

LA PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUA ESPAÑOLA DEL INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA CAMPUS BOA VISTA¹

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA

Adriana Santos PEQUENO², Elineide Ferreira Nascimento VIEIRA³,

Ana Aparecida Vieira e MOURA⁴

1 Trabajo de conclusión del curso presentado al Curso de Licenciatura en Letras – Español y Literatura Hispánica, del Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnología de Roraima, como parte obligatoria para la obtención del grado en Licenciatura en Letras – Español y Literatura Hispánica. Boa Vista (2018).

2 Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima desde Mar/2019. Pós Graduanda em Compreensão de textos e tradução da Língua Espanhola pela faculdade de Educação São Luís. Atua como professora de Língua Espanhola na Escola Estadual Professora Maria das Neves Resende. E-mail: asp.drik@gmail.com.

3 Instituto Federal de Roraima (IFRR). Graduada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Roraima ano de 2019. Técnica em secretariado ano de 2007 pelo IFRR. Residente Pedagógica pelo Programa CAPES. Pós-Graduanda em Português e Literatura- UERR. E-mail: efneide@hotmail.com.

4 Instituto Federal de Roraima (IFRR). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Mestra em Ciência da Educação Superior pela Universidad de Matanzas Camillo Cienfuegos/Cuba; Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Docente do Instituto Federal de Roraima - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e do Curso de Letras Espanhol e Literaturas Hispânicas. E-mail: ana.moura@ifrr.edu.br.

RESUMEN: La Práctica o Práctica Pedagógica como Componente Curricular es un componente de la formación inicial del profesorado de educación básica que debe incluirse en todas las carreras de acuerdo con el marco regulatorio de la educación superior brasileña. En el curso de Letras Españolas y Literatura Hispánica, que imparte el Instituto Federal de Roraima Campus Boa Vista, esta disciplina se ubica en cuatro semestres. El presente

trabajo presenta los resultados de la investigación en este curso, buscando resaltar la visión del académico sobre los aportes a su formación, ya que el menú de la asignatura postula la relación entre teoría y práctica y la formación de un profesor investigador. El estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas desarrolladas en las disciplinas de Práctica como Componente Curricular I, II, III y IV realizadas en el período de 2016.1 a 2017.2, relacionándolas con los conocimientos profesionales descritos en el perfil académico y en el Plan / Matriz de Curso 2015, en la clase 2015.1. Se trata de un análisis documental del Memorial de un académico, el Proyecto del Curso Pedagógico y el Plan de Enseñanza del docente, dando como resultado una investigación descriptiva cualitativa. Los resultados obtenidos revelan tanto los aportes al proceso de inserción de los futuros docentes, como las complejidades y contradicciones que presenta la realidad escolar; las bases teóricas y metodologías aplicadas por el docente a lo largo de las disciplinas permitieron a los estudiantes reflexionar sobre las prácticas docentes. Se puede decir que la investigación logró el objetivo propuesto y contribuyó positivamente a la reflexión y reconocimiento de la importancia de la disciplina Práctica como Componente Curricular en el Curso en cuestión.

Palabras-Llave: Práctica profesional. Formación inicial. Licenciatura.

RESUMO: Prática Pedagógica ou Prática como Componente Curricular é um componente da formação inicial de professores para a educação básica que deve constar em todo curso de licenciatura conforme o marco regulatório do ensino superior brasileiro. No curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica, ofertado pelo Instituto Federal de Roraima *Campus Boa Vista*, tal disciplina está localizada em quatro semestres. O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa nesse curso, procurando evidenciar a visão do acadêmico quanto às contribuições em sua formação, visto que a ementa da disciplina postula a relação teoria e prática e a formação de professor pesquisador. O estudo objetivou analisar as práticas desenvolvidas nas disciplinas de Prática como Componente Curricular I, II, III e IV executadas no período de 2016.1 a 2017.2, relacionando-as com os saberes profissionais descritos no perfil do acadêmico e no Plano de Curso/Matriz 2015, na turma 2015.1. Trata-se de uma análise documental do Memorial de um acadêmico, do Projeto Pedagógico de Curso e do Plano de Ensino da docente, resultando em uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Os resultados obtidos revelam tanto as contribuições ao processo de inserção de futuros professores, como as complexidades e contradições apresentadas na realidade escolar; as bases teóricas e metodologias aplicadas pela professora ao longo das disciplinas permitiram aos acadêmicos refletir a respeito das práticas docentes. Pode-se afirmar que a pesquisa atingiu o objetivo proposto e contribuiu positivamente para a reflexão e reconhecimento da importância da disciplina Prática como Componente Curricular no Curso em questão.

