



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS ESPANHOL**

LUCIANE PEREIRA DE LIMA

**PRÁTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LINGUA ESPANHOLA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES EN
FORMACIÓN**

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

LUCIANE PEREIRA DE LIMA

**PRÁCTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES EN
FORMACIÓN**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Letras Espanhol, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras/Espanhol.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

**CAMPINA GRANDE - PB
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732p Lima, Luciane Pereira de.
Prácticas supervisadas remotas de lengua española en tiempos de pandemia [manuscrito] : experiencias y reflexiones de profesores en formación / Luciane Pereira de Lima. - 2022.
65 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.
"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza ,
Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino remoto de emergência. 3. Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação - TDCs. 4. Formação de professor. I. Título

21. ed. CDD 371.225

LUCIANE PEREIRA DE LIMA

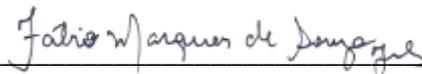
**PRÁCTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN TIEMPOS
DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES EN
FORMACIÓN**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Letras Espanhol, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras/Espanhol.

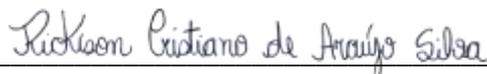
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 28/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva (Examinador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Cristina Bongestab (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico a mi Adorable y Eterno Dios, pues sin Él nada se hubiera hecho. A él sea todo el honor, la gloria y la alabanza.

Porque todas las cosas proceden de él, y existen por él y para él.

¡A él sea la gloria por siempre! Amén.

Romanos 11:36

AGRADECIMIENTOS

A mi querido **Dios**, mi mejor y eterno amigo, por el don de la vida, por el aire que respiro y por siempre estar conmigo en todo momento. Le agradezco por haber escuchado mis oraciones cuando pensé que no podría concluir el curso de Licenciatura en *Letras – Espanhol*. Le doy gracias por su amor incondicional, por sostenerme con sus manos fuertes, por haberme capacitado y dado sabiduría para la realización de este sueño y por cumplir sus propósitos en mi vida a cada día. A Él todo el honor y gratitud.

A **mí**, porque aunque muchas veces pensé en desistir, seguí luchando con toda la fuerza necesaria que Dios me dio y logré llegar hasta aquí.

A mi familia, especialmente a mis padres **Luciene Maria Pereira de Lima** y **Luzinaldo Rodrigues de Lima**, y a mi hermana **Lucyellen Pereira de Lima Gomes**, por todo el apoyo, cuidado y gran ayuda durante todo el curso. También agradezco a mi cuñado **Keuller Brian** y a mi sobrino **Lucca**, que está siendo concebido, pero ya lo quiero mucho.

A **todos los profesores** que pasaron por mi vida, pues cada uno de ellos dejó parte de sus conocimientos en mí, contribuyendo para mi formación intelectual y moral.

Agradezco al **Prof. Dr. Fábio Marques de Souza** por haber aceptado ser mi director en esta investigación y por haber confiado en el Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva y en mí, con los ojos cerrados, sin conocerme.

En especial, agradezco a mi codirector, el **Prof. Me. Rickison Cristiano de Araújo Silva**, por prontamente, también haber aceptado la invitación de dirigirme en este trabajo de conclusión de curso. Por ser un profesional excepcional, por toda su disponibilidad, ayuda, atención, dedicación, experiencia, paciencia, consejos, correcciones, palabras de ánimo e incentivo y, sobre todo, por creer en mi potencial cuando muchas veces yo no creía en mí mismo.

A la **Prof. Dra. Cristina Bongestab**, primeramente por los momentos, conversaciones, conocimientos compartidos durante las asignaturas de *Pesquisa Aplicada* y *Análise Contrastiva* y por haber aceptado participar de la comisión calificadoradora de este trabajo.

A **todos los 11 profesores en formación inicial** que amablemente aceptaron participar de la investigación de campo, que fue fundamental para este trabajo.

A mis amigas del curso de *Letras – Espanhol*, especialmente a **Ana Flávia**, **Georgeane Giannotti**, **Juliana K. Falcão**, **Joana Maria** y **Lindikécia Cunha**. Siempre éramos las cinco, una ayudando a otra a no desistir a lo largo de la caminata.

A todos, ¡muchas gracias!.

RESUMEN

Las prácticas supervisadas son una actividad obligatoria en los cursos de licenciatura, que desempeña un papel fundamental en la formación docente, permitiendo a los futuros profesores acceso al conocimiento de su futura profesión a través de su actuación en el ámbito escolar. 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 sustituidos por clases remotas realizadas a través de *internet*, mediadas con el apoyo de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (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, tales como: *Google Meet, Classroom, WhatsApp, Facebook, Instagram*, entre otras. En esta perspectiva, este estudio analizó y reflexionó la vivencia y la mirada de los profesores en formación inicial del curso de *Letras – Espanhol* acerca de las prácticas supervisadas remotas de lengua española durante la pandemia, así como reflexionó sus percepciones acerca de las TDICs como herramientas pedagógicas esenciales durante este período y en la formación docente. Para ello, fundamentamos nuestras discusiones en los estudios de teóricos que abordan los temas desarrollados a lo largo de nuestro trabajo, entre ellos Piconez (1991, 2012); Moran (2000, 2012); Buzato (2006); Oliveira y Cunha (2006); Jenkins (2010); Maciel y Mendes (2010); Pimenta y Lima (2012); Marzari y Leefa (2013); Dudeney, Hockly y Pegrum (2016); Mayrink y Albuquerque Costa (2017); Souza y Santos (2018); Silva y Souza (2019, 2021); Coscarelli (2020); Moreira y Schlemmer (2020); Paiva (2020); Santos *et al.* (2020); entre otros. Así, comprobamos que las prácticas supervisadas durante la pandemia de COVID-19, permitieron a los profesores en formación inicial en lengua española conocer un nuevo contexto de prácticas docente, ya que tuvieron que hacerlas remotamente, con el apoyo de las TDICs. Esta experiencia llevó a los licenciandos a reflexionar sobre la inclusión de las tecnologías digitales durante las clases realizadas en las prácticas supervisadas y, en consecuencia, sobre la necesidad de estar siempre buscando formación para su uso de forma reflexiva y crítica.

Palabras Clave: Prácticas Supervisadas. Enseñanza Remota de Emergencia. TDICs. Formación de profesores de español.

RESUMO

O estágio supervisionado é uma atividade obrigatória nos cursos de licenciatura, que desempenha um papel fundamental na formação docente, permitindo aos futuros professores o acesso ao conhecimento de sua futura profissão através da sua atuação no ambiente escolar. 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 via *internet*, mediadas com o apoio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (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, tais como: *Google Meet, Classroom, WhatsApp, Facebook, Instagram*, entre outras. Nesta perspectiva, este estudo analisou e refletiu sobre a experiência e a visão dos professores em formação inicial do curso de Letras – Espanhol acerca dos estágios supervisionados remotos de língua espanhola durante a pandemia, assim como refletiu as suas percepções sobre as TDICs como ferramentas pedagógicas essenciais durante este período e na formação docente. Para isso, fundamentamos nossas discussões nos estudos de teóricos que abordam as temáticas desenvolvidas ao longo de nosso trabalho, entre eles Piconez (1991, 2012); Moran (2000, 2012); Buzato (2006); Oliveira e Cunha (2006); Jenkins (2010); Maciel e Mendes (2010); Pimenta e Lima (2012); Marzari e Leefa (2013); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); Mayrink e Albuquerque Costa (2017); Souza e Santos (2018); Silva e Souza (2019, 2021); Coscarelli (2020); Moreira e Schlemmer (2020); Paiva (2020); Santos *et al.* (2020); entre outros. Assim, verificamos que o estágio supervisionado durante a pandemia da COVID-19 permitiu aos professores em formação inicial em língua espanhola conhecer um novo contexto de prática docente, uma vez que tiveram que realizá-las remotamente, com o apoio das TDICs. Esta experiência levou os graduandos a refletir sobre a inclusão das tecnologias digitais durante as aulas realizadas no estágio supervisionado e, conseqüentemente, acerca da necessidade de estar sempre em busca de formação para sua utilização de forma reflexiva e crítica.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Ensino Remoto de Emergência. TDICs. Formação de professores de espanhol.

LISTA DE ILUSTRACIONES

- Gráfico 1** – Número de profesores en formación inicial por período 27
- Gráfico 2** – ¿Las TDICs pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera? 29
- Gráfico 3** – TDICs más utilizadas por los participantes 40

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 – Prácticas Supervisadas realizadas por los participantes durante la pandemia ... 28

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CNE – Consejo Nacional de Educación

COVID-19 – Coronavirus

DCNs – Directrices Curriculares Nacionales

EAD – Educación a Distancia

ELE – Español como Lengua Extranjera

ERE – Enseñanza Remota de Emergencia

LDB – Ley de Directrices y Base Nacional

LE – Lengua Extranjera

OMS – Organización Mundial de Salud

PPC – Proyecto Pedagógico del Curso

TDICs – Tecnologías Digitales de Información y Comunicación

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	11
2 MARCO TEÓRICO	14
2.1 Prácticas Supervisadas en la formación de profesores	14
2.1.1 Prácticas Supervisadas en UEPB: El curso de Letras – Espanhol	16
2.2 Las TDICs como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.....	19
2.3 ¿Qué es Enseñanza Remota de Emergencia?.....	22
3 RECURRIDO METODOLÓGICO	25
3.1 Naturaleza de la investigación	26
3.2 Herramientas de generar y recolectar datos y los participantes de la investigación	26
4 ANALISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIONES	28
4.1 Contribuciones sobre las TDICs como herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera	29
4.2 Las TDICs en la formación docente antes y durante la pandemia de COVID-19.....	33
4.3 Prácticas supervisadas remotas de lengua española	39
4.4 Contribuciones de las Prácticas Supervisadas Remotas en la formación docente ...	47
5 CONCLUSIÓN	55
REFERENCIAS	57
APÊNDICE A - CUESTIONÁRIO	62

1 INTRODUCCIÓN

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.

Se trata de una de las etapas más importantes de la vida académica, pues no sólo permite a los alumnos de grado unir la teoría y la práctica, sino también les posibilita adquirir nuevos conocimientos, desarrollar habilidades, hábitos, actitudes, reflexionar y analizar críticamente su participación en el proceso de formación y, así, ser capaces de actuar con mayor eficacia y seguridad cuando vaya impartir clases.

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, cuestionamos: ¿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 tiene como objetivo general reflexionar sobre las prácticas supervisadas remotas de profesores de español en formación inicial en tiempos de pandemia. Los objetivos específicos son: i) analizar las percepciones de los licenciandos acerca de las TDICs como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE; ii) verificar el espacio de las TDICs en la formación inicial de los profesores de español; iii) investigar los mayores desafíos que experimentaron los profesores de ELE en las prácticas durante la pandemia; y iv) evidenciar 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 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 cuatro subsecciones. De este modo, en la primera y segunda subsección, secuencialmente, abordamos de forma general la importancia y la necesidad de las asignaturas de prácticas supervisadas para la formación docente basándonos en la Ley de Directrices y Base Nacional (LDB) n° 9394/96 y en estudiosos que abordan esta cuestión (PICONEZ, 1991, 2012; BIANCHI *et al.*, 2005; OLIVEIRA; CUNHA, 2006; MACIEL; MENDES, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012). Además, también exponemos la metodología y los objetivos de las prácticas supervisadas en UEPB, especialmente del curso de *Letras – Espanhol*, a partir de las leyes nacionales y de las resoluciones elaboradas por la universidad.

En la tercera subsección, reflexionamos acerca de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y sobre la importancia de los cursos de grado promover asignaturas que desarrollen a los profesores en formación inicial reflexiones sobre la utilización de las TDICs en su práctica docente de forma crítica. Para que las reflexiones se produjeran, nos apoyamos en Moran (2000, 2012), Buzato (2006), Jenkins (2010), Leefa (2013), Dudeney,

Hockly y Pegrum (2016), Mayrink y Albuquerque Costa (2017), Souza y Santos (2018), Marzari, Silva y Souza (2019), Paiva (2020).

