

## PRÁCTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: DESAFÍOS Y CONTRIBUCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO REMOTO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

### REMOTE SUPERVISED INTERNSHIP IN SPANISH LANGUAGE IN PANDEMIC TIMES: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING

 Luciane Pereira de Lima<sup>1</sup>

 Rickison Cristiano de Araújo Silva<sup>2</sup>

 Fábio Marques de Souza<sup>3</sup>

1. Licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: lucianelima.ll28@gmail.com
2. Doutorando em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). E-mail: rickisoncristiano@gmail.com
3. Doutor em Educação (USP). Professor no Departamento de Letras e Artes. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: fabiohispanista@gmail.com

**RESUMEN:** Ante el escenario pandémico de COVID-19, el proceso de enseñanza-aprendizaje sufrió (re)adaptaciones, y las prácticas supervisadas que antes se realizaban en la modalidad presencial, fueron sustituidas por clases remotas, realizadas con el apoyo de las TDICs. En este contexto, los profesores en formación inicial del curso de *Letras – Espanhol*, de la Universidad Estadual de Paraíba, realizaron sus prácticas a través de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), utilizando las más variadas herramientas digitales, incluyendo plataformas educativas y redes sociales utilizadas en el cotidiano. En esta perspectiva, este estudio tuvo como objetivo reflexionar acerca de la vivencia de los profesores de español en formación inicial a lo largo de las prácticas supervisadas remotas durante la pandemia, evidenciando las contribuciones para su formación y dificultades que experimentaron durante este periodo. Así, comprobamos que las prácticas supervisadas durante la pandemia, permitieron a los futuros profesores conocer un nuevo contexto de prácticas docente, reflexionando acerca de las dificultades pedagógicas y tecnológicas vivenciadas por ellos durante el ERE. Por ello, se destacó la necesidad de estar siempre buscando una formación para su uso de forma reflexiva y crítica.

**Palabras-clave:** Prácticas Supervisadas. Enseñanza Remota de Emergencia. Pandemia. COVID-19. Formación de profesores de español.

**RESUMO:** Diante do cenário pandêmico da COVID-19, o processo de ensino-aprendizagem passou por (re)adaptações, e os estágios supervisionados que anteriormente eram realizados na modalidade presencial foram substituídos por aulas remotas, mediadas com o apoio das TDICs. Neste contexto, os professores em formação inicial do curso de Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba, realizaram seus estágios através do Ensino Remoto de Emergência (ERE), utilizando as mais variadas ferramentas digitais, incluindo plataformas educacionais e redes sociais utilizadas na vida cotidiana. Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo refletir sobre a experiência dos professores de espanhol em formação inicial ao longo dos estágios supervisionados remotos durante a pandemia, evidenciamos as contribuições para sua formação e as dificuldades experimentadas durante este período. Assim, verificamos que os estágios supervisionados durante a pandemia, permitiram aos futuros professores conhecer um novo contexto de prática docente, refletindo sobre as dificuldades pedagógicas e tecnológicas vividas por eles durante o ERE. Desse modo, se destacou a necessidade de estar sempre buscando uma formação para seu uso de forma reflexiva e crítica.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. COVID-19. Formação de professores de espanhol.

**ABSTRACT:** Faced with the pandemic scenario of COVID-19, the teaching-learning process underwent (re)adaptations, and the supervised internships that were previously carried out in the face-to-face modality were replaced by remote classes, mediated with the support of TDICs. In this context, teachers in the initial training of the Languages - Spanish course, at the State University of Paraíba, carried out their internships through Emergency Remote Teaching (ERT), using the most varied digital tools, including educational platforms and social networks used in everyday life. From this perspective, this study aimed to reflect on the experience of Spanish teachers in initial training during remotely supervised internships during the pandemic, highlighting the contributions to their training and the difficulties experienced during this period. Thus, we found that supervised internships during the pandemic allowed future teachers to learn about a new context of teaching practice, reflecting on the pedagogical and technological difficulties experienced by them during the ERT. In this way, the necessity to be constant seeking training for its use reflectively and critically.

**Keywords:** Supervised Practice. Emergency Remote Education. Pandemic. COVID-19. Teacher training in Spanish.

Recebido em: 01/03/2023

Aprovado em: 17/04/2023



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.

## 1 Palabras Iniciales

La Práctica Supervisada es una asignatura obligatoria e indispensable en los cursos de Licenciatura, en nuestro caso volvemos las discusiones para el grado de *Letras – Espanhol*, y se suelen realizar de forma presencial en los centros educativos. Este momento es para los profesores en formación inicial el espacio para vivenciar e impartir las clases como forma de aprendizaje de la profesión docente y de construcción de la identidad profesional. De esa forma, la gran importancia de este período en el contexto escolar, sea acompañado a un profesor o actuando en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE), se justifica por la necesidad de acercarse, conocer y comprender la realidad escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 2020, con el decreto de la Organización Mundial de Salud (OMS) sobre la pandemia causada por el nuevo coronavirus (COVID 19), una enfermedad contagiosa, que provocó el distanciamiento y aislamiento de las personas de todas las partes del mundo, las instituciones educativas tuvieron que suspender las clases presenciales y sustituirlas por clases en línea. Así, las escuelas tuvieron que (re)pensar sus prácticas y cambiar la forma de enseñar-aprender debido a esta nueva realidad, haciendo con que las clases fuesen impartidas remotamente con el apoyo de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs), de acuerdo con las normas determinadas por el Ministerio de Educación (MEC), a través del documento n° 343, del 17 de marzo de 2020.

Todo este escenario resultó en un gran desafío, tanto para la sociedad como para las entidades educativas, desde la enseñanza básica hasta la educación superior, que tuvieron que reorganizarse, como ocurrió con la Universidad Estadual de Paraíba – UEPB. En razón de esto, los estudiantes de UEPB estuvieron sin clases durante casi cinco meses a la espera de la (re)organización del sistema para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las clases sólo fueron retomadas cuando la universidad estableció las normas para la realización de componentes curriculares no presenciales durante la pandemia de COVID-19 y también cuando la *Pró-Reitoria de Graduação* (PROGRAD), a través de la Resolución N° 0229/2020, Art. 7°, publicó las directrices para la realización de prácticas supervisadas a distancia, esto es, se adoptó al modelo de clases en línea.

