (2012): “A língua espanhola como disciplina escolar: considerações iniciais de pesquisa”, en VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE del 20-22 de septiembre de 2012. Disponible en: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/34/108.pdf>. Acceso en agosto de 2021.

GUIMARÃES, Anselmo. Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponible en: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33953>. Acceso en 01/10/2021. Acceso en diciembre 2021.

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías y de Formación del Profesorado). (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf. Acceso en febrero 2022.

IZQUIERDO, J., DE-LA-CRUZ-VILLEGAS, V., AQUINO-ZÚÑIGA, S.P., SANDOVAL-CARAVEO, M.C., & GARCÍA-MARTÍNEZ, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. Comunicar, 50, v. XXV, 2017, p. 33-41. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>. Disponible en:

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-03>. Acceso en marzo 2022.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Edição bilingüe. Brasília: Thesaurus, 2008.

LEAL, V. A. L. *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015. Disponible en: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6397/1/texto%20completo.pdf>. Acceso enero 2022.

LLORENTE CEJUDO, C. (2020). ¿Estamos en la 1ª, y de momento, única Transformación digital educativa? Ensalzamiento a los docentes: necesidad y compromiso. *Aula Magna 2.0. [Blog]*. Recuperado

de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/8580>. Acesso enero de 2022.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE). *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, CA, Sage

POURHOSEIN GILAKJANI, Abbas. (2017). A Review of the Literature on the Integration of Technology into the Learning and Teaching of English Language Skills. *International Journal of English Linguistics*. 7. 95. 10.5539/ijel.v7n5p95. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/318740321_A_Review_of_the_Literature_on_the_Integration_of_Technology_into_the_Learning_and_Teaching_of_English_Language_Skills

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12/05/2022].

REDECKER, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466

RICHARDS, K.: *Qualitative Inquiry in TESOL*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

ROSSI, V. L. e LEAL, V. A. L.: Crenças de estudantes do Ensino Médio sobre o uso das TDIC na aprendizagem da língua espanhola. *Revista Ponto de Vista, [S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 76-87, 2019. Disponible en: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9205>. Acesso en enero 2022.

VIGO VARGAS, Olinda. Polémica alrededor del concepto competencia. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura [en línea]*. 2013, 2(1), 122-130 [fecha consulta 10 febrero de 2022]. INSSN: 238552. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752180014>. Acesso en febrero 2022.

Data de submissão: 27/03/2022. Data de aprovação: 23/05/2022.