Por fin, en la cuarta subsección, discutimos acerca de la Enseñanza Remota de Emergencia en Brasil durante la pandemia, reflexionando sobre esta nueva forma de realizar las clases durante el periodo de crisis, diferenciándolo de la “Educación a Distancia”, fundamentada en las leyes regidas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), la Ley de Directrices y Base Nacional (LDB) y en los teóricos que retratan sobre estas modalidades, como Riano (1997), Coscarelli (2020), Moreira y Schlemmer (2020), Santos *et al.* (2020).

En la segunda sección presentamos el recorrido metodológico de la investigación, su naturaleza y el contexto dónde el estudio fue realizado. A continuación, presentamos los profesores de español en formación inicial que participaron de nuestra investigación, así como la herramienta utilizada para generar y recolectar los datos.

En la tercera sección, exhibimos el análisis de los datos acerca de las prácticas supervisadas de los participantes del estudio, desarrolladas durante la Enseñanza Remota de Emergencia. Así, analizamos y reflexionamos sobre las TDICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y también, en la formación de los profesores, los principales cambios y desafíos enfrentados por ellos durante este periodo de pandemia, como también destacamos las contribuciones de las prácticas en la formación docente de los graduandos. Por fin, pasado ese momento, en la cuarta sección, exteriorizamos nuestras conclusiones 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 nuestra¹).

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 pero, también, 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):

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 nuestra²).

¹ 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).

² 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).

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 nuestra³).

Según Pimenta y Lima (2006), para aprender a hacer “algo” o “acción”, es necesario desarrollar actividades, reproducirlas y, a veces, rehacerlas, 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).

³ 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).

2.1.1 Prácticas Supervisadas en UEPB: El curso de Letras – Espanhol

El curso de licenciatura en *Letras – Espanhol*, en la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), Campus I, tiene duración de cinco años con carga horaria de 3260 horas con requisitos para formarse. Así, entre ellas, 405 horas son dedicadas a las Prácticas Supervisadas I, II y III.

La práctica supervisada en UEPB es regida por la Ley n° 11.788, aprobada en 25 de septiembre de 2008, definida como un acto educativo supervisado, desarrollado en el entorno laboral, cuyo objetivo es preparar al estudiante para el trabajo productivo. Las prácticas forman parte del itinerario educativo del alumno y también de los proyectos pedagógicos de los cursos, conforme podemos visualizar a seguir en la ley mencionada:

La práctica supervisada es un acto educativo supervisado, desarrollado en el ambiente de trabajo, que tiene como objetivo preparar para el trabajo productivo a los estudiantes que cursan la educación regular en las instituciones de educación superior, de educación profesional, de educación secundaria, de educación especial y de los últimos años de la educación básica, en la modalidad profesional de educación de jóvenes y adultos (BRASIL, 2008, Art. 1°, traducción nuestra⁴).

El regimiento de los cursos de grado en la UEPB aborda que es a través de las prácticas que los graduandos pueden conocer las competencias y desarrollar habilidades profesionales, basándose en la interrelación entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, la Resolución n° 068/2015 afirma que:

Las prácticas en UEPB se caracterizan por ser un Componente Curricular que tiene como objetivo el aprendizaje de habilidades y destrezas profesionales, promoviendo la contextualización curricular y la articulación entre la teoría y la práctica (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PARAÍBA, 2015, Art. 47°, traducción nuestra⁵).

Las prácticas supervisadas en la institución, de forma específica en los cursos de Licenciatura, son de carácter obligatorio y deben realizarse preferencialmente en los últimos semestres del grado obedeciendo la carga horaria basada en las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) de cada curso y de acuerdo con las normas dirigidas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en vigor, ya que la realización completa de este componente es

⁴ Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, Art. 1°).

⁵ O estágio na UEPB caracteriza-se como Componente Curricular que objetiva ao aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular a articulação entre teoria e prática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2015, Art. 47°).

de importancia fundamental e indispensable para la obtención del diploma al fin de la formación.

La Práctica Supervisada de la Licenciatura es un Componente Curricular obligatorio en los Cursos de Formación de Profesores de Educación Básica, que tiene como objetivo integrar los conocimientos teóricos a la práctica profesional, y debe ocurrir preferentemente en unidades escolares de las Redes Públicas Oficiales y espacios no escolares que actúan en actividades educativas de Enseñanza (UNIVERSIDAD ESTADUAL DE PARAÍBA, 2015, Art. 64, traducción nuestra⁶).

Debido a la gran importancia de estos componentes, en el plan del curso de *Letras – Espanhol*, las asignaturas de Prácticas Supervisadas tienen una mayor carga horaria cuando comparamos las demás asignaturas que componen el curso. Las 405 horas 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 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.

El objetivo de las Prácticas Supervisadas I es permitir a los profesores en formación conocer la realidad del entorno escolar, observando las clases impartidas por el docente a cargo del aula, analizando el papel del profesor, la actitud profesional, la metodología, los materiales didácticos, los contenidos trabajados, la relación entre profesor y alumno, los intereses y necesidades de los estudiantes, entre otras cuestiones. También posibilita al graduando registrar las clases, el desarrollo de las mismas, el funcionamiento y la estructura de la institución, además de permitirle relacionar teoría y práctica y, en consonancia, reflexionar sobre el desarrollo de su formación profesional.

De este modo, el programa de la asignatura de Prácticas Supervisadas I del curso de *Letras – Espanhol* se basa en:

Fundamentación teórica y práctica de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española. Observaciones sobre los intereses y necesidades de los alumnos. Consideraciones sobre la Lengua Extranjera Moderna en la Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria a la luz de los PCNs. Evaluación del material didáctico de instrucción (PROYECTO PEDAGÓGICO DE CURSO – *LETRAS ESPANHOL*, 2016, p. 69, traducción nuestra⁷).

⁶ O Estágio Supervisionado da Licenciatura é um Componente Curricular obrigatório nos Cursos de Formação Docente da Educação Básica, que objetiva a integração do conhecimento teórico à prática profissional, e deve acontecer, preferencialmente, nas unidades escolares das Redes Públicas Oficiais e espaços não escolares que atuem em atividades educacionais de Ensino (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2015, Art. 64).

⁷ Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da língua Espanhola. Observações sobre os interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre a Língua Estrangeira Moderna no Ensino

Las Prácticas Supervisadas II tienen como principal objetivo proporcionar a los docentes en formación inicial la oportunidad de enseñar, preferentemente, en la Enseñanza Primaria. O sea, esta asignatura posibilita a los graduandos seleccionar el contenido, desarrollar la planificación, buscar recursos didácticos, evaluar las actividades propuestas, interactuar con los alumnos, entre otras cosas, pues esto también hace parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este momento, los licenciandos tendrán la oportunidad de reflexionar sobre su práctica docente y autoevaluarse, de modo que perciban que “enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (FREIRE, 2008, p. 47).

En este caso, el programa de la asignatura de Prácticas Supervisadas II se apoya en lo siguiente:

Planificación de la Enseñanza para la Regencia de Clases en la Enseñanza Primaria. Elaboración y aplicación de la secuencia didáctica en las clases prácticas. Autoevaluación y evaluación del procedimiento. Evaluación del material didáctico de Enseñanza Primaria. Producción de informes (PROYECTO PEDAGÓGICO DE CURSO – *LETRAS ESPANHOL*, 2016, p. 71, traducción nuestra⁸).

Por último, las Prácticas Supervisadas III tienen básicamente el mismo objetivo que las Prácticas Supervisadas II, siendo que ahora los profesores en formación deben realizar preferentemente las prácticas en el aula de Enseñanza Secundaria. Sin embargo, los graduandos también son evaluados de varias maneras por el profesor de la universidad responsable de estas asignaturas, empezando por las clases teóricas discutidas en el aula, siguiendo por la vivencia y práctica docente en las que tienen que poner en acción lo estudiado y, por último, mediante la elaboración del informe final.

Como puesto, todas esas etapas de las prácticas supervisadas son extremadamente importantes y necesarias para la formación de los profesores. Como actividades de la asignatura, los estudiantes necesitan ir a las clases teóricas, hacer las prácticas y, después, de forma obligatoria, preparar y presentar el informe final de todas las prácticas basadas en las experiencias vividas, con el objetivo de informar los datos y resultados recogidos durante las mismas. Las prácticas supervisadas pueden realizarse en parejas o individualmente debido, lamentablemente, al reducido número de escuelas que tienen el español como parte de sus

Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) à luz dos PCNs. Avaliação de material instrucional didático (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – *LETRAS ESPANHOL*, 2016, p. 69).

⁸ Planejamento de Ensino para Regência de Aulas no Ensino Fundamental. Elaboração e aplicação de sequência didática em aulas práticas. Autoavaliação e avaliação processual. Avaliação de material instrucional didático do Ensino Fundamental. Produção de relatório (PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – *LETRAS ESPANHOL*, 2016, p. 71).

planes de estudio. Además, esta es una de las pocas asignaturas en los cursos de grado, especialmente en *Letras – Espanhol*, en la que el profesor en formación inicial no tiene derecho a un examen final y suspende directamente al alumno.

2.2 Las TDICs como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE

Desde la antigüedad, todas las esferas sociales, políticas, culturales y educativas han pasado por diversos cambios. Debido a las grandes transformaciones ocurridas en la sociedad, las tecnologías se han aplicado en todos los ámbitos. Paiva (2020) afirma que “la sociedad es un sistema complejo, y, como todo sistema de esa naturaleza, cambia, se adapta y se desarrolla para sobrevivir” (PAIVA, 2020, p.59, traducción nuestra⁹).

En la actualidad, en el contexto educativo, las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) han ingresado a las instituciones de educación básica y superior proporcionando a profesores y alumnos nuevos abordajes de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales con el apoyo de los dispositivos tecnológicos como ordenadores, *notebooks*, tabletas, teléfono móvil, entre otros, y a través de las más variadas plataformas y redes sociales intermediadas por *internet*.

Para Mayrink y Albuquerque Costa (2017), las TDICs aplicadas a la educación son comprendidas como mediadoras y facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es hacer este proceso más dinámico, lúdico e interactivo. Pero, es importante que estemos atentos sobre cómo se utiliza e incorporan esas tecnologías en las clases, pues de acuerdo con Moran (2012, p. 12 *apud* SOUZA; SANTOS, 2018, p. 32),

[...] existe la expectativa de que las nuevas tecnologías nos traigan soluciones rápidas para la enseñanza. Sin duda, las tecnologías nos permiten ampliar el concepto de clase, de espacio y tiempo, de comunicación audiovisual, y establecer nuevos puentes entre el presente y lo virtual entre el estar juntos y el estar conectados a distancia (MORAN, 2012, p. 12 *apud* SOUZA; SANTOS, 2018, p.32, traducción nuestra¹⁰).

Es importante tener aclarado que estas tecnologías no son soluciones para los problemas de la educación, pues si “dependiera sólo de las tecnologías, habríamos encontrado las mejores

⁹ A sociedade é um sistema complexo, e, como todo sistema dessa natureza, muda, se adapta e se desenvolve para sobreviver (MORRISON, 2008, *apud* PAIVA, 2020, p.59).

¹⁰ [...] há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvidas as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância (MORAN, 2012, p. 12 *apud* SOUZA; SANTOS, 2018, p.32).

soluciones hace mucho tiempo” (MORAN, 2000, p. 12, traducción nuestra¹¹). O sea, son medios y formas que los docentes pueden utilizar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, todas las instituciones de enseñanza, desde las escuelas hasta las universidades, necesitaron utilizar las TDICs en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) durante la pandemia de COVID-19, que, debido al distanciamiento y aislamiento social, las clases y actividades pasaron a ser realizadas de forma síncronas y asíncronas con el apoyo de las plataformas digitales y redes sociales.