Partiendo de estas realidades, realizamos una investigación mayor<sup>1</sup> que tenía los siguientes cuestionamientos: ¿De qué forma ocurrieron las prácticas supervisadas de los alumnos de *Letras – Espanhol* durante este período? ¿Qué percepciones traen los profesores en formación inicial sobre las TDICs y las prácticas supervisadas en el contexto remoto? y ¿Cuáles fueron los mayores desafíos que experimentaron los profesores de ELE en las prácticas supervisadas durante la pandemia?

Así, este trabajo, de forma especial, tiene como objetivo general reflexionar sobre las prácticas supervisadas remotas de profesores de español en formación inicial en tiempos de pandemia, investigando y evidenciando los mayores desafíos que experimentaron los profesores de ELE en las prácticas durante la pandemia y las contribuciones de las prácticas supervisadas remotas en la formación de los licenciandos.

Nuestro trabajo se justifica debido la necesidad de registrar, documentar y reflexionar las experiencias de las Prácticas Supervisadas remotas de Lengua Española de profesores en formación inicial durante la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19) mediadas por las Tecnologías Digitales de

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión del Trabajo Final de Curso “Prácticas supervisadas remotas de lengua española en tiempos de pandemia: experiencias y reflexiones de profesores en formación” (LIMA, 2022), involucrando a los tres autores como estudiante del grado y Directores, respectivamente.

Información y Comunicación, que se propagó en el inicio del año de 2020 y cambió todas las prácticas educativas que teníamos.

En este sentido, dividimos nuestro trabajo en cuatro secciones precedidas de esta introducción. En la primera sección, presentamos nuestro marco teórico, dividido en dos subsecciones. De este modo, en la primera subsección, abordamos de forma general la importancia y la necesidad de las asignaturas de prácticas supervisadas para la formación (MACIEL; MENDES, 2010; PICONEZ, 1991, 2012; PIMENTA; LIMA, 2006, 2012, entre otros) y en la segunda subsección, discutimos acerca de la Enseñanza Remota de Emergencia durante la pandemia, reflexionando sobre esta nueva forma de realizar las clases durante el periodo de crisis (SANTOS *et al*, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; COSCARELLI, 2020).

En la segunda sección presentamos el recorrido metodológico de la investigación, su naturaleza y el contexto dónde el estudio fue realizado. Enseguida, en la tercera sección, exhibimos nuestros análisis evidenciando las dificultades vivenciadas por los futuros profesores de español en las prácticas supervisadas desarrolladas durante la Enseñanza Remota de Emergencia, así como las contribuciones de las prácticas en la formación docente de los graduandos. Por fin, en la cuarta sección, exteriorizamos nuestras consideraciones finales acerca del tema propuesto en este trabajo.

## 2 Marco Teórico

### 2.1 Prácticas Supervisadas en la formación de profesores

Con base en la Ley de Directrices y Base Nacional (LDB) – n° 9394/96, los planes de estudio de los cursos de licenciatura pasaron a adoptar las prácticas supervisadas como un componente obligatorio e indispensable para la formación de los profesores, pues se entiende que la formación teórica debe estar entrelazada con la práctica docente, permitiendo a los futuros educadores iniciar su propio entrenamiento (MACIEL; MENDES, 2010).

A lo largo de los años, el discurso sobre las prácticas supervisadas ha permeado y viene creciendo dentro de los cursos de formación de profesores y en las investigaciones relacionadas con el tema, considerando que el docente se presenta como un profesional influyente para la sociedad.

Las prácticas supervisadas tienen relevancia en los planes de estudio de los Cursos de Licenciatura en Brasil, ya que se constituyen oportunidades de vivencias específicas de la docencia. Estas experiencias deben trascender la mera obligación curricular asumiendo una función protagonista en medio a la formación inicial. En esta perspectiva, es importante hablar de las prácticas como un espacio de contribución a una formación que favorezca la reflexión crítica; de articulación entre teoría y la investigación; y de producción de conocimientos para la enseñanza (MACIEL; MENDES, 2010, p. 2, traducción nuestra<sup>2</sup>).

De este modo, las vivencias en las clases forman parte del grado y están vinculadas al componente curricular Prácticas Supervisadas. En este sentido, ese momento es comprendido como un periodo no sólo de actuación docente, sino, también, como un periodo de aprendizaje, cuyo objetivo es preparar al estudiante para el ejercicio de la docencia en una determinada área de enseñanza. De acuerdo con Piconez (1991, p. 22):

---

<sup>2</sup> En el original: Os estágios supervisionados possuem relevância nos currículos dos Cursos de Licenciatura no Brasil, uma vez que se constituem oportunidade de vivências específicas da docência. Estas experiências devem transcender a mera obrigação curricular assumindo uma função protagonista em meio à formação inicial. Nesta perspectiva, é importante que se discuta o estágio como espaço de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica; de articulação entre a teoria e a pesquisa; e de produção de saberes para ensinar (MACIEL; MENDES, 2010, p. 2).

El espacio de prácticas es el eje que puede articular la integración entre la teoría y la práctica entre los contenidos de la parte diversificada y el núcleo común del curso de formación para profesores y conocimiento de la realidad del aula de la escuela pública (PICONEZ, 1991, p. 22, traducción nuestra<sup>3</sup>).

La asignatura de Prácticas Supervisadas permite a los estudiantes de grado vivenciar en las prácticas contenidos teóricos estudiados en el aula, fundamentales para la formación integral del estudiante, además de complementar la experiencia académica y permitir al futuro docente analizar y reflexionar sobre su entorno de trabajo. Es posible también hacer con que el alumno aprenda a desarrollar habilidades relevantes para la articulación de otras asignaturas, conozca la realidad sociocultural, mantenga contacto con la comunidad, entre ellos los funcionarios, estudiantes y padres. Sobre eso, creemos que considerar las prácticas “como un campo del conocimiento significa darle un estatus epistemológico que supere su tradicional reducción a la actividad práctica instrumental” (PIMENTA; LIMA 2012, p. 20, traducción nuestra<sup>4</sup>).