Palavras-chave: Prática profissional. Formação inicial. Licenciatura.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial, en el ámbito de la formación de profesores, corresponde a los cursos de graduación para el ejercicio de la docencia, exigencia mínima establecida en la Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 desde su aprobación en 1996. Esta exigencia ocurre bajo la base de documentos como, por ejemplo, el Informe de la UNESCO que tratan de las nuevas demandas de la educación que han surgido desde la globalización, y brindó, entre otras cosas, una revisión del papel de la escuela, en consecuencia el papel del docente.

Es interesante considerar la necesidad de reflexionar sobre los parámetros establecidos al final de la formación docente, teniendo en cuenta los requerimientos educativos para el siglo XXI, de manera que se pueda vislumbrar si estos cambios salen del plano discursivo y se desplaza para el campo de la práctica. No obstante esta necesidad, este artículo no discute el simbolismo de la valoración del docente en la época contemporánea o cómo se configura el discurso social. Mas bien, este trabajo se vincula a la reiterada afirmación de que el desempeño de los estudiantes de educación

básica proviene, exponencialmente, de la formación del profesorado, cuya estructura curricular se entiende fragmentada y desconectada de la realidad, además de ser profundamente teórica.

En este sentido, la investigación presentada surge de las discusiones vividas durante el período de formación inicial en el Curso de Literatura - Español y Literatura Hispánica del Instituto Federal de Roraima (IFRR) cuyo principal objetivo es capacitar a los profesores de español para que actúen de diferentes maneras o áreas de formación y del Proyecto de Investigación del Investigación Institucional de Investigación para la Iniciación Científica - Experiencia PIBICT, desde la disciplina de la Práctica como Componente Curricular (PCC).

La Práctica es un componente de la formación inicial del profesorado de educación básica que debe incluirse en todas las carreras de acuerdo con el marco regulatorio de la educación superior brasileña de acuerdo con la Resolución 02/2002 del Conselho Nacional de Educação, actualizada por la Resolución CNE 02/2015. Su importancia es definida en la resolución del Conselho Nacional de Educação y Conselho Pleno - CNE / CP 1/ 2002 que incluye la carga de trabajo de los

cursos de formación de docentes de educación básica en nivel superior e debe tener una carga horaria de 400 horas vivenciada durante el curso de formación.

De acuerdo al Plan de Curso de licenciatura en Literatura Español y Literatura Hispánica/ Matriz de 2015, la inclusión de esta disciplina tiene el propósito de insertar a los docentes en formación en un proceso que articule las teorías educativas con las prácticas pedagógicas que se puedan desarrollar en diferentes ambientes de aprendizaje, para brindar a los académicos el contacto con la realidad escolar.

Por esta razón, surgió el interés en conocer el punto de vista de los académicos acerca de las actividades prácticas y sobre el proceso de articulación entre teoría y práctica vivenciadas en la referida disciplina. En ese sentido, nuestro interés fue investigar de qué modo las vivencias en la disciplina de PCC contribuyeron a definir la línea teórico-pedagógica que ocuparán los futuros docentes.

Se trata de una investigación cualitativa que tiene como objetivo general analizar las prácticas desarrolladas en la disciplina de PCC, relacionándolas con los conocimientos profesionales descrito en el perfil del académico y distribuidos en el Plan de Curso de Letras - Español y Literatura Hispánica (doravante LELH). Y como objetivos específicos: discutir el resumen de la asignatura y el currículo de las Prácticas como Componente Curricular en el curso LELH/Matriz 2015; Describir las actividades desarrolladas como prácticas docentes en todas las disciplinas de PCCs impartidas en

el curso de la clase 2015.1; Examinar los elementos que revelan la percepción de los académicos sobre las prácticas propuestas en las asignaturas del PCC y que constituirán el conocimiento docente.