Entre las diversas opciones de redes sociales y plataformas digitales, algunas más conocidas y utilizadas por docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, fueron: *Google Classroom, Google Meet, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, Google Forms, Google Docs, PowerPoint, YouTube, WhatsApp, Facebook, Instagram, Kahoot, Mentimeter, Canva, entre otras*. Además, muchos de ellos también han utilizado como fuertes aliadas, *Duolingo, Busuu, Livemocha, Tandem*, como forma de interacción y aprendizaje de la lengua española.

Sin embargo, no fue diferente con los profesores en formación inicial, que durante la pandemia también necesitaron realizar sus prácticas docentes de forma remota en las escuelas de educación básica a través de estas tecnologías con el objetivo de vivenciar su futura profesión docente, poniendo en práctica lo que habían aprendido en la teoría.

Con el apoyo de las TDICs, los docentes en formación fueron desafiados a experimentar las prácticas de forma diferente, o sea, no presencial, y tuvieron la oportunidad de proporcionar a los alumnos una enseñanza-aprendizaje con clases más dinámicas e interactivas, pues en este momento ellos tenían disponibles varios recursos.

Sin embargo, y de acuerdo con Mayrink y Albuquerque Costa (2017), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las TDICs se produzca de manera eficiente y eficaz, es importante que el profesor haga un análisis crítico y reflexivo de cómo estos recursos tecnológicos pueden integrarse de forma efectiva en las prácticas docente, “con el fin de desarrollar un modelo pedagógico que valore las nuevas maneras de relacionarse, comunicarse y de acceder a la información en la sociedad contemporánea” (MAYRINK; ALBUQUERQUE COSTA, 2017, p. 4, traducción nuestra¹²), ya que el *internet* y algunas de las herramientas mencionadas anteriormente no fueron creadas con fines educativo, siendo necesario, de este modo, resignificarlas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda continuar.

¹¹ Dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo (MORAN, 2000, p. 12).

¹² De forma a desenvolver um modelo pedagógico que valorize as novas maneiras de se relacionar, de se comunicar e de acessar a informação na sociedade contemporânea (MAYRINK; ALBUQUERQUE COSTA, 2017, p. 4).

Con todo, para que los profesores, en formación inicial o permanente, desarrollen una mirada crítica y reflexiva sobre las TDICs durante sus prácticas pedagógicas, es fundamental y un deber de los cursos de grado proporcionar a estos alumnos – futuros profesores – la oportunidad de aprender a manejar las tecnologías digitales, instigarles a reflexionar acerca de cuáles son las mejores herramientas para utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo y para qué utilizarlas. Añadimos también la necesidad de que los formadores de profesores les enseñen a desarrollar prácticas de lectura y escritura mediante el uso de las TDICs, así como a producir clases dinámicas e interactivas.

Así, durante las prácticas supervisadas, los futuros profesores podrán poner en práctica todo lo aprendido durante el curso y también podrán ayudar a sus alumnos a hacer un uso crítico y reflexivo sobre el uso de las TDICs, además de contribuir para la literacidad digital de ellos. Bajo esta perspectiva, para que los docentes en formación aprendan a enseñar, “es preciso enseñarles a enseñar, lo que requiere mucho conocimiento, compromiso y dedicación por parte de sus formadores” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3, traducción nuestra¹³). De este modo y de acuerdo con Silva y Souza (2019), para que los profesores en formación no reproduzcan en el futuro sus prácticas docentes de manera tradicional, los cursos de licenciatura, especialmente los de lenguas extranjeras, necesitan pensar y reflexionar más ampliamente sobre estos dos temas: “Tecnologías Digitales de Información y Comunicación” y “Literacidad Digital”.

Así, Marzari y Leffa (2013), a partir de Jenkins (2010), afirman que

Las definiciones de literacidad digital establecidas y aceptadas internacionalmente son en general basadas en tres principios: *las habilidades y conocimiento para utilizar* una diversidad de aplicaciones de software de medios digitales y dispositivos de hardware, como ordenador, teléfono móvil, tecnología de internet; *capacidad para comprender críticamente* el contenido y las aplicaciones de medios digitales; y *el conocimiento y la capacidad de crear* a través de la tecnología digital (JENKINS, 2010, *apud* MARZARI; LEFFA, 2013, p. 3-4, grifos de los autores, traducción nuestra¹⁴).

Sobre eso literacidad digital consiste, por tanto, en un conjunto de habilidades y competencias que permiten a los individuos comprender y utilizar las informaciones en *internet* de manera crítica, además de interaccionar socialmente por medio de las plataformas digitales y redes sociales.

¹³ É preciso ensiná-los a ensinar, o que demanda bastante conhecimento, empenho e dedicação por parte de seus formadores (LEFFA, 2013, p. 3).

¹⁴ [d]efinições de letramento digital, internacionalmente estabelecidas e aceitas, são geralmente construídas com base em três princípios: *as habilidades e o conhecimento para usar* uma diversidade de aplicações de software de mídia digital e dispositivos de hardware, tais como computador, telefone celular e tecnologias da internet; *a habilidade de compreender criticamente* o conteúdo e as aplicações da mídia digital; *e o conhecimento e a capacidade de criar* por meio da tecnologia digital. (JENKINS, 2010, *apud* MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

Los investigadores creen que son aspectos muy importantes para las prácticas y formación de los futuros profesores, además de reflejar que el concepto de literacidad va más allá de leer y escribir textos impresos, sino que también es acceder, interactuar, leer, comprender y escribir textos en las plataformas digitales. En este sentido Dudeney, Hockly y Pegrum (2016), puntúa que “enseñar la lengua exclusivamente a través de la literacidad impresa es, en los días actuales, defraudar nuestros estudiantes en el presente y en sus necesidades futuras” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19, traducción nuestra¹⁵)

De este modo, también traemos para nuestras discusiones el concepto de literacidades digitales, en el plural. Buzato (2006) comprende como prácticas sociales y culturales que presentan sus propios significados y propósitos en contextos específicos.

Conjuntos de literacidad (prácticas sociales) que se apoyan, se entrelazan y se apropian mutua y continuamente a través de dispositivos digitales para fines específicos, tanto en contextos socioculturales geográficos y temporalmente limitados, como en los construidos por la interacción mediada electrónicamente (BUZATO, 2006, p. 16, traducción nuestra¹⁶).

Adoptando esta perspectiva, y con los cambios que se producen diariamente en la sociedad y ante tantas innovaciones tecnológicas, el futuro profesor de lenguas necesita estar capacitado y familiarizado con las TDICs para actuar en el contexto educativo, de manera que también pueda desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras y así posibilite “que sus alumnos desarrollen competencias y habilidades que les permitan actuar de manera crítica e interactiva en diferentes contextos” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4, traducción nuestra¹⁷).

2.3 ¿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.

¹⁵ Ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

¹⁶ Conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

¹⁷ Que seus aprendizes desenvolvam competências e habilidades que eles permitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4).

Con eso, las instituciones educativas tuvieron que cerrar sus puertas por tiempo indeterminado y los alumnos se quedaron sin clases por muchos días.

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 nuestra¹⁸).

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, por ejemplo:

- 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 nuestra¹⁹).

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

¹⁸ 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).

¹⁹ • dificuldade para reposição de forma presencial da integridade 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).

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 nuestra²⁰).

¿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 nuestra²¹).

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

²⁰ 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 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).

²¹ 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).

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 nuestra²²).

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 nuestra²³).

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 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 RECURRIDO METODOLÓGICO

²² 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).

²³ Uma aprendizagem autônoma, independente, em que o aluno se converte em sujeito de sua própria aprendizagem e centro de todo o sistema (RIANO, 1997, p. 21).

En esta sección presentamos el recorrido metodológico de la investigación, su naturaleza, el contexto y los participantes.

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 nuestra²⁴). 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. Por lo tanto, podemos decir que este trabajo se ajusta a las afirmaciones de los autores, ya que nuestro propósito es comprender cómo las prácticas supervisadas experimentadas por los profesores en formación inicial, pueden contribuir para la formación docente.

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 nuestra²⁵).

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 (ver apéndice A), disponible en el *Google Forms* para los estudiantes del curso de *Letras – Espanhol*

²⁴ Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

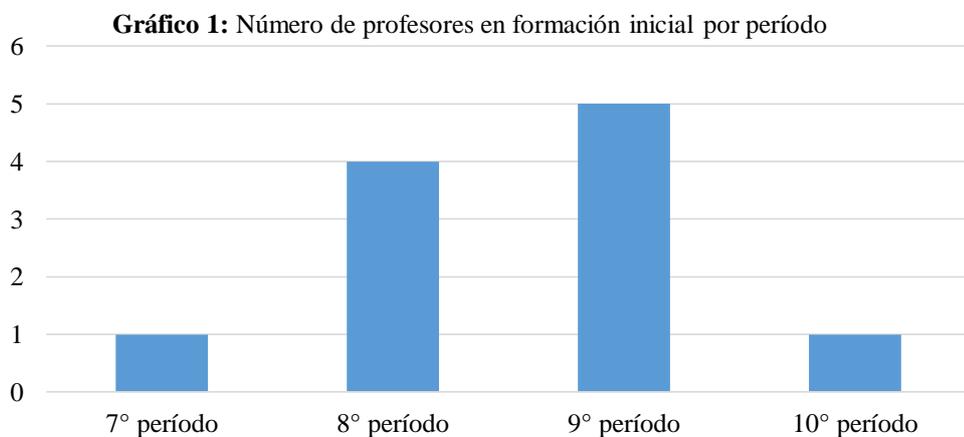
²⁵ Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumidos relevantes, para analisa-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

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.

El cuestionario estaba dividido en tres secciones donde la primera sección contenía 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.

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 Pedro²⁶. 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.

Las prácticas supervisadas II y III, periodo en el que los alumnos imparten sus clases, se desarrollan a partir del 7° período (integral) o 8° período (nocturno). Por eso, en el siguiente gráfico, caracterizamos dónde se encuentran nuestros participantes por periodo.



Fuente: Elaborada por la investigadora

²⁶ Con el objetivo de preservar la identidad de los participantes y por su seguridad, todos los nombres son ficticios.

En el gráfico 1, observamos que 5 de los participantes están en el 9° período del curso de grado de *Letras – Espanhol*, 4 participantes están en el 8° período y los otros dos, 1 está en el 7° período y el otro en el 10° 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.

Cuadro 1: Prácticas Supervisadas realizadas por los participantes durante la pandemia

PARTICIPANTES	PRÁCTICAS SUPERVISADAS
Anne	II y III
Ester	I, II y III
Isabella	I, II y III
Laura	II y III
Lavínia	I, II y III
Luna	I y II, (III en ejecución)
Davi	I y II, (III en ejecución)
Pérola	I, II y III
Rebeca	I y II
Victoria	I, (II en ejecución)
Pedro	I y II, (III en ejecución)

Fuente: Elaborada por la investigadora

A partir del cuadro 1, visualizamos que la gran mayoría de los participantes están realizando y/o ya realizaron las prácticas supervisadas II y III de forma remota, evidenciando que estos tuvieron una gran inmersión en este contexto que cambió nuestra forma de actuar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, pasado la presentación de los participantes, en la siguiente sección, realizaremos nuestros análisis de los datos.

4 ANALISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIONES

En este punto presentamos y analizamos las respuestas de los profesores en formación inicial del curso de *Letras – Espanhol* (UEPB) sobre las experiencias de las Prácticas Supervisadas remotas de Lengua Española durante la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19), de modo a entender cómo se realizaron las prácticas, qué estrategias, herramientas digitales, redes sociales y/o plataformas se utilizaron para llevarlas a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente, de la lengua

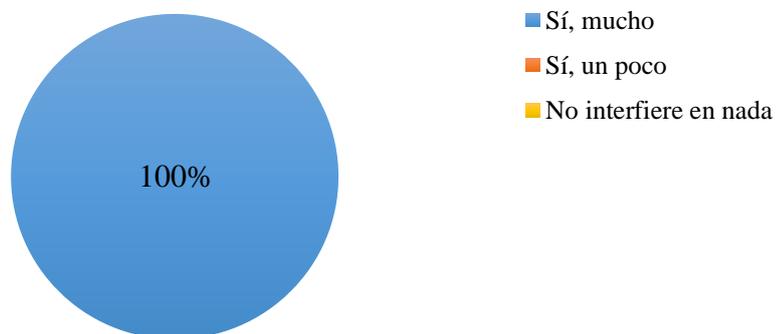
española. Les recordamos que las respuestas de los participantes aquí presentadas y analizadas tendrán sus identificaciones resguardadas.