Según Pimenta y Lima (2006), para aprender a hacer “algo” o “acción”, es necesario desarrollar actividades, reproducirlas y, a veces, hacerlas otras veces, porque es a través de la repetición de ejercicios que se aprende a desempeñar eficazmente la profesión docente, así como cualquier otra profesión, es decir, para aprender es necesario practicar las actividades en pauta. Esta práctica es vital para el enriquecimiento del plan de estudios, además de preparar al estudiante para conquistar nuevos puestos en el mercado de trabajo.

Es durante esta etapa de preparación para la formación del profesorado cuando el estudiante tiene el poder y la libertad de poner en práctica sus habilidades, creatividad y autonomía. Y es también a través de la práctica que el académico llega a relacionarse, reconocerse y/o identificarse con la profesión elegida, pudiendo así ejercerla o abandonarla (BIANCHI *et al.*, 2005).

El objetivo de las prácticas supervisadas es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos académicos en situaciones de práctica profesional, creando la posibilidad de ejercer sus habilidades. Se espera que, con esto, el estudiante tenga la opción de incorporar actitudes prácticas y adquirir una visión crítica de su ámbito profesional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

De esta forma, las Prácticas Supervisadas deben ser consideradas como una etapa fundamental en el proceso de formación docente, ya que podrá ayudar el futuro profesor a comprender y enfrentar el mundo del trabajo y contribuir para la formación de su conciencia política y social, uniendo la teoría a la práctica, aspectos fundamentales para su práctica (PICONEZ, 2012).

## 2.2 ¿Qué es Enseñanza Remota de Emergencia?

Como escribimos anteriormente, el año escolar de 2020 en Brasil y en los demás países del mundo, se suspendieron las clases presenciales debido a la gravedad del virus COVID-19, siguiendo las orientaciones de la Organización Mundial de Salud (OMS) y las leyes nacionales. Con eso, las instituciones educativas tuvieron que cerrar sus puertas por tiempo indeterminado y los alumnos se quedaron sin clases por muchos días.

---

<sup>3</sup> En el original: O espaço de estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula da escola pública (PICONEZ, 1991, p. 22).

<sup>4</sup> En el original: Como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 20).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), millones de estudiantes están sin clases con el cierre total o parcial de escuelas y universidades de más de 150 países debido a la pandemia del coronavirus. En Brasil las clases están suspendidas en todo el territorio nacional y esta situación, además de ser imprevisible, seguirá ritmos diferentes en los distintos estados y municipios, dependiendo de la extensión e intensidad de la contaminación por COVID-19 (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2020, traducción nuestra<sup>5</sup>).

El Consejo Nacional de Educación, a través del parecer CNE/CP N°: 5/2020, señaló que la larga suspensión de las clases en los centros educativos, debido a la pandemia de nuevo coronavirus, podría generar diversos problemas para las instituciones, los estudiantes y la sociedad en general, como:

- dificultad para reponer de forma presencial todas las clases suspendidas en las aulas al final del periodo de emergencia, con el comprometimiento aún del calendario escolar de 2021 y, eventualmente, también de 2022;
- retrocesos en el proceso educativo y en el aprendizaje de los estudiantes sometidos a largo periodo sin actividades educativas regulares, en vista de la indefinición del tiempo de aislamiento;
- perjuicios estructurales y sociales para los estudiantes y las familias de bajos recursos económicos, como el estrés familiar y aumento de la violencia doméstica para las familias en general; y
- abandono y aumento de la evasión escolar (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, 2020, traducción nuestra<sup>6</sup>).

Bajo las afirmaciones anteriores, es importante destacar que el escenario de la pandemia volvió a poner de manifiesto, una vez más, la dramática, innegable y triste realidad de las debilidades y desigualdades estructurales económicas, étnicas y educativas que imperan en la sociedad brasileña.

La pandemia fue sólo un punto a más para aumentar la precaria realidad educacional de Brasil. Dicha situación generó un gran desafío para todos los centros educativos, principalmente con la reorganización del calendario lectivo y cómo los profesores seguirían impartiendo las clases en las escuelas de enseñanza básica y superior, tanto públicas como privadas, con el fin de no aumentar aún más la desigualdad social en Brasil. Sin embargo, constantemente hemos visto en la televisión, escuchado en la radio y leído en las redes sociales sobre la indiferencia y la falta de compromiso con la educación por parte de los líderes políticos de nuestro país. Santos *et al.* (2020) afirman que:

La degradación de las condiciones de trabajo del profesorado gana aún más evidencia, especialmente en la educación básica, traducida entre otras manifestaciones, por el número de alumnos en los grupos, dificultando que aquellos que más necesitan tengan más atención; la ausencia de tiempo para el estudio y el aprendizaje del uso de las nuevas tecnologías y, aún más, las condiciones inadecuadas de acceso y uso de internet (SANTOS *et al.*, 2020, p. 1634, traducción nuestra<sup>7</sup>).

---

<sup>5</sup> En el original: Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

<sup>6</sup> En el original: • dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; • retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; • danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e • abandono e aumento da evasão escolar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

<sup>7</sup> En el original: A degradação das condições de trabalho de professores(as), particularmente da educação básica, traduzidas entre outras manifestações, pelo número de estudantes em cada turma, dificultando que aqueles que mais precisam tenham mais

¿Qué es Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)?, esta fue una pregunta que se planteó en la mente de muchos docentes y discentes cuando se vieron obligados a desarrollar actividades de enseñanzas mediadas por las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) en el año de 2020 en todo el mundo. Moreira y Schlemmer (2020, p. 8, traducción nuestra) entienden la Enseñanza Remota o Clase Remota como:

Una modalidad de enseñanza o clase que presupone la distancia geográfica de profesores y alumnos y ha sido adoptada en diferentes niveles de enseñanza, por instituciones educativas de todo el mundo, debido a las restricciones impuestas por la COVID-19, que imposibilita la presencia física de alumnos y profesores en los espacios geográficos de las instituciones educativas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8, traducción nuestra<sup>8</sup>).