La investigación se organizó a partir del material trabajado en la disciplina, los documentos a saber: i) Memorial de un académico de la clase 2015.1; ii) el Proyecto Pedagógico del Curso LELH – Matriz 2015 y iii) los Planes de Enseñanza de la Disciplina de Práctica como Componente Curricular I, II, III y IV correspondientes a los semestres II, III, IV y V respectivamente; constituyéndose metodológicamente como un estudio de caso a partir del análisis documental.

El estudio de la formación del profesorado es un tema importante porque permite formular parámetros entre las actividades desarrolladas en el proceso formativo y los conocimientos profesionales necesarios en la finalización de la docencia en el área del español como lengua extranjera. Asimismo, el conocimiento del enfoque de la práctica y la enseñanza solo es posible en conexión con las teorías educativas, el conocimiento científico del área específica y de la práctica pedagógica.

La relevancia de este estudio nos permitirá reflexionar sobre las perspectivas que tiene el académico del Instituto Federal de Roraima (ahora IFRR) que tiene disciplina en su currículo, y que el trabajo científico de esta naturaleza generalmente resulta en conocimientos que provocan reflexiones sobre las prácticas y sugerencias presentes. que puede mejorarlos. Otro factor positivo para la realización de este estudio es la factibilidad

de recolección de datos y accesibilidad en el Instituto Federal de Roraima - Campus Boa Vista que posibilita el éxito de esta investigación.

De esta forma la investigación es de importancia para los académicos del curso, una vez que se discute el resumen de la asignatura y el currículo de las prácticas, también se cubre la distribución de las partes que componen la asignatura PCC, y de gran relevancia para el Instituto Federal de Roraima, que genera oportunidades para conocer la visión que tiene los académicos de Letras - Español, respecto a la asignatura discutidas en esta investigación.

El estudio está organizado con los siguientes capítulos: En la primer sección, discutimos conceptos la enseñanza del conocimiento profesional, la enseñanza y las prácticas de enseñanza, el conocimiento de la enseñanza de los profesores de lengua extranjera y currículo. En la segunda sección, discutimos la naturaleza de la investigación y describimos el contexto de recolección de datos, el perfil de los participantes (docentes en formación), los instrumentos y procedimientos de recolección de datos; En la tercera sección, presentamos el análisis de los datos recopilados, a partir de las discusiones basadas en el aporte teórico y damos respuesta a los objetivos de investigación. En las consideraciones finales, volvemos brevemente al camino seguido por la investigación, proponemos referencias en relación a la enseñanza del conocimiento.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El conocimiento Profesional Docente

¿Cuáles son los conocimientos pedagógicos de la enseñanza? Este es el objetivo de esta sección, conocer las habilidades profesionales, que posibilitan comprender los contenidos expuestos en el ámbito donde ocurre la práctica de enseñanza.

Los saberes pedagógicos, según Santos (2012), se constituyen como doctrinas o concepción e ideologías advinda de reflexión acerca de la práctica pedagógica. Lo que se aprende a lo largo de la formación refleja significativamente en el proceso de elecciones que en el futuro van a basar a los profesores. Para Bahía y Paim (2010), a los profesores, formados o en formación, es ventajoso asumir una postura de aprendiz, es decir, de aquel que se percibe y está en un proceso inacabable, de necesaria búsqueda por el conocimiento y de posibilidad de aprendizaje en todo, ya que siempre estamos en proceso de formación.

En esa dirección, sería posible hablar no sólo de formación, sino de auto-formación, (construcción de sí) heteroformación (construcción de sí a partir de la interrelación con el otro que también se forma) ecoformación (construcción de sí a partir de las vivencias en el vivir contexto sociocultural y profesional) (BAHIA y PAIM, 2010, p. 340). (Traducción nuestra).