Nuestras discusiones están divididas en cuatro secciones, a saber: i) Contribuciones sobre las TDICs como herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera; ii) Las TDICs en la formación docente antes y durante la pandemia de COVID-19; iii) Prácticas supervisadas remotas de lengua española y iv) Contribuciones de las Prácticas Supervisadas Remotas en la Formación docente.

4.1 Contribuciones sobre las TDICs como herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español como Lengua Extranjera

En la segunda etapa de nuestro cuestionario (ver apéndice A), el objetivo era comprender las principales reflexiones de los participantes sobre su percepción acerca de las TDICs como herramientas que contribuyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. En este sentido, como forma de verificar las creencias²⁷ de los participantes sobre eso, cuestionamos en la pregunta 1 “¿Las TDICs pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?”, obteniendo la siguiente respuesta:

Gráfico 2: ¿Las TDICs pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?



Fuente: Elaborada por la investigadora

Observamos que en el gráfico 2 todos los participantes de la investigación marcaron la opción “*Sí, mucho*”. Eso nos lleva a creer que, con el progreso de la humanidad y con las

²⁷ A lo largo de esta investigación, comprendemos el concepto de creencias presentado por Barcelos (2006, p.18): “As crenças são uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

nuevas tecnologías, están surgiendo nuevos métodos, técnicas y abordajes de enseñanza-aprendizaje de LE, siendo necesario que el profesor esté atento en relación a los cambios, buscando siempre desarrollarse junto con la evolución de la tecnología, ya que ellas pueden actuar como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Oliveira *et al.* (2016) en una investigación aplicada sobre el uso de las herramientas tecnológicas en las clases, especialmente en las de lengua extranjera, corrobora con nuestras discusiones cuando afirma que:

En el ámbito de la educación, las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) son herramientas de soporte para el profesor, ya que desempeñan un importante papel de soporte en las prácticas escolares desde las series iniciales, por lo que deben insertarse en las prácticas pedagógicas y curriculares en las escuelas de forma innovadora y competente (OLIVEIRA, *et al.*, 2016, p. 23, traducción nuestra²⁸).

Eso ocurre pues es sabido que el uso de las tecnologías digitales sigue creciendo y trayendo innovaciones que mejoran la vida cotidiana de las personas, además de transformar la forma de trabajar, comunicarse, relacionarse y aprender.

A continuación, hicimos la siguiente pregunta: “*Caso hayas contestado las opciones “Sí, mucho”, “Sí, un poco” comente a partir de su opinión, ¿cuáles son las contribuciones de las tecnologías digitales para la educación, especialmente para las clases de lengua española?*”. En este momento, presentamos algunas respuestas de los participantes que comparten de la misma perspectiva al presentar sus principales concepciones acerca de la utilización de las TDICs en el aprendizaje²⁹.

Extracto 1:

“Las TDIC’s son muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, pues pueden facilitar y coordinar el aprendizaje del alumno, así como ayudar al profesor innovar sus prácticas metodológicas de modo que motiven a sus alumnos.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 2:

“Creo que las clases son más dinámicas con la utilización de las tecnologías digitales, dependiendo de la herramienta que vas a utilizar.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 3:

“Permite a expansão do conhecimento e uma metodologia mais dinâmica.” (Pérola, Cuestionario en-línea, 2021).

²⁸ No campo da educação, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são ferramentas de suporte para o professor, pois desempenham um papel de suporte importante nas práticas escolares desde as séries iniciais, portanto devem estar inseridas nas práticas pedagógicas e curriculares nas escolas de forma inovadora e competente (OLIVEIRA, 2016, p. 23).

²⁹ Aseguramos que las transcripciones se realizaron sin alteraciones lingüísticas y gramaticales, y en el idioma utilizado por los participantes.

Extracto 4:

“Por medio de las TDI’C tenemos la oportunidad de trabajar nuevas experiencias con los alumnos, pues permite que ellos tengan un contacto que en un mundo bombardeo por la tecnología esa generación ya tienes como principal utilización los aparatos tecnológicos, pero tenemos que hacer una reflexión sobre la temática pues la realidad no es igual para todos, principalmente alumnos de la red pública de enseñanza. Con la herramientas tecnológicas tenemos a opción de presentar actividades interactivas divertidas en las clases, tornando las mismas dinámicas.” (Rebeca, Cuestionario en línea, 2021).

Percibimos que los estudiantes comparten la misma creencia. Esto es, para los cuatro participantes, conforme visualizamos en los extractos, y para otros que no presentamos aquí, las TDICs son muy importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente de una lengua extranjera, y que los profesores pueden beneficiarse de los múltiples recursos tecnológicos para promover un aprendizaje más significativo, con metodologías de enseñanza activas y hacer sus prácticas docentes más dinámica y motivadoras, ya sea en el entorno escolar o fuera de él (OLIVEIRA, 2016). La autora resalta que “insertar las TDICs en las clases de Lengua española, haciendo que los alumnos aprendan de forma dinámica y creativa, es fundamental, ya que son recursos con los que están familiarizados [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 24, traducción nuestra³⁰).

Así, nos damos cuenta de que las TDICs deben estar presentes en las escuelas y los profesores deben utilizarlas de forma que ayuden en las prácticas pedagógicas como herramientas de aprendizaje, sabiendo que las tecnologías digitales pueden facilitar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cuando se utilizan de modo interactivo entre el profesor, el estudiante y la lengua meta.

Los docentes pueden utilizar los recursos digitales en la educación, principalmente *internet*, como apoyo para la investigación, para la realización de actividades discentes, para la comunicación con los alumnos y entre los alumnos, para la integración entre grupos dentro y fuera de la clase, para publicación de páginas web, blogs, videos, para la participación en redes sociales, entre muchas otras posibilidades (MORAN, 2013, p. 5-6, traducción nuestra³¹).

Sin embargo, destacamos que no queremos inducir a los docentes a abandonar la forma dicha “tradicional” de enseñar y de utilizar los recursos que ya están acostumbrados, tales como: bolígrafo, tiza, pincel, borrador, cuadro y cuaderno, y también señalamos que no somos

³⁰ Inserir as TDIC nas aulas de Língua espanhola, fazendo com que os alunos aprendam de forma dinâmica e com criatividade, é fundamental, pois são recursos no qual estão familiarizados [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

³¹ Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a *internet*, como apoio para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades (MORAN, 2013, p. 5-6).

enemigos de este abordaje, sino que el docente en este contexto debe adecuarse a las nuevas prácticas para promover la necesaria transformación.

Además de estos puntos presentados por los participantes, Victoria y Pedro, en los extractos 5 y 6, reflexionan sobre su importancia y evidencian la potencialidad y relevancia que las TDICs tuvieron y, aún tienen, en la realización de las clases remotas, permitiendo que todos los alumnos participen de las clases donde quiera que estén:

Extracto 5:

“Las tecnologías han sido muy importantes para las transmisiones de clases principalmente para los alumnos de otras ciudades” (Victoria, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 6:

“Las TDIC’s contribuyen mucho en la enseñanza de la lengua española, el profesor puede hacer uso de las tecnologías como estrategias en las clases de maneras variadas de acuerdo con la realidad de sus alumnos. Durante la pandemia todos los profesores han visto como es difícil el uso de las tecnologías en la clase, pero también es fundamental cada vez más para que haya un buen resultado de sus alumnos.” (Pedro, Cuestionario en-línea, 2021).

Es importante recordar una vez más que durante la pandemia de COVID-19, muchos fueron los obstáculos enfrentados por todo el mundo en todos los ámbitos, incluyendo en el ámbito educativo. Los profesores y alumnos tuvieron que (re)organizarse frente a las necesidades del momento y del aislamiento social.

Con la gran urgencia y la nueva forma de adaptación, fue necesario utilizar los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, del teléfono móvil que, a pesar de ser “tan discriminado en el sistema escolar, pero tan utilizado en otros sectores y en la comunicación personal, se convierte en el principal medio de comunicación durante la pandemia de Covid-19” (PAIVA, 2020, p. 60, traducción nuestra³²).

Los docentes han llevado sus prácticas, antes utilizadas dentro de las “cuatro paredes”, al contexto remoto. Por ejemplo, estos profesores están utilizando diapositivas para impartir clases expositivas, proponiendo debates, realizando actividades que nunca habían propuestos a través de las herramientas digitales (PAIVA 2020). Otros buscan aprender y hacer uso de nuevas metodologías, apropiándose del potencial de las TDICs para transformar sus clases y proporcionar aprendizaje de forma variada a través de la grabación de videos, *podcast*, *lives*, transmisión en vivo, plataformas de juegos, así como apoyándose en las redes sociales *WhatsApp*, *Facebook* y *Instagram* ya utilizadas por los alumnos.

³² Tão discriminado no sistema escolar, mas tão usado em outros setores e na comunicação pessoal, passa a ser o principal meio de comunicação durante a pandemia da Covid-19 (PAIVA, 2020, p. 60).

Anne e Isabella, en los extractos 7 y 8, al contestar el cuestionario, presentaron, como ejemplo, el uso de los juegos en-línea como forma de estrategia e interacción entre los profesores y los alumnos y, también, la lengua meta, haciendo, así, que el aprendizaje sea satisfactorio, conforme podemos visualizar en los extractos a seguir:

Extracto 7:

“Creo que logras traer los contenidos de formas distintas para los alumnos y esto agrega muchísimo. Yo por ejemplo, utilicé de juegos en línea mientras impartía mis clases.” (Anne, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 8:

“Las contribuciones son muchísimas, pues sin las tecnologías digitales no podríamos impartir las clases remotas. Son con ellas que presentamos los contenidos por medio de las diapositivas, realizamos actividades atractivas algunas veces hasta por medio de juegos digitales en diversas plataformas que están disponibles para nosotros.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

Sobre eso, Almeida (1984, p. 32), argumenta que:

El juego es un procedimiento didáctico altamente importante; es más que un pasatiempo; es un medio indispensable para promover el aprendizaje, disciplinar el trabajo del alumno e infundirle comportamientos básicos, necesarios para la formación de su personalidad (ALMEIDA, 1984, p. 32, traducción nuestra³³).

Cabe destacar que los recursos digitales de enseñanza-aprendizaje nunca han estado tan en evidencia como hoy, momento este que nos enfrentamos a la pandemia de COVID-19. De ese modo, las TDICs deben ser utilizadas por los profesores en las prácticas docentes “como arte, como técnica y como interacción, ya que son recursos que pueden ayudar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación humana, una enseñanza colaborativa” (GOMES; MOITA, 2016, p. 161, traducción nuestra³⁴).

En la cuestión 3, al preguntarnos: “*Caso hayas contestado las opciones ‘No interfiere en nada’, comente por qué.*”, visualizamos qué ninguno de los participantes señaló las opciones “Sí, un poco” y “No interfiere en nada”, comprobando, así, que todos ellos creen en el potencial de las TDICs en la enseñanza de leguas.

4.2 Las TDICs en la formación docente antes y durante la pandemia de COVID-19

³³ O jogo é um procedimento didático altamente importante; é mais que um passatempo; é um meio indispensável para promover a aprendizagem, disciplinar o trabalho do aluno e inculcar-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade (ALMEIDA, 1984, p. 32).

³⁴ Como arte, como técnica e como interação, pois são recursos que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e a formação humana, um ensino colaborativo (GOMES; MOITA, 2016, p. 161).

En este momento, a partir de la tercera parte del cuestionario, objetivamos entender cuál era el espacio de las TDICs en la vida de los profesores en formación inicial, participantes en nuestra investigación, antes y durante la pandemia de COVID-19 y cuáles fueron las contribuciones en su formación docente.