En este sentido, se comprende por enseñanza remota las clases que ocurren de forma síncrona y/o asíncrona a través de *internet* con horarios adaptables entre educadores y educandos, considerada como una solución temporaria para la continuación de las actividades pedagógicas en situación de emergencia, diferentemente de la Educación a Distancia (EAD), un tema que ha causado mucha confusión entre la población y educadores.

En Brasil, el Decreto n° 2.492, de 10 de febrero de 1998 de la Presidencia de la República, que regula el artículo 80 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), establece en su primer artículo que “La Educación a Distancia es una forma de enseñanza que permite el autoaprendizaje, con la mediación de recursos didácticos sistemáticamente organizados, presentados en diferentes soportes de información, utilizados solos o combinados, y transmitidos por diversos medios de comunicación” (BRASIL, 1998, traducción nuestra<sup>9</sup>).

En la EAD, el docente no está presente en un mismo entorno y al mismo tiempo que los alumnos, pero les guía y enseña a través de la planificación de la instrucción y de los recursos didácticos, por medio de la tecnología. Este modelo de enseñanza no tiene al profesor como centro del acto pedagógico y tampoco teoriza que el aprendizaje sólo se produce a partir de una clase impartida en presencia de formadores y estudiantes. Su concepto se basa en que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como una búsqueda de “un aprendizaje autónomo, independiente, en el que el alumno se convierte en sujeto de su propio aprendizaje y centro de todo el sistema” (RIANO, 1997, p. 21, traducción nuestra<sup>10</sup>).

Con la diseminación del Coronavirus en Brasil, Coscarelli (2020) afirma que la enseñanza remota se implantó en los centros educativos sin una planificación previa, sin una elección minuciosa de las plataformas virtuales, ya que las clases se impartirían a través de ellas. Además, los profesores tampoco tuvieron tiempo adecuado para planear y desarrollar estratégicamente los materiales didácticos y actividades para las clases en línea, así como los alumnos también no estaban preparados para desarrollar actividades en entornos no escolares. Es decir, docentes y discentes tuvieron que enfrentarse a una

---

Atenção; a ausência de tempo para estudo e aprendizagem sobre uso das novas tecnologias e, mais ainda, as inadequadas condições de acesso e uso da internet (SANTOS et al, p. 1634, 2020).

<sup>8</sup> En el original: Uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

<sup>9</sup> En el original: Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

<sup>10</sup> En el original: Uma aprendizagem autónoma, independente, em que o aluno se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema (RIANO, 1997, p. 21).

metodología de enseñanza-aprendizaje en la que nunca habían sido instruidos, sin formación, sin conocimiento y ni recursos cualificados para ejercer dicho modelo.

No obstante, es importante resaltar que mismo después de más de un año de pandemia y de clases siendo impartidas a través de las TDICs, muchos de los docentes y discentes permanecen encontrando dificultades en conducir y manosear los recursos tecnológicos, pues la enseñanza remota requiere un buen planeamiento, formación específica acerca del funcionamiento de los aparatos y acceso a *internet* y herramientas de buena calidad.

### 3 Recorrido Metodológico

#### 3.1 Naturaleza de la investigación

Este trabajo se define como investigación aplicada pues “tiene como objetivo generar conocimientos para su aplicación práctica dirigida a resolver problemas concretos. Implica a las verdades e intereses locales” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51, traducción nuestra<sup>11</sup>). En relación a los objetivos es exploratoria, pues este tipo de investigación tiene como objetivo proporcionar una mayor familiaridad con el problema, para hacerlo más explícito o construir hipótesis (Gil, 2002).

Conforme proponen Prodanov y Freitas (2013), el enfoque de nuestro estudio es cualitativo, definiéndose como una investigación que tiene como fuente de datos el entorno natural, en la que el investigador es la herramienta fundamental en este proceso y cuyo objetivo principal es describir los hechos sin ninguna manipulación intencionada por parte del mismo.

En cuanto a los procedimientos, el presente trabajo se califica como estudio de campo, pues este tipo de investigación es utilizado como una forma de obtener informaciones sobre un problema. Así, “consiste en la observación de los hechos y fenómenos tal y como se producen espontáneamente, en la recolecta de los datos relacionados con ellos y en el registro de las variables que suponemos relevantes, con el fin de analizarlas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59, traducción nuestra<sup>12</sup>).

#### 3.2 Herramienta de generar y recolectar datos y los participantes de la investigación

Para que pudiésemos cumplir con nuestros objetivos, presentados en la introducción, utilizamos como herramienta para generar y recolectar los datos un cuestionario en-línea, disponible en el *Google Forms* para los estudiantes del curso de *Letras – Espanhol* de UEPB. El cuestionario compuesto de 19 preguntas objetivas y reflexivas, tenía como objetivo investigar las percepciones, experiencias y desafíos enfrentados durante las actividades de las prácticas supervisadas remotas en este periodo de pandemia, así como destacar sus contribuciones en la formación docente de los futuros profesores.

A modo de presentar nuestro contexto investigativo, las asignaturas de Prácticas Supervisadas en *Letras – Espanol* de UEPB tienen una mayor carga horaria cuando comparamos con las demás asignaturas que componen el curso. Al total son 405 horas que se dividen en tres etapas: 105h de Prácticas Supervisadas I, que deben realizarse durante el 6° período (integral) y 7° período (nocturno), 150h de Prácticas Supervisadas II, durante el 7° período (integral) y 8° período (nocturno), y 150h de Prácticas Supervisadas

<sup>11</sup>En el original: Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

<sup>12</sup>En el original: Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumidos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

III, que deben efectuarse en el 8° período (integral) y 9° período (nocturno). Las clases siguen un esquema basado en los programas de estos componentes<sup>13</sup>.

El cuestionario estaba dividido en tres secciones donde la primera sección contiene 5 preguntas sobre las informaciones personales de los participantes, la segunda sección contaba con 3 cuestiones acerca de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tercera sección se trataba de 11 cuestiones referentes a las tecnologías digitales, la formación docente y la práctica supervisada remota de los colaboradores. Como este artículo se trata de un recorte, elegimos solamente algunas preguntas de la tercera sección para los análisis presentados aquí.