Con base en esto, en la cuarta pregunta, planteamos la siguiente cuestión: “¿Realizaste algún curso de formación docente sobre el uso de las TDICs en la educación ANTES de la pandemia de Covid-19? ¿Dónde lo hiciste?”. Verificamos que 8 de los 11 participantes respondieron que “No”, o sea, no realizaron ningún curso de formación docente sobre el uso de las TDICs en la educación antes la pandemia, dejando en nosotros algunos cuestionamientos sobre, por ejemplo, por cuales razones ellos no detenían, en aquel momento, atención para ese punto y si ellos tuvieron dificultades para impartir sus clases en la enseñanza remota, ya que durante la pandemia necesitaron utilizarlas en sus prácticas supervisadas.

Así, visualizamos que 3 participantes informaron que habían estudiado sobre las tecnologías digitales de alguna manera antes de la pandemia. En primer lugar, Davi afirmó que había hecho un curso introductorio:

Extracto 9:

“Sí, pero fue una introducción de cómo usar las herramientas digitales. El curso fue abierto no solo para los profesores, pero también para los alumnos.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Con la respuesta de Davi quedó claro que, aunque había realizado el curso, este no fue algo muy profundo, sin embargo, creemos que la iniciativa de este participante fue bastante positiva al buscar cursos fuera del contexto académico como una forma de contribuir para su formación docente y, consecuentemente, para el desarrollo de su literacidad digital, “indispensable para la formación de los profesores de lenguas, ya sea en el conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas, o en el desarrollo de habilidades para las más diversas prácticas sociales realizadas en el contexto digital” (SILVA; SOUZA, 2021, p. 48, traducción nuestra³⁵).

Los otros dos alumnos, Rebeca y Pedro, dijeron lo siguiente:

Extracto 10:

“Como tengo una graduación en Educomunicação -UFCG, el curso siempre tuve en su desarrollar la necesidad de estudiar y abordar sobre el uso de Las ferramentas tecnológicas para la información, comunicación y educación, haciendo la unión de eses pilares.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

³⁵ Indispensáveis para a formação de professores de línguas, seja no conhecimento técnico das ferramentas tecnológicas, seja no desdobramento de habilidades para as mais diversas práticas sociais realizadas no contexto digital (SILVA; SOUZA, 2021, p. 48).

Extracto 11:

“Yo había visto en la universidad una asignatura específica para el uso de TDIC’s y cuando estudié aprendí muchas cosas que durante la pandemia puede hacer uso.” (Pedro, Cuestionario en-línea, 2021).

Según las respuestas de estos dos participantes, notamos que Rebeca ya tenía un conocimiento más profundo sobre las TDICs, precisamente porque había hecho anteriormente un curso de grado que le permitió estudiar y estar siempre en contacto con las tecnologías digitales. Por lo tanto, creemos que los conocimientos adquiridos por Rebeca durante su curso fueron muy significativos para su formación y, a partir de eso, pensamos que ella haya aprovechado, todo lo aprendido y haya utilizado, consecuentemente, en las prácticas supervisadas durante la pandemia.

Pedro, en el extracto 11, nos informa que su conocimiento sobre las TDICs fue construido en una asignatura del curso de *Letras – Espanhol*, posibilitándole reflexionar sobre el uso de estas tecnologías digitales en su práctica docente. Esta perspectiva hace con que él tenga una formación crítica en relación a las TDICs con el fin de contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como proporcione que el docente en formación inicial concluya el curso de grado y se introduzca a las “aulas con o sin paredes”, en el contexto de emergencia o no, listo para utilizar las TDICs de forma colaborativa y crítica (PIMENTA; LIMA, 1997; MAYRINK; ALBUQUERQUE COSTA, 2017).

Así, podemos darnos cuenta de la importancia de los cursos de formación de profesores ofrecieren asignaturas específicas sobre las TDICs, ya que “se espera que estos cursos favorezcan la formación de profesionales que, además de tener cierto dominio de esta tecnología, sean capaz de incorporarlo a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (SETTE, SETTE, AGUIAR, s.d. p. 36, traducción nuestra³⁶).

Seguimos adelante y, de forma similar a la pregunta anterior, interrogamos a los participantes de la siguiente manera: “¿Realizaste algún curso de formación docente sobre el uso de las TDICs en la educación DURANTE la pandemia de Covid-19? ¿Dónde lo hiciste? ¿Por qué lo hiciste?”. En esta pregunta, 8 participantes también respondieron que “No” realizaron ningún curso de formación docente durante la pandemia sobre las TDICs. Pero, verificamos que algunos estudiantes complementaron sus respuestas, como fue el caso de Rebeca y Laura, conforme visualizamos abajo:

³⁶ Espera-se que tais cursos favoreçam a formação de profissionais que, além possuir certo domínio dessa tecnologia, sejam capazes de incorporá-la aos processos de ensino-aprendizagem (SETTE, SETTE, AGUIAR, s.d. p.36).

Extracto 12:

“No, pero había hecho unas investigaciones por incentivo propio y de la asignatura de TDIC’c en la graduación de Español.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 13:

“Pagamos uma cadeira sobre esse assunto” (Laura, Cuestionario en-línea, 2021)

Observamos, a partir del extracto 12, que la misma participante en la cuestión anterior había mencionado, en el extracto 10, que tenía hecho un curso de grado que le permitió estudiar sobre las tecnologías digitales. Sin embargo, Rebeca además de haber hecho una asignatura específica sobre la temática en el curso de *Letras – Espanhol*, aún sintió la necesidad de profundizar un poco más sus conocimientos sobre el uso de las herramientas tecnológicas, preocupándose con su formación docente, una vez que esta búsqueda por conocimientos debe acompañarnos a lo largo de nuestra vida y que necesitamos ampliar nuestros conocimientos, puesto que todo, incluso las tecnologías, están en constante transformación.

Laura al contestar el cuestionario, conforme presenta el extracto 13, trae en evidencia, así como lo hizo Rebeca, extracto 12, y Pedro en la cuestión anterior, extracto 11, sobre también haber estudiado acerca de las tecnologías digitales en una asignatura específica en el curso de *Letras – Espanhol*, destacando, una vez más, la importancia de la presencia de asignaturas en los cursos de grado sobre el uso de las TDICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Acerca de este punto, nos parece importante y necesario puntuar que este curso de licenciatura parece estar atento a una cuestión que antes de la pandemia ya era necesaria y ahora, más que nunca, es urgente, o sea, la reflexión sobre las TDICs en la formación docente de profesores de lenguas, en este caso del castellano. (PAIVA. 2012; MARZARI; FREITAS, 2013; SILVA; SOUZA, 2021).

Davi y Pedro fueron los únicos participantes que de hecho hicieron cursos formativos sobre las TDICs durante la pandemia. En lo que dice respecto a los estudiantes, puntuaron:

Extracto 14:

“Sí, fue a través de la plataforma de YouTube. Yo hice con el objetivo de tener más conocimiento sobre las TDIC’s.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 15:

“¡Sí! Yo tube la oportunidad de hacer algunos cursos específicos para el uso de herramientas digitales durante la pandemia en la mootshot education, yo lo hice cursos en relación al uso de las TDIC’s porque no me sentía preparado o capaz de utilizar las TDIC’s en la clase.” (Pedro, Cuestionario en-línea, 2021).

A pesar del contexto tan difícil que vivimos, con la distancia física y aislamiento social y todo el impacto causado por la pandemia, observamos algo positivo en las respuestas de los participantes Davi y Pedro, cuando mencionaron que fueron en búsqueda de conocer y aprender

un poco más sobre las TDICs utilizando las propias herramientas digitales para aprender más sobre ellas.

En este sentido, es necesario que el profesor esté en constante formación, busque nuevos conocimientos y se capacite sobre el uso de las tecnologías digitales, ya que el aprendizaje es comprendido como un proceso continuo y las TDICs son consideradas como “ejes importantes de la formación y de la práctica docente de los profesionales de la enseñanza de lenguas” (SILVA; SOUZA, 2019, p. 82, traducción nuestra³⁷).

Sin embargo, es importante señalar que los docentes en formación no sólo deben esperar aprender sobre el uso de las TDICs y capacitarse digitalmente a través de las asignaturas ofrecidas en los cursos de grado, sino que también es responsabilidad de estos buscar capacitación sobre su uso fuera de la academia en la que se encuentran, ya sea a través de talleres y asignaturas de extensión en otras universidades, mediante cursos y transmisiones en el *YouTube*, entre otros, que por supuesto se ofrecieron ampliamente durante la pandemia de COVID-19 en estos ámbitos. Como prueba de esto, tenemos como ejemplo Davi y Pedro, en los extractos 14 y 15, respectivamente.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación inicial considerando reflexiones acerca de las herramientas digitales, conociendo la existencia de la asignatura específica en el curso de *Letras – Espanhol* de UEPB acerca de las TDICs en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE (UEPB 2016) y todo el contexto pandémico, nuestro interés era saber si los participantes habían estudiado este componente curricular y cuáles serían las contribuciones para la formación docente. Por ello, preguntamos en la cuestión 6: “*¿Ya has estudiado la asignatura “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE” – TDICs? En caso afirmativo, ¿podrías comentar qué se estudió y abordó durante el componente y su importancia? ¿Estudiaste antes de la pandemia o a lo largo de ella? ¿Esta asignatura contribuyó con tu práctica supervisada remota? Se sí, ¿de qué forma?*”.

Al observar las respuestas de los participantes, verificamos que todos ellos estudiaron la asignatura y evidenciaron las contribuciones que marcaron su formación docente. Entre ellas y los conocimientos construidos durante, las más recurrentes fueron: el estudio del proceso de evolución de las TDICs, la importancia de estas herramientas y su uso en el contexto educativo.

³⁷ Eixos importantes da formação e da prática docente dos profissionais de ensino de línguas (SILVA; SOUZA, 2019, p. 82).

Así, como forma de ratificar nuestras inferencias, presentamos a continuación algunos extractos de los participantes.

Extracto 16:

“Sí. Creo que es necesario y obligatorio buscar conocimientos acerca de las tecnologías en el contexto educacional, por eso esta asignatura nos permite reflejar y aprender para impartir nuestras propias clases como docentes. De ese modo, aprendemos estudiando todo el proceso de las tecnologías, reflejando sobre su evolución a lo largo del tiempo, así como herramientas creadas para la educación y las que no fueron creadas para este contexto, se refiriendo a las FVNeXA.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 17:

“Sí, esta asignatura contribuyó de manera significativa para mi formación, la estudié mientras impartía clases en la pasantía y fue posible reconocer la importancia de las TDIC's en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, también tuvo la oportunidad de participar de la monitoria de esta asignatura y aprendí mucho más...hicimos podcast, producimos materiales, aprendemos sobre las herramientas digitales (como utilizar), conocemos sitios web y plataformas que ayudaron de manera significativa en mis prácticas supervisadas.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 18:

“Sí, fue a lo largo de la pandemia. Fue presentado un recorrido histórico sobre las TDIC's, los cambios de algunas de ellas y su contribución para la enseñanza-aprendizaje. La asignatura contribuyó para tener más ideas de creación de actividades para los alumnos.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 19:

“En esta asignatura vimos acerca de la importancia de las tics y como hacer uso de ellas en la clase. Ayudó bastante en la practica supervisionada, pues amplió mi conocimiento sobre el tema.” (Pérola, Cuestionario en-línea, 2021).

A través de las intervenciones de los participantes, en los extractos 16, 17, 18 y 19, comprobamos que todos ellos habían cursado la asignatura mencionada arriba y también notamos que sus respuestas son bastante similares cuando hablaron que ya habían estudiado, de forma teórica y práctica, acerca de la importancia de esta asignatura dentro del curso de *Letras – Espanhol* y en la educación, así como sobre su contribución en sus prácticas supervisadas. Además, resaltamos la gran contribución en las prácticas supervisadas remotas de los participantes que pudieron poner en práctica lo que habían estudiado, reafirmando la necesidad de discutir sobre estos puntos durante la formación inicial, así como las tecnologías digitales que ya es el presente de nuestros alumnos, y no el futuro.

La gran relevancia de este componente en la formación docente va más allá de enseñar sobre la evolución de la TDICs, y cómo manejarlas y dominarlas, sino que, debe ser, principalmente, proporcionar al profesor en formación inicial a realizar una acción crítica y reflexiva sobre el uso de las tecnologías digitales, despertando el interés por la búsqueda de

innovaciones para la práctica docente con el fin de favorecer profesores y alumnos. De acuerdo con Frizzon *et al.* (2015)

Los cursos de grado de licenciaturas necesitan preparar los futuros docentes para el uso eficaz de las tecnologías digitales, contribuyendo con el alumno en el desarrollo de las habilidades cognitivas que se requieren para lograr los procesos de enseñanza y aprendizaje (FRIZZON *et al.*, 2015, p. 10193, traducción nuestra³⁸).

En este sentido, constatamos la importancia y necesidad de una asignatura que aborde este tema en la formación docente de manera que todos los profesores en formación construyan su literacidad digital. Estos profesores letrados digitalmente son capaces de conocer y reconocer todas las herramientas y recursos tecnológicos, utilizándolos de forma crítica, coherente y pedagógicamente, posibilitando un proceso significativo (SOUZA JÚNIOR; SILVA; COSTA, 2020).

Con base en estas afirmativas, comprendemos que es necesario que el profesor en formación esté constantemente abierto a nuevos aprendizajes y atento a las transformaciones en relación con las tecnologías digitales, siendo capaces de (re)significar de manera crítica, reflexiva y analítica los dispositivos y herramientas tecnológicas con el objetivo de utilizarlos en función del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Prácticas supervisadas remotas de lengua española

En esta sección destacamos una vez más que las prácticas supervisadas son componentes curriculares importantes en los cursos de licenciaturas y esenciales para la formación docente. Este es el momento en el que los profesores en formación inicial tienen la oportunidad de vivenciar y emerger en el ámbito de trabajo, pero, debido a la pandemia de COVID-19, estos profesores, especialmente los del curso de *Letras – Espanhol* de UEPB, no pudieron realizar las prácticas supervisadas de forma presencial.

Dentro de este contexto, fue necesario (re)adaptar las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las clases de español y diseñar una nueva didáctica en el entorno virtual y, así, asegurar que los docentes en formación pudieran realizar las intervenciones en el formato de prácticas remotas. Así, las TDICs fueron, y todavía aún son esenciales, contribuyendo

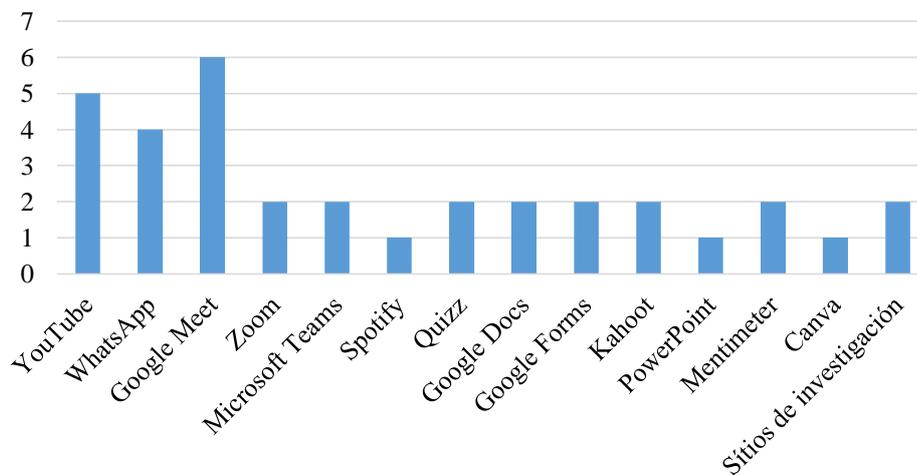
³⁸ Os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem (FRIZZON; LAZZARI; SCHWABENLAND; TIBOLLA, 2015, p. 10193).

significativamente para el desarrollo de las actividades síncronas y asíncronas durante el periodo de aislamiento social, posibilitando a los profesores en formación una nueva forma de enseñar y aprender la lengua española en sus prácticas pedagógicas, además de garantizar experiencias basadas en sus vivencias y reflexionar sobre ellas, pues “[...] las nuevas tecnologías de información y comunicación que abren nuevas posibilidades implican nuevos desafíos para el trabajo de enseñanza. Y afrontar este desafío requiere, como núcleo, la reflexión sobre las prácticas pedagógica” (BARRETO, 2002, p. 110, traducción nuestra³⁹).

A partir de esto, analizamos las respuestas de los participantes de nuestra investigación, con el objetivo de comprender como ellos realizaron sus prácticas supervisadas, qué metodologías y herramientas pedagógicas utilizaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, teniendo en cuenta el contexto pandémico y una nueva metodología de enseñanza durante este período. En este sentido, en la pregunta número 7 planteamos la siguiente cuestión: “*Tratándose de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, ¿has utilizado alguna herramienta digital, redes sociales y/o plataformas durante las prácticas supervisadas? Se sí, ¿cuáles?*”.

Con base en los datos de los participantes y para una mejor visualización, sentimos la necesidad de mostrar, a través del gráfico 3, las plataformas y redes sociales más utilizadas por los participantes en las prácticas supervisadas remotas durante la pandemia.

Gráfico 3: TDICs más utilizadas por los participantes



Fuente: Elaborada por la investigadora

³⁹ [...] as novas tecnologias de informação e comunicação que abrem novas possibilidades implicam novos desafios para o trabalho docente. E o enfrentamento desse desafio requer, como núcleo, a reflexão sobre práticas pedagógicas (BARRETO, 2002, p. 110).

Observamos que muchas de las plataformas y redes sociales utilizadas por los participantes, también las mencionamos durante nuestras consideraciones⁴⁰ como las más utilizadas por los profesores y alumnos en el contexto educacional, especialmente en las clases de lenguas extranjeras en la enseñanza remota. Esto ocurre pues, conforme presenta Paiva (2020)

Se han desarrollado muchos AVAs y se utilizado actualmente en todo el mundo. Entre las más utilizadas durante la pandemia se encuentran Moodle y Google Classroom, asociadas a tecnologías en directo (Google Meet, Streamyard) y de *streaming* (distribución de contenidos en línea), con YouTube (PAIVA, 2020, p. 61, traducción nuestra⁴¹).

De acuerdo con el gráfico 3, basada en las respuestas de los profesores en formación inicial, el 1° lugar como la plataforma más utilizada por ellos es el *Google Meet*, en 2° lugar *YouTube* y el 3° lugar *WhatsApp*. En el 4° lugar hubo un empate entre las plataformas *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Quiz*, *Google Docs*, *Google Forms*, *Kahoot*, *Mentimeter* y *Sítios de investigación*. Del mismo modo, en el 5° lugar también hubo empate entre *Spotify*, *PowerPoint* y *Canva*, como presentado arriba. Los resultados de esta investigación corroboran con el argumento de Moran (2013) cuando propone que:

Los docentes pueden utilizar los recursos digitales en la educación, principalmente *internet*, como apoyo para la investigación, para la realización de actividades discentes, para la comunicación con los alumnos y entre los alumnos, para la integración entre grupos dentro y fuera de la clase, para publicación de páginas web, blogs, videos, para la participación en redes sociales, entre muchas otras posibilidades (MORAN, 2013, p. 5-6, traducción nuestra⁴²).

El uso de las plataformas digitales, en especial el *Google Meet*, fue, y aún es, una herramienta muy necesaria para el proceso de interacción entre los profesores y alumnos en la ERE. Este entorno virtual, así como otras plataformas y redes sociales presentadas en el gráfico anterior, se convirtió en el aula de muchas personas y en el único medio de acceso de los alumnos de las escuelas públicas a las clases durante la pandemia de COVID-19.

De acuerdo con Teixeira y Nascimento (2021), a partir de Vale (2020),

⁴⁰ Presente en la sección 2.4 “Las TDICs como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE”.

⁴¹ Muitos AVAs foram desenvolvidos e hoje estão sendo utilizados pelo mundo inteiro. Entre os mais usados durante a pandemia, estão o Moodle e o Google Classroom, associados a tecnologias de transmissão ao vivo (Google Meet, Streamyard) e de *streaming* (distribuição de conteúdo *on-line*), como o YouTube) (PAIVA, 2020, p. 61).

⁴² Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a *internet*, como apoio para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades (MORAN, 2013, p. 5-6).

el uso de *Google Meet* como herramienta de enseñanza y aprendizaje permite una amplia interactividad al promover actividades colaborativas, el uso de cuestionarios y la gamificación, además de realizar el proceso de asociación con varias otras herramientas que ayudan a la organización del aula (VALE, 2020, *apud* TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 54, traducción nuestra⁴³).

O sea, eso acabó proporcionando un cambio significativo en la educación cuando las modernas tecnologías educativas se vinculan a la enseñanza. Así, es necesario que el docente reflexione sobre estas posibilidades, conforme Almeida, Nunes y Silva (2021) afirman que

Cada profesor necesita comprender las nuevas perspectivas y/o estrategias de enseñanza que se presentan y los cambios que se avecinan para saber cómo trabajar con lo nuevo, recorriendo junto a sus alumnos cada paso de la modernización del mundo y sus dimensiones, tratando de aprender, manejar las herramientas y tecnologías innovadoras, socializando y dominando estas herramientas de comunicación, considerando las alternativas y novedades tecnológicas existentes que pueden ser utilizadas en la educación, implementándolas en su vida cotidiana y orientando a los alumnos en su uso y utilizándolas a favor de la enseñanza (ALMEIDA; NUNES; SILVA, 2021, p. 6, traducción nuestra⁴⁴).

Por su vez, el *WhatsApp*, una aplicación gratuita creada con el propósito de promover la interacción entre las personas de manera informal, fue también uno de los recursos digitales más utilizados por profesores y alumnos de manera formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. A través de este ambiente se ha construido el aprendizaje y el propio alumno ha sido el protagonista de su aprendizaje.

Sin embargo, es importante destacar que la inserción de los recursos tecnológicos no debe utilizarse sin objetivos específicos en la educación, sino que es necesario que los profesores hagan un uso reflexivo de los mismos (MAYRINK; ALBUQUERQUE COSTA, 2017) y busquen introducir las TDICs de manera adecuada en el aula, con el fin de facilitar el proceso pedagógico y proporcionar un aprendizaje efectivo a los alumnos, sin realizar viejas prácticas en nuevos soportes (SOUZA; SANTOS, 2018).

Bajo esta perspectiva, sabiendo que las clases de las prácticas supervisadas se impartirían de forma remota y que los profesores utilizarían las TDICs, nos gustaría conocer

⁴³ O uso do *Google Meet* como ferramenta de ensino e aprendizagem, possibilita uma vasta interatividade promovendo atividades colaborativas, utilização de quiz e gamificações bem como fazer o processo de associação com diversas outras ferramentas que ajudam a organização da sala de aula (VALE, 2020, *apud* TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 54.)

⁴⁴ Cada professor precisa compreender as novas perspectivas e/ou estratégias de ensino apresentadas e as mudanças advindas para saber trabalhar com o novo, percorrendo junto com seus alunos cada degrau da modernização do mundo e suas dimensões, procurando aprender, manejar as ferramentas e tecnologias inovadoras, socializando-se e dominando essas ferramentas de comunicação, considerando as alternativas e novidades tecnológicas existentes que podem ser utilizadas na área educacional, implantando-as em seu cotidiano e orientando os alunos em sua utilização e usando-as a favor do ensino (ALMEIDA; NUNES; SILVA, 2021, p. 6).

las razones y los objetivos por los que utilizaron las plataformas, de modo que pudiéramos visualizar, o no, un uso reflexivo de estas tecnologías. Sobre esta base, les preguntamos: “¿Con cuales finalidades de enseñanza-aprendizaje utilizaste las herramientas digitales, redes sociales y/o plataformas?”