A través de las respuestas de los estudiantes, tenemos como participantes de la investigación 11 profesores en formación inicial que desarrollaron prácticas supervisadas II y III, durante la Enseñanza Remota de Emergencia, a saber: Anne, Ester, Isabella, Laura, Lavínia, Luna, Davi, Pérola, Rebeca, Victoria y Pedro<sup>14</sup>. Para elegir los participantes, definimos el criterio de que ellos debían haber realizado las prácticas supervisadas II y/o III de forma remota durante la pandemia de COVID-19 ya que nuestro objetivo era evidenciar las experiencias vividas por los profesores en formación inicial y las contribuciones de las TDICs en el aprendizaje del español durante este período.

Así, tuvimos 11 participantes, 9 mujeres, aproximadamente (81,81%) y 2 hombres, aproximadamente (18,18%), con edades entre 20 y 48 años, de los turnos diurno y nocturno, de la Universidad Estadual de Paraíba, Campus I, Campina Grande. De este modo, pasado la presentación de los participantes, en la siguiente sección, realizaremos nuestros análisis de los datos.

#### 4 Analizando los Datos

En esta sección, analizamos las dificultades y las contribuciones de las prácticas supervisadas realizadas en la modalidad remota a partir de la vivencia y percepciones de los futuros profesores de español, estudiantes del curso de *Letras – Espanhol* (UEPB). Así, recordamos una vez más que la práctica supervisada es un elemento central en la formación docente, ya que es un área de conocimiento unificada en la interrelación entre las instituciones de formación y el contexto en el que actuará el futuro profesor (PIMENTA; LIMA, 2006). Esta práctica

implica estudios, análisis, problematización, reflexión y proposición de soluciones para la enseñanza y el aprendizaje e incluye la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, el trabajo docente y las prácticas institucionales, situadas en contextos sociales, históricos y culturales (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29, traducción nuestra<sup>15</sup>).

Considerando las prácticas supervisadas como un ejercicio formativo y de extrema importancia para los futuros profesores de español, preguntamos a los participantes “¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste en tu práctica docente durante las prácticas supervisadas en el contexto remoto?”. Así, al analizar las respuestas de los licenciandos, verificamos que las dificultades más frecuentes que

---

<sup>13</sup> Para conocer los programas de las asignaturas, invitamos a leer el Proyecto Pedagógico del Curso disponible en: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=38&rl=RelatorioPPC>.

<sup>14</sup> Todos los participantes aceptaron participar de la investigación de forma voluntaria. Así, con el objetivo de preservar sus identidades y por seguridad, todos los nombres presentados aquí son ficticios.

<sup>15</sup> En el original: Envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

encontraron durante sus prácticas supervisadas en la ERE fueron: dificultades tecnológicas y dificultades pedagógicas.

Las mayores dificultades tecnológicas fueron la falta de una buena conexión de *internet* y problemas en el uso de las herramientas digitales, como fue el caso de Ester, Laura, Lavínia, Victoria y Pedro, corroborando la afirmación de que “la enseñanza remota no es democrática, ya que una parte significativa de la población brasileña no tiene acceso a *internet* o tiene un acceso limitado e inestable a los medios digitales y tecnológicos, especialmente, los estudiantes de escuelas públicas” (SILVA; SITJA, 2020, p. 1653, traducción nuestra<sup>16</sup>).

El otro grupo de dificultades, conforme mencionamos anteriormente, fueron las dificultades pedagógicas. Así, creemos que es importante presentar algunas respuestas de los participantes relatando las dificultades pedagógicas encontradas por ellos en la ERE durante la pandemia.

**Extracto 1:**

“Las interacciones. Es muy difícil pues en gran parte los alumnos se quedaban con las cámaras apagadas y participaba poco de las clases.” (Anne, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 2:**

“La mayor dificultad es poder preparar un material que hiciera el perfil de la clase y llamara la atención de los alumnos, porque en su mayoría estaban dispersos, el *internet* de muchos no ayudaba, hacían bromas fuera de contexto y es necesario sortear estos conflictos para que la clase se disfrute con calidad, por lo que tuvimos que adaptarnos al universo digital para contener las dificultades.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

Anne, en su respuesta, extracto 1, puntuó algo muy recurrente durante las clases en la enseñanza remota que fue la no participación de muchos alumnos, así como el relato de Rebeca, extracto 2, cuando habló que gran parte de los estudiantes no estaban atentos a las clases, además de estar distraídos con otras cosas. Ya la participante Isabela, en el extracto 3, respondió que:

**Extracto 3:**

“La principal dificultad fue pensar en nuevas maneras de impartir clases para hacer con que los alumnos comprendan los contenidos, sin hacer con que la clase fuera aburrida solamente hablando y presentando diapositivas.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

Cabral y Costa (2020) señala precisamente lo que las participantes Isabella, Anne y Rebeca respondieron al cuestionamiento. En el contexto remoto, durante la pandemia de COVID-19, fue necesario repensar la manera de enseñanza para que las clases no fueran monótonas y proporcionaran una enseñanza-aprendizaje de calidad a los alumnos, ya que el formato de impartir clases remota es diferente de lo que ocurre en el presencial. Por lo tanto, en la ERE “los profesores tienen el desafío de aprender a enfrentarse a una forma de enseñar muy diferente a la de antes, que requiere creatividad, tiempo, dedicación y, sobre todo, dominio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)” (CABRAL; COSTA, 2020, p. 51, traducción nuestra<sup>17</sup>).

---

<sup>16</sup> En el original: O ensino remoto não é democrático, visto que uma parcela significativa da população brasileira não possui acesso à internet ou tem acesso limitado e instável aos meios digitais e tecnológicos, sobretudo, os estudantes de escolas públicas (SILVA; SITJA, 2020, p. 1653).

<sup>17</sup> En el original: Os professores são desafiados a aprender a lidar com uma forma de ensinar bem diferente do que antes, que exige criatividade, tempo, dedicação e, principalmente, domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) (CABRAL; COSTA, 2020, p. 51).