Al observar los informes de los participantes, nos dimos cuenta de que las respuestas presentan dos objetivos sobre el uso de las herramientas digitales durante sus prácticas docente, por lo tanto, en este momento, categorizamos sus respuestas en dos grupos. En el primer grupo presentamos los relatos de los profesores en formación que utilizaron las TDICs por necesidad, es decir, las clases en el contexto remoto sólo se produjeron con el apoyo de las herramientas digitales, como, por ejemplo, a través de la plataforma *Google Meet* y de la red social *WhatsApp*. Los extractos abajo nos ayudan a caracterizar esa división:

Extracto 20:

“El Google meet fue utilizado como medio de impartir clases, lo que pude utilizar diapositivas para compartir contenidos y canciones a través del YouTube, así como vídeos cortos y para compartir informaciones del cotidiano como también actividades asincrónicas, fueron manejadas por el WhatsApp.” (Ester, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 21:

“Para asistir aulas remotas e palestras” (Laura, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 22:

“Para ayudar en las comunicación en las clases y contestar las actividades.” (Lavínia, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 23:

“Para mirar las clases de la universidad, para enseñar los contenidos del español y también para obtener más conocimiento sobre los contenidos presentados.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Visualizamos, a través de las respuestas de los participantes, que estas herramientas tecnológicas fueron utilizadas por los docentes como la forma posible de desarrollar las clases, o sea, se no utilizaran ellas, las clases no ocurrirían. Así, confirmamos que tales plataformas se convirtieron en las “clases sin paredes” para millares de alumnos del mundo. Sobre todo eso, corroboramos las discusiones de Teixeira y Nascimento (2021, p. 53-54) que hacen una reflexión crítica sobre el uso de esta herramienta, afirmando que

El uso de esta herramienta demostró que el sistema educativo brasileño no estaba preparado para una transición, sorprendiendo al gobierno, a los departamentos, a las escuelas y a los profesores que en un corto plazo tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad que causó un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque la gran mayoría de los profesores y alumnos nunca habían tenido contacto con estas

herramientas educativas (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 53-54, traducción nuestra⁴⁵).

El segundo grupo utilizó las tecnologías digitales para hacer las clases más dinámicas y atractivas, así como atraer la atención de los alumnos, proporcionando una enseñanza-aprendizaje de los contenidos a través de una nueva metodología. Como forma de demostrar tales posicionamientos, traemos algunas respuestas de los participantes:

Extracto 24:

“Para impartir clases más atractivas, tener control de lo que los alumnos aprenden para mejorar mi práctica, llamar la atención de los alumnos para los contenidos, etc.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 25:

“Maior dinamicidade” (Luna, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 26:

“Con el objetivo de facilitar la comunicacion con los alumnos y dejar la didáctica de la clases remota más atractiva.” (Pérola, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 27:

“Yo utilizaba la herramientas digitales con la finalidad de los alumnos pudieran llegar al conocimiento esperado utilizando cosas nuevas que llamarse atención de ellos e que no quedarse aburridos con las clases.” (Pedro, Cuestionario en-línea, 2021).

Observamos que los participantes utilizaron las herramientas digitales y redes sociales en el curso de grado como forma de aprendizaje personal y como auxiliadoras en sus prácticas supervisadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando a la luz, una vez más, la idea de Oliveira (2016) sobre la importancia de aprovechar el potencial de las TDICs en las clases de español con el objetivo de hacerlas más dinámicas e interactivas, además de promover el desarrollo de las habilidades comunicativas, lingüística y la competencia intercultural de los alumnos, competencia está muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la cuestión número 9 de nuestro cuestionario, nos gustaría saber si los participantes tuvieron alguna dificultad para aprender y/o utilizar las herramientas digitales en las clases y, en caso afirmativo, les pedimos para que también comentara un poco sobre ellas. Mientras tanto, al analizar las respuestas de los participantes nos dimos cuenta de que 8 de ellos hablaron que no tuvieron dificultades en el aprendizaje y uso las TDICs, pero entre estos ocho, 3 comentaron que el mayor problema fue con la conectividad de *internet*.

⁴⁵ O uso dessa ferramenta mostrou que o sistema educacional brasileiro não estava preparado para uma transição, surpreendendo governo, secretarias, escolas e docentes, que em curto prazo tiveram que se adaptar a uma nova modalidade que causou grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, pois a grande maioria dos docentes e alunos nunca haviam tido contato com essas ferramentas educacionais (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 53-54).

Observamos que la pandemia trajo consecuencias más graves para los profesores y alumnos de clase económica más baja, para los que viven en las zonas rurales y en sitios periféricos de las grandes ciudades. De esa manera, verificamos que “faltan ordenadores, teléfonos móviles, programas de informática e *internet* de buena calidad, que son recursos esenciales para la EaD [y, también, para la enseñanza remota] que resulta en el aprendizaje” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546, traducción nuestra⁴⁶). Así, esta cuestión de la conectividad de *internet* nos hace reflexionar sobre la desigualdad social que aún existe en nuestro país, así como la exclusión digital que se quedó tan presente durante este periodo de clases remotas.

Sin embargo, Lavínia y Laura respondieron que tuvieron algunas dificultades. Lavínia informó que también tuvo dificultades con las aplicaciones que no conocía y Laura relató que todavía sigue teniendo problemas para utilizar las TDICs.

A partir de las respuestas de las últimas dos participantes, observamos que, en las preguntas anteriores, ellas informaron que no habían realizado ningún curso sobre el uso de las TDICs en la educación y que sólo habían estudiado sobre ellas en la asignatura de “*Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE*” durante el curso de grado de *Letras – Espanhol*. Con esto nos dimos cuenta de lo importante que es conocer y estudiar sobre las herramientas digitales no sólo en los cursos de grado, sino que es necesario estar en constante formación y buscar el conocimiento a través de otros medios y por sí mismo, y así convertirse en el protagonista de su aprendizaje y de la formación docente. Además, hay que tener en cuenta que, como futuros profesores de lenguas, con el avance de las tecnologías y la necesidad de utilizar los recursos tecnológicos en el contexto educacional, debemos estar familiarizados con las TDICs, ya que seremos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros futuros alumnos.

Sobre eso, es importante resaltar que las TDICs no son algo para el futuro, sino para hoy. Es una realidad que ha llegado para quedarse, y aquellos profesores que sienten rechazo, miedo y dificultades tendrán que buscar aprender y formarse para utilizar las tecnologías más que nunca.

Posteriormente, en la pregunta 10, cuestionamos si los participantes ya conocían y/o utilizaban algunas de las plataformas mencionadas por ellos antes de la pandemia, en caso afirmativo, cuáles. Anne y Laura respondieron que “No” conocían y/o utilizaban las

⁴⁶ Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e *internet* de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD [e, também, para o ensino remoto] que resulte com aprendizagem (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

plataformas digitales antes de la pandemia. Pero los demás dijeron que “Sí”, citando algunas: *YouTube, Classrom, Google Meet, Zoom, Canva, Kahoot, WhatsApp*.

Muchos de ellos utilizaban las TDICs en su vida cotidiana, en el trabajo, en su tiempo libre y también para aprender la propia lengua española, como fue el caso de Isabella, Davi y Rebeca.

Extracto 28:

“Ya conocía algunas pero no las utilizaba para la enseñanza, ya otras, no conocía.” (Isabella, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 29:

“Sí, el Canva, YouTube, Zoom y el Duo.” (Davi, Cuestionario en-línea, 2021).

Extracto 30:

“Sí, conocía Google Meet, la plataforma Zoom para ver y enseñar en tiempo real online y el Aula para exponer material, durante las clases conocí nuevas plataformas wordwall para crear actividades creativas y duolingo para aprender nuevos ejercicios y practicar.” (Rebeca, Cuestionario en-línea, 2021).

Sobre las respuestas de los participantes, nos dimos cuenta de que algunos de ellos no contestaron en este punto según sus respuestas dadas en la pregunta número 7⁴⁷, sino que mencionaron que conocían y/o utilizaban otras herramientas diferentes a las que ya habían mencionado. Sin embargo, algunos de los que mencionaron que ya conocían y/o utilizaban las TDICs antes de la pandemia, como fue el caso de Anne, Isabella, Luna, Davi, Pérola, Rebeca, Victoria y Pedro, corroboran con sus respuestas en la cuestión número 9 cuando mencionaron que no tuvieron dificultades para aprender y/o utilizar las plataformas en las clases, lo que nos hace pensar que, como algunos ya estaban familiarizados con las tecnologías digitales antes de la pandemia, no tuvieron tantos problemas como otros.

En este sentido, observamos que los profesores en formación se apropiaron de las distintas plataformas digitales y redes sociales posibles, transformándolas en herramientas educativas durante la ERE con el objetivo de fomentar una mayor interacción entre profesor-alumno-tecnología-contenido a partir de actividades creativas. Además, las utilizaron para su propio conocimiento y aprendizaje de la lengua española colaborando en su formación docente, tal y como mencionó Rebeca en el extracto 30, que utilizó la plataforma *Duolingo*. Cabe destacar que esta plataforma mencionada por Rebeca es una herramienta en línea, divertida, gratuita, accesible, y que su principal objetivo es ayudar a todas las personas en el aprendizaje de diversas lenguas extranjeras, incluyendo el castellano.

⁴⁷ Tratándose de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, ¿has utilizado alguna herramienta digital, redes sociales y/o plataformas durante las prácticas supervisadas? Se sí, ¿cuáles?

4.4 Contribuciones de las Prácticas Supervisadas Remotas en la formación docente

En este último punto, analizamos las respuestas de los futuros profesores de español en formación sobre las dificultades, contribuciones, vivencias y percepciones de las prácticas supervisadas en la modalidad remota en la formación docente. Recordamos una vez más que las prácticas supervisadas 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 nuestra⁴⁸).

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

Las mayores dificultades tecnológicas, presentadas una vez más por un grupo de profesores en formación, 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 nuestra⁴⁹).

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.

⁴⁸ 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).

⁴⁹ 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).

Extracto 31:

“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 32:

“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 31, puntuó algo muy recurrente durante las clases en la enseñanza remota que fue a no participación de muchos alumnos, corrobora también con el relato de Rebeca, extracto 32, 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 33, respondió que:

Extracto 33:

“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, o sea, que, 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 distinto a de lo 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 nuestra⁵⁰).

La última dificultad pedagógica que encontramos fue traída por Davi en el extracto 34, que, está relacionada al corto tiempo en impartir las clases durante el contexto remoto, distinto del tiempo de las clases presenciales.

Extracto 34:

⁵⁰ 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).

“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 a 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 nuestra⁵¹).

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 nuestra⁵²).

Las prácticas supervisadas fueron momentos únicos y fundamentales en la vida de los profesores en formación inicial por haberlas realizado 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 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 35:

⁵¹ 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).

⁵² 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).

“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 36:

“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).

Extracto 37:

“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 38:

“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 36 y 37, 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 encontrados, 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 nuestra⁵³).

En este sentido, los docentes deben aprovechar los recursos que tienen, incluidos los tecnológicos, convertirlos en sus aliados y transformarlos en herramientas educativas, como mencionó Ester en el extracto 40. 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

⁵³ 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).

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 cuestión 13 preguntamos: *“Como futuro(a) profesor(a) de español, ¿te sientes seguro(a) de utilizar las TDICs después de vivenciar la enseñanza en la modalidad remota?”*, comprobando que 10 de los 11 participantes afirmaron que “sí”. Todavía Laura dijo que aún necesita realizar algunos cambios en la forma de utilizar las TDICs en las clases de ELE.