La última dificultad pedagógica que encontramos fue traída por Davi en el extracto 4, que está relacionada al corto tiempo en impartir las clases durante el contexto remoto, distinto del tiempo de las clases presenciales.

**Extracto 4:**

“El tiempo de pasar todo el contenido en las clases. Por lo más que planeamos en la teoría, cuando empieza la práctica, es totalmente distinta.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Las clases de lenguas extranjeras, en las escuelas de enseñanza básica, que tenían, generalmente, durabilidad de 50 minutos en la modalidad presencial, fueron cambiadas por un tiempo menor de acuerdo con la política de cada institución, bajo la Resolución CNE/CP N° 2, de 10 de diciembre de 2020.

La regularización del calendario escolar del curso afectado por el estado de calamidad pública de todos los niveles, etapas y modalidades educativas y de enseñanza, a efectos del cumplimiento de la carga mínima de trabajo anual prevista en la LDB, especialmente en sus arts. 22 a 28, 31, 34, 36, 36-D y 39, es competencia de cada sistema educativo (RESOLUCIÓN CNE/CP N° 2, 2020, Art. 5°, traducción nuestra<sup>18</sup>).

Así, al analizar las respuestas de los participantes, creemos que las vivencias y los desafíos encontrados por ellos durante las prácticas supervisadas remotas, les proporcionaron una reflexión más profunda sobre las distintas formas de actuar en la profesión docente, ya que “las prácticas son el lugar, por excelencia, en que el estudiante de grado comienza a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la dirección de su actuación en el aula y en la docencia como profesión” (LIMA, 2019, p. 13, traducción nuestra<sup>19</sup>). Con eso, las prácticas supervisadas fueron momentos únicos y fundamentales en la vida de los profesores en formación inicial por haber sido realizadas en un contexto diferente y totalmente nuevo. De esta forma, preguntamos en la cuestión 12: “*De acuerdo con tu opinión, ¿cuáles son las contribuciones de las prácticas supervisadas remotas en tu formación académica?*”

Visualizamos, en los extractos abajo, que algunos de los participantes comparten de la misma idea que hemos discutido a lo largo de nuestro trabajo, cuando hablamos de las prácticas supervisadas como un momento único y muy importante, en el que el profesor en formación inicial tiene la oportunidad de poner en práctica todos los conocimientos teórico construidos a lo largo del grado, ya que es en este momento en el que los licenciandos aprenden acerca de la profesión que van a seguir y también experimentan los mayores e inesperables desafíos.

**Extracto 5:**

“Las prácticas supervisadas fueron una experiencia muy gratificante para mí es la posibilidad de poner en práctica lo que se enseña en clase, sobre todo hemos aprendido que no todo va a seguir lo mismo, pero con las explicaciones y el contenido que tenemos el reto de construir nuestra propia metodología de la práctica en el aula, de acuerdo con la realidad de la clase.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 6:**

“El desafío de impartir clases remotas contribuyó de forma significativa en mi formación. Pues aprendí a hacer planes de aula de acuerdo con la necesidad de mis alumnos, trayendo los contenidos de manera más clara, agradable, divertidos y atractivos.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

<sup>18</sup> En el original: A normatização da reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, especialmente em seus arts. 22 a 28, 31, 34, 36, 36-D e 39, é de competência de cada sistema de ensino (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, Art. 5°, 2020).

<sup>19</sup> En el original: Estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno do curso de licenciatura passa a compreender os processos de ensinar e aprender, na direção da sua atuação em sala de aula e no magistério como profissão” (LIMA, 2019, p. 13).

**Extracto 7:**

“Una novedad y un desafío. Muy distinta de la presencial. Pero, fue una experiencia única y que sirvió de aprendizaje.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 8:**

“Como todos mis pasantías fueron remotas, contribuyeron de modo significativo en mi proceso de formación, pues como punto principal fue posible enseñar y compartir conocimientos a través de las TDIC’s, los alumnos participaron de las clases de modo a concretizar el aprendizaje. Además, aprendí manejar algunas herramientas digitales transformándolas en herramientas educativas.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

Con base en las respuestas de Isabella y Davi, en los extractos 6 y 7, es durante las prácticas supervisadas que se aprende a planear y aplicar lo planeado de acuerdo con el contexto social en que están inseridos y saber que, en medio a los obstáculos enfrentados, también es posible encontrar los puntos positivos, porque los desafíos también forman parte del proceso de aprendizaje. Para Moran (2015)

Los desafíos y las actividades pueden ser medidos, planeados y supervisados y evaluados con el apoyo de la tecnología. Los desafíos bien planeados ayudan a poner en práctica las competencias intelectuales, emocionales, personales y comunicativas deseadas. Exigen investigar, evaluar situaciones, diferentes puntos de vista, tomar decisiones, asumir riesgos, aprender mediante el descubrimiento, pasar de lo simple a lo complejo (MORAN, 2015, p. 18, traducción nuestra<sup>20</sup>).

En este sentido, los docentes deben aprovechar los recursos que tienen, incluso los tecnológicos, convirtiéndolos en sus aliados y transformándolos en herramientas educativas, como mencionó Ester en el extracto 10. Así, el alumno aprende con el profesor, el profesor con el alumno y todos aprenden mediante el uso de las herramientas digitales.

Aún sobre la pregunta 12, verificamos que Laura, Luna y Pérola la contestaron de forma similar y señalaron que las prácticas docentes vivenciadas por ellas durante la pandemia de COVID-19, les proporcionaron una visión de la enseñanza-aprendizaje diferente a la que ya estaban acostumbradas en el contexto presencial y que pudieron adquirir conocimientos a través de esta experiencia. Además, el estudiante Pedro afirmó que para él la oportunidad de aprender a utilizar las diversas herramientas digitales fue la contribución más importante durante su formación académica proporcionada por las prácticas supervisadas remotas.

En la pregunta 13, cuestionamos: “*Como futuro(a) profesor(a) de español, ¿te sientes seguro(a) de utilizar las TDICs después de vivenciar la enseñanza en la modalidad remota?*”. Las respuestas evidenciaron que 10 de los 11 participantes afirmaron que “sí”, están listos para utilizar las TDICs en sus clases. Todavía, Laura dijo que aún necesita realizar algunos cambios en la forma de utilizar las TDICs en las clases de ELE.