Extracto 39:

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

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

Extracto 40:

“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 41:

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

Extracto 42:

“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 43:

“¡Sí! Hoy yo me siento mucho más seguro enquanto 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 43, 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, que a pesar de ser modalidades de enseñanza virtual y 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 nuestra⁵⁴). Es decir, la ERE es un recurso que se utiliza temporariamente 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 con algunas decepciones y tristezas encontradas a lo largo de las prácticas, no lograron desanimarlos y hacerlos desistir de utilizar las tecnologías digitales, como forma de apoyo, en su futura profesión, porque están ciertos 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 en cuanto profesor(a) en formación inicial sobre las prácticas supervisadas en la modalidad remota. De esta forma, tuvimos las siguientes respuestas:

Extracto 44:

“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 45:

“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 44, 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 nuestra⁵⁵).

⁵⁴ 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).

⁵⁵ O exercício profissional ainda que em isolamento social y distanciamento físico, mediado pelas tecnologias, não deixa de se constituir em relações experienciais, as quais são produzidas nos acontecimentos e vivências que revelam fenomenicamente como modo de desenvolvimento de ações e saberes (SILVA; SITJA, 2020, p. 1655).

La participante Laura, extracto 45, puntuó que una de las dificultades presentadas en las prácticas supervisadas en la ERE, es que muchos de los alumnos no obtienen recursos tecnológicos y/o de *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 y a menudo 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 evidentes y graves. Sin embargo, seguimos creyendo que estas dificultades pueden moldarse 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 46:

“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 47:

“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 46 y 47, que, aunque los participantes consideran 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 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

nuestra⁵⁶). 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 en 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 48:

“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.

⁵⁶ 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).

5 CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo, 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, futuros profesores de lengua española, de tamaño 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.

Así, en nuestras consideraciones teóricas, destacamos la necesidad de los docentes en formación (re)pensar sus prácticas pedagógicas a partir de la inserción de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de fomentar clases más interactivas y dinámicas y de forma que contribuya a la adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de sus alumnos en una lengua extranjera, así como el desarrollo de la competencia intercultural. En esta perspectiva, tomamos en consideración la gran importancia y necesidad de que los cursos de grado promuevan asignaturas que aborden acerca de las TDICs, con el fin de incentivar a los futuros profesores utilizarlas en sus prácticas pedagógicas de manera crítica y reflexiva.

Posteriormente, reflexionamos acerca de las prácticas supervisadas de ELE en la Enseñanza Remota de Emergencia, desarrolladas durante la pandemia de COVID-19, y 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.

Por último, realizamos los análisis y las reflexiones basados en la investigación que hicimos con los licenciandos en *Letras – Espanhol* de UEPB, con el objetivo de, a partir de su mirada, comprender acerca de las TDICs como herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, así como entender cómo se produjeron sus prácticas supervisadas remotas de lengua española durante la pandemia y las contribuciones de ellas en su formación docente.

Así, fue posible comprobar que todos los participantes creen que las TDICs pueden convertirse en herramientas auxiliaadoras y contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de una lengua extranjera. También, según la opinión de los profesores de español en formación inicial, verificamos que, a pesar de los desafíos y dificultades enfrentados por algunos de ellos, las tecnologías digitales fueron fundamentales para la realización de sus prácticas supervisadas remotas durante la pandemia de COVID-19, además los licenciandos ven las prácticas supervisadas como una etapa necesaria y esencial 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, A.; NUNES, L. F.; SILVA, V. T. Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms. **Pesquisa e Ensino**, vol. 2, 2021.
- ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: **Informática e Formação de Professores**. Vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seer, 2000b.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (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.aunired.org.br/revista/index.php/emrede>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F.; VIEIRA ABRAHAO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BARRETO, R. G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des) encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.
- 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. Acesso em: 13 de setembro de 2020.
- BRASIL. Lei N° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de set. 2008.
- 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 setembro de 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.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. São Paulo: CENPEC, 2006.
- CABRAL, Tatiane; COSTA, Enio Silva da. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda;

LIMA, Emanoela Souza (orgs). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina: UNIVASF, 2020, p. 50-53.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. **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 setembro de 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 28, 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FRIZZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia De Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. XII Congresso Nacional de educação. PUCPR: Paraná. Out. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. Disponível em: <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; SOUZA, Fábio Marques de; ALEXANDRE FILHO, Paulo; SILVA, Rickison Cristiano de Araújo (Orgs). **Multiletramentos e formação de professores: A (des/re)construção de paradigmas na cultura digital emergente**. São Paulo: Mentem abertas, 2021.

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

GOMES, L. L.; MOITA, F. M. G. S. C. O uso do laboratório de informática educacional: partilhando vivências do cotidiano escolar. In: SOUSA, R. P., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

LEFFA, Vilson J. **O professor ideal**. In: Leffa, Vilson J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Mobilização da práxis pedagógica no estágio com pesquisa: a produção escrita de textos coletivos. In D'AVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Almeida; FERREIRA, Lúcia Gracia (orgs). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador, EDUFBA, 2019, p. 133-145.

MACIEL, Emanoela Moreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. O estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: [s.n.], 2010.

MARZARI, Gabriela Quartrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no proceso de formação de professores de línguas. **Revista de Educação Ciências e Tecnologia**. Canoas, v.2, n. 2, 2013.

MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE COSTA, Heloísa. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, vol. 38, n. 1, jan/jul, 2017.

MORAN, José Manuel. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/desaf_int.pdf. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA; Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (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. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. **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 setembro de 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lucia. 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 agosto. 2021.

OLIVEIRA, Maria Elizabete Teixeira et al. O uso da tecnologia no ensino da Língua Espanhola. **UFCS: Repositório Institucional**. Florianópolis, p. 4-47, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, Dez. 2020, p. 58-70.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e prática da reflexão. In: _____. **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, Selma Garrido. **Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática**. In: _____ (Org.). Didática e formação de professores. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v.3, n. 3-4. p. 5-24, 2006.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar 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, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, Elzanir dos, 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.

SETTE, Sonia Schechtman; AGUIAR, Márcia Angela; SETTE, José Sergio Antunes. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In: **Coleção Informática para a mudança na educação** – Ministério da Educação/ Secretária de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003146.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v.5, n. 1, p. 20. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

SILVA, Rebeca Machado Oliveira da; SITJA, Liége Maria Queiroz. 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.

SILVA, Luciana de Oliveira. **Competência tecnológica em foco: a prática de ensino com o apoio de ambientes virtuais**. Ilha do Desterro, v. 69, n° 1, p. 127-140, Florianópolis, jan/abr, 2016.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de. Práticas letradas digitais no contexto do Teletandem: um estudo de caso. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019.

SILVA, Rickison Cristiano de Araújo; SOUZA, Fábio Marques de. DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: OS LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LINGUAS. In: GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; SOUZA, Fábio Marques de; ALEXANDRE FILHO, Paulo; SILVA, Rickison Cristiano de Araújo (Orgs). **Multiletramentos e formação de professores: A (des/re)construção de paradigmas na cultura digital emergente.** São Paulo: Mentis abertas, 2021.

SOUZA, F.M.; SANTOS, G.F. **Velhas práticas em novos suportes?** *Crenças e reflexões a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.* Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Michael Gouveia de; SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro da; COSTA, Marco Antônio Margarido. Tecnologias digitais e formação de professores: implicações para as práticas de ensino de professores de cursos de licenciaturas em Letras. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020, p. 150-169. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4054/3456>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.

TEIXEIRA, D. A. O; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Revista Boletim de Conjuntura (Boca)**, ano III, vol. 7. n. 19, Boa Vista, 2021.

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

UNESCO ANUNCIA coalização para garantir a educação durante o coronavírus. **CORREIO BRAZILIENSE**, Brasília, 23 de março de 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/03/26/interna_mundo,839806/unesco-anuncia-coalizacao-para-garantir-a-educacao-durante-o-coronavirus.shtml. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Lei nº 068/2015. **Resolução de Estágio na UEPB.** Campina Grande, 2015. Disponível em: <https://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/resolucao-de-estagio-na-uepb/>. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

APÉNDICE A – CUESTIONÁRIO



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS ESPANHOL**

CUESTIONÁRIO:

PRÁTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN

Estudiante de *Letras – Espanhol*, estás siendo invitado/invitada a participar de esta investigación que forma parte del Trabajo Final del Curso en *Letras – Espanhol* (UEPB) de Luciane Pereira de Lima, bajo la tutoría del Prof. Dr. Fábio Marques de Souza. Este cuestionario tiene como objetivo investigar las experiencias de las Prácticas Supervisadas remotas de Lengua Española de profesores en formación inicial durante la pandemia del nuevo coronavirus (COVID-19), de modo a entender cómo se realizaron las prácticas, qué estrategias, herramientas digitales, redes sociales y/o plataformas se utilizaron para llevarlas a cabo.

Así, caso desees participar de la investigación, pedimos para que elijas la opción "acepto" y, en seguida, contestes al cuestionario que formará parte de nuestro estudio. No hay respuestas correctas o erradas y por eso pedimos para que respondas de forma natural y sincera a las cuestiones.

Obs: Las informaciones recolectadas serán utilizadas en el TCC y **tu** nombre no será divulgado.

Yo manifiesto mi consentimiento en participar como voluntario(a) de la investigación "PRÁCTICAS SUPERVISADAS REMOTAS DE LENGUA ESPAÑOLA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES EN FORMACIÓN".

- Acepto
 No acepto

PARTE I – INFORMACIONES PERSONALES

Correo electrónico: _____

Nombre: _____

Edad: _____

Período: _____

¿Cuántas y cuáles prácticas supervisadas realizaste durante la pandemia?

(Ejemplo de respuesta: 2 estágio: 2021.1 - Estágio Supervisionado 2 / 2021.2 - Estágio Supervisionado 3.

PARTE II – TECNOLOGÍAS DIGITALES

1) ¿Las TDICs pueden contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?

() Sí, mucho

() Sí, un poco

() No interfiere en nada

2) Caso hayas contestado las opciones “Sí, mucho”, “Sí, un poco” comente a partir de su opinión, ¿cuáles son las contribuciones de las tecnologías digitales para la educación, especialmente para las clases de lengua española?

3) Caso hayas contestado las opciones “No interfiere en nada”, comente por qué.

PARTE III – TECNOLOGÍAS DIGITALES, FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA SUPERVISADA REMOTA

4) ¿Realizaste algún curso de formación docente sobre el uso de las TDICs en la educación ANTES de la pandemia de Covid-19? ¿Dónde lo hiciste?

5) ¿Realizaste algún curso de formación docente sobre el uso de las TDICs en la educación DURANTE la pandemia de Covid-19? ¿Dónde lo hiciste? ¿Por qué lo hiciste?

6) ¿Ya has estudiado la asignatura “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem de ELE” – TDICs? En caso afirmativo, ¿podrías comentar qué se estudió y abordó durante el componente y su importancia? ¿Estudiaste antes de la pandemia o a lo largo de ella? ¿Esta asignatura contribuyó con tu práctica supervisada remota? Se sí, ¿de qué forma?

7) Tratándose de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia, ¿has utilizado alguna herramienta digital, redes sociales y/o plataformas durante las prácticas supervisadas? Se sí, ¿cuáles?

8) ¿Con cuales finalidades de enseñanza-aprendizaje utilizaste las herramientas digitales, redes sociales y/o plataformas?

9) ¿Tuviste alguna dificultad para aprender y/o utilizar en las clases las herramientas digitales? ¿Podrías comentar sobre eso? ¿Cuáles fueron las plataformas y las posibles dificultades?

10- ¿Antes de la pandemia, ya conocías y/o utilizabas alguna de las plataformas mencionadas arriba? ¿Se sí, ¿cuáles?

11) ¿Cuáles fueron las principales dificultades que tuviste en tu práctica docente durante las prácticas supervisadas en el contexto remoto?

12) De acuerdo con tu opinión, ¿cuáles son las contribuciones de las prácticas supervisadas remotas en tu formación académica?

13) Como futuro(a) profesor(a) de español, ¿te sientes seguro(a) de utilizar las TDICs después de vivenciar la enseñanza en la modalidad remota?

14) ¿Cuáles son tus percepciones en cuanto profesor(a) en formación inicial sobre las prácticas supervisadas en la modalidad remota?