**Extracto 9:**

“Ainda vou precisar de alguns ajustes na forma de utilizar as TDIC’S.” (Laura, Cuestionario en-línea, 2021).

---

<sup>20</sup> En el original: Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORAN, 2015, p. 18).

Eso nos parece muy importante, pues demuestra que Laura, al utilizar las tecnologías digitales en su práctica docente, adoptó una perspectiva crítica, reflexionando, posiblemente, acerca de las(s) forma(s) que utilizó durante su vivencia. En este punto, también creemos que es muy importante registrar las respuestas de algunos otros participantes, ya que la gran mayoría argumentó que se sienten seguros para utilizar las tecnologías digitales en el contexto educacional.

**Extracto 10:**

“Creo que Sí. Pues si necesitara utilizar algunas herramientas que no conozco, intentaba practicar hasta compartir con mis alumnos.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 11:**

“Sí, no hay como olvidar de ellas después de todo ese tiempo de pandemia.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 12:**

“No me cabe duda de que la enseñanza a distancia a pesar de ser un período difícil, especialmente para algunos profesores acostumbrados a los métodos de enseñanza tradicionales, fue sobre todo un período de gran aprendizaje y readaptación para los profesionales que mostraran su capacidad de resignificar la sus clases.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 13:**

“¡Sí! Hoy yo me siento mucho más seguro en cuanto profesor para hacer uso de cosas nuevas e saber que puedo superar las dificultades que puedan surgir en mí práctica docente.” (Pedro, Cuestionario en-línea, 2021).

En el extracto 13, observamos que Rebeca utilizó el término “enseñanza a distancia” como sinónimo de “enseñanza remota”, pero esta es una idea errónea en que todavía cometen muchas personas en los días actuales, pues a pesar de la ERE y la EAD necesitar del apoyo de las TDICs, “la educación remota en línea digital se diferencia de la Educación a Distancia en el carácter de emergencia que propone los usos y la apropiaciones de las tecnologías en circunstancias específicas de asistencia donde había una educación presencial regular” (ARRUDA, 2020, p. 265, traducción nuestra<sup>21</sup>). Es decir, la ERE es un recurso que se utiliza de forma temporaria en las instituciones educativas mediante una crisis o emergencia, pero que después de este periodo, las clases vuelven a su modalidad presencial.

A través de las respuestas de los participantes también notamos que los desafíos causados por la pandemia, las dificultades de algunos con las TDICs y quizás algunas decepciones y tristezas encontradas a lo largo de las prácticas no fueron suficientes para desanimar y desistir de utilizar las tecnologías digitales, como forma de apoyo, en su futura profesión, porque están seguros de que podrán superar cualquier obstáculo y transformar la vida de muchas personas a través de su desempeño como docentes mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por fin, en la cuestión 14, preguntamos a los participantes cuáles eran sus percepciones como profesores(as) en formación inicial sobre las prácticas supervisadas en la modalidad remota. De esta forma, tuvimos las siguientes respuestas:

---

<sup>21</sup> En el original: A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265).

**Extracto 14:**

“Creo que siempre va a existir las ventajas y desventajas de una modalidad, en el caso de la modalidad remota podemos utilizar las tecnologías más efectivas en aula, pero la distancia entre profesor/alumno, la falta de participación y el contexto desfavorable de aprendizaje son algunas dificultades que influyen directamente e indirectamente la enseñanza-aprendizaje.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 15:**

“Apresentam algumas dificuldades, como por exemplo, nem todos os alunos tem internet de qualidade ou um bom computador para assistir as aulas, porém se fez necessário essa prática e acredito que veio para ficar” (Laura, Cuestionario en-línea, 2021).

Ester, en el extracto 14, señaló, una vez más, algunas dificultades discutidas a lo largo de este trabajo sobre la ERE, que fueron la distancia física y la falta de interacción de los alumnos en las clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la pandemia de COVID-19. Sin embargo, Silva y Sitja (2020) destacan que

El ejercicio profesional aunque en el aislamiento social y la distancia física, mediada por las tecnologías, sigue construyendo relaciones experienciales, que se producen en los acontecimientos y vivencias que revelan fenoménicamente como forma de desarrollar acciones y saberes (SILVA; SITJA, 2020, p. 1655, traducción nuestra<sup>22</sup>).

La participante Laura puntuó en el extracto 15 que una de las dificultades presentadas en las prácticas supervisadas en la ERE, es que muchos de los alumnos no tienen recursos tecnológicos y/o *internet* de buena calidad, lo que también fue uno de los temas abordados en este trabajo.

Ester y Laura ven la enseñanza-aprendizaje en la ERE como un problema debido a las dificultades que han vivenciado en esta modalidad, pero que también son recurrentes en la modalidad presencial. En cuanto a la cuestión mencionada por Laura, según Santos (2020), de hecho, estos y otros problemas presentados, considerados invisibles en la sociedad, ya existen a mucho tiempo, no sólo en el contexto educativo, sino, también, en otras esferas, debido a la eterna crisis económica mundial, especialmente en Brasil, que se utiliza para explicar la reducción de inversiones en las políticas sociales, incluso en la educación, y que, con la pandemia, sólo se hizo más evidente y graves. Sin embargo, seguimos creyendo que estas dificultades pueden moldearse y/o solucionarse con cambios en la forma de gobernar e invertir en las esferas sociales.

En relación a esta misma pregunta 14, Davi y Pérola respondieron, respectivamente, que:

**Extracto 16:**

“Son buenas, dio para aprovechar en este contexto remoto. Pero nada se compara al contexto presencial (el ámbito físico).” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

**Extracto 17:**

“En el contexto que vivimos es la mejor opción, pero la formación con la práctica presencial es más completa.” (Pérola, Cuestionario en-línea, 2021).

Percibimos en las respuestas de Davi y Pérola, extractos 16 y 17, que, aunque los participantes entiendan las prácticas supervisadas como momentos importantes y esenciales en la formación docente, ellos lamentan no haber vivido este momento tan esperado y significativo en la modalidad presencial. El

---

<sup>22</sup> En el original: O exercício profissional ainda que em isolamento social e distanciamento físico, mediado pelas tecnologias, não deixa de se constituir em relações experienciais, as quais são produzidas nos acontecimentos e vivências que revelam fenoménicamente como modo de desenvolvimento de ações e saberes (SILVA; SITJA, 2020, p. 1655).

desarrollo de estas prácticas durante la pandemia requirió adaptaciones por parte de todos, ya que era una experiencia nueva en que el aula se convirtió en el escenario digital.

Bajo esta perspectiva “el aprendizaje de la profesión docente durante las prácticas supervisadas requiere una atención especial a las particularidades e interfaces de la realidad escolar en su contextualización en la sociedad” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 111, traducción nuestra<sup>23</sup>). En este sentido, el nuevo formato de prácticas permitió a los profesores en formación inicial, entrar en contacto con la realidad escolar actual de forma contextualizada.

Sin embargo, es importante señalar que, en el futuro muy cercano, Davi y Pérola, igual que los demás participantes de nuestra investigación, probablemente actuarán en su futura profesión docente tal y como imaginaron a lo largo de su vida académica y podrán utilizar lo aprendido durante sus prácticas remotas en sus clases presenciales.

Por último, la participante Rebeca, respondió:

**Extracto 18:**

“Particularmente, veo las pasantías supervisadas como una práctica esencial para la carrera en todos los ámbitos, especialmente cuando se trata de una titulación que va a focar en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, es un momento único que nos permite tener nuestra primera interacción como “profesor” antes de terminar el curso.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

Rebeca, en su respuesta, corrobora con las creencias de los teóricos y también con las nuestras presentadas a lo largo de este trabajo, que vemos las prácticas supervisadas como momentos únicos y fundamentales en la vida del estudiante de licenciatura, especialmente de lengua española, que tiene como objetivo preparar al profesor en formación inicial para su futura profesión docente (PICONEZ, 1991, 2012; OLIVEIRA; CUNHA, 2006; MACIEL; MENDES, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012; entre otros), ya que es en este momento cuando el licenciando se ve a sí mismo como profesor, se identifica o no con la futura profesión y, a partir de esto, es posible decidir si avanza o retrocede.

#### 4 Palabras Finales

A lo largo de este artículo, discutimos y reflexionamos acerca de las prácticas supervisadas remotas de profesores de español en formación inicial en tiempos de pandemia, comprendiendo esas prácticas en la vida de los estudiantes de gran importancia. De ese modo, realizamos una investigación con los alumnos del curso de grado de *Letras – Espanhol*, en la Universidad Estadual de Paraíba, Campus I, ubicada en la ciudad de Campina Grande, que habían realizado sus prácticas supervisadas II y III durante la pandemia de COVID-19.

En nuestras consideraciones teóricas, reflexionamos acerca de las prácticas supervisadas de ELE en la Enseñanza Remota de Emergencia, desarrolladas durante la pandemia de COVID-19. Así, comprendemos que este fue un momento desafiador, singular, con puntos positivo y negativos, vivenciado por los profesores en formación inicial, ya que tuvieron la oportunidad de mantener el contacto directo con el contexto escolar en su realidad y de manera diferente, que debido al aislamiento social y distanciamiento físico fue necesario la utilización de plataformas digitales y redes sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>23</sup> En el original: Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção as particularidades e interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 111).

Verificamos que, a pesar de los desafíos y dificultades enfrentados por algunos de los alumnos, las tecnologías digitales fueron fundamentales para la realización de sus prácticas supervisadas remotas durante la pandemia de COVID-19, y mediante el uso de las TDICs, de la (re)creación de clases y de la adquisición de nuevos conocimientos, pudieron reflexionar sobre su ejercicio pedagógico de forma más amplia, y así consolidar que las prácticas supervisadas son etapas necesarias y esenciales en la formación docente.

De esta forma, consideramos que el estudio sobre el tema presentado fue de gran relevancia, permitiéndonos profundizar nuestras creencias acerca de las prácticas supervisadas y su importancia en la formación docente, así como la pertinencia de las TDICs como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente del español. Aún destacamos el carácter de documentar las experiencias de los estudiantes en este período único de la humanidad que cambió a todos nosotros y, también, la formación y práctica docente.

## Referencias

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas da educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020 Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede>. Acesso em 20 de fev. 2022.

BIANCHI, A. C. M. *et al.* **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 05/2020**, de 5 de abril de 2020. Disponível em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNECP\\_5\\_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNECP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf). Acesso em: 13 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n° 9.394/96). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 de fev.1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n° 2/2020, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2020.

CABRAL, T.; COSTA, E. S. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, M. S. de S.; SOUSA, C. M. M.; LIMA, E. S. (orgs). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. Petrolina: UNIVASF, 2020, p. 50-53.

COSCARELLI, C. V. **Ensino de língua: surtos durante a pandemia**. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. **Tecnologias digitais e escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/10/30/tecnologias-digitais-e-escola/>. Acesso em: 13 de set. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, L. P. **Práticas supervisionadas remotas de lengua española en tiempos de pandemia: experiencias y reflexiones de profesores en formación.** 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

LIMA, M. S. L. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In: D'AVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A.; FERREIRA, L. G. (orgs). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores.** Salvador, EDUFBA, 2019, p. 133-145.

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. O estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: [s.n.], 2010.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA; C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em 20 de fev. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, 2020, v.20. Goiânia/GO. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 13 de set. 2021.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia.** 2006. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

PICONEZ, Stela C. B. (org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica,** Catalão, v.3, n. 3-4. p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua.** In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RIANO, M. B. R. **La evaluación en Educación a distancia.** In: \_\_\_\_\_ Revista Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20 1997.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, E. *et al.* “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. Salvador: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648. Edição Especial, 2020.

SILVA, R. M. O.; SITJA, L. M. Q. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 05, n. 16, p. 1649-1663. Edição Especial, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC**: Letras Espanhol. Campina Grande: EDUEPB, 2016.