En Nunes (2001) encontramos que

fue desde los 1990 que se buscan nuevos enfoques y paradigmas para comprender la práctica pedagógica y los conocimientos pedagógicos y epistemológicos relacionados al contenido de educación a ser enseñado / aprendido. En el período de 1940 a 2000, la formación y profesionalización se intensifican, bajo a las reformas educativas, que se asociaron a las nuevas exigencias establecidas por la reorganización de producción y la globalización de la economía, ese momento se debe al hecho de cambios significativos en la realidad social a las políticas educativas. Los “nuevos tiempos requieren nueva calidad educativa, lo que implica cambios en el currículo, en la gestión educativa, en la evaluación de los planes de evaluación y en la profesionalización de los profesores” (LIBÂNIO, 2002, p. 60).

Este conjunto de conocimientos y experiencias pedagógicas constituye también el conocimiento científico que se convierte en la construcción de la identidad docente que representa los cambios legales en cuanto a la formación de los profesores. Nunes (2001) también defiende, que es en el momento del análisis de la formación del docente que aparece la valoración por el conocimiento docente y por la práctica pedagógica. En la actualidad, compartir conocimientos se ha vuelto común entre el medio educativo y permite a los docentes aprender y reflexionar sobre sus prácticas.

De ser así, es posible asegurar que el docente produzca conocimientos a través de sus prácticas, de procesos elaborados individualmente resultantes de la reflexión y la experiencia, es decir, la práctica de los

conocimientos profesionales debe basarse en sus concepciones, englobando su pensamiento profesional, que en consecuencia lleva al docente a unificar su conducta didáctica y sus conocimientos docentes.

Además de los conocimientos docentes, la enseñanza está enlazada a los documentos escolares que es a la base del profesor, en este caso el Proyecto Político de Curso que es el guión que contribuye a la enseñanza y refleja en el sobre qué enseñar. En la visión de Santos (2013) el “Proyecto Político Pedagógico, como práctica social, constituye históricamente, en lo que los educadores producen en las escuelas, como expresión de sus elecciones alternativas ante las contradicciones, de los embates, que se presentan” (SANTOS, 2013, p.18). Entonces, podemos decir que la reflexión en la práctica de enseñanza, desarrollada coherentemente a las teorías y prácticas, posibilita la construcción de la identidad de la escuela.

Podemos percibir que la educación no solo se sustenta en las acciones que realiza el docente en la clase o en prácticas que elige él para caracterizarlo como mediador. Pero bien, cómo sus prácticas y decisiones sobre lo que se puede enseñar se forman a través de la teoría curricular, que puede presentar los elementos que orientan la relación entre enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Por consiguiente, al hablar de las muchas contribuciones para la construcción de este saber, se destacan el papel del currículo, tanto en el proceso de formación cuanto en el currículo escolar en que enseña el profesor, ya que ese permite conducir en el salón de clase y que refleja considerablemente en su

práctica.

2.2. Currículo

El concepto de currículo en las investigaciones académicas es amplio. Según Berticelli (1999) destaca, el currículo viene de del verbo latino *currere* (correr). En el aspecto etimológico, el curriculum es una expresión latina que significa pista o circuito. Existen los sustantivos *cursus* (carrera, carrera) y *currículum* que, por ser neutro, tiene el plural *curricula*, significa “carrera”, en forma figurada (MACEDO, 2011, p. 21).

Sacristán (2000) presenta una perspectiva amplia sobre el currículo, que puede entenderse como algo que toma forma y significado educativo a través de una serie de procesos transformacionales dentro de las actividades prácticas, enfatizando que las condiciones de desarrollo y realidad deben entenderse en conjunto. Para este autor, el currículo y su carácter procedimental se traducen en un conjunto de prácticas diversas, así como en un tiempo que se construye a través de subsistemas que van desde los más altos órganos de política educativa hasta los contornos de la formación en el contexto escolar. La práctica pedagógica es una de estas prácticas, que son utilizadas por los proyectos de formación institucional a lo largo de la historia de la escolarización formal.

La práctica pedagógica y el currículo, como praxis constitutiva, configuran el estado del proceso, ya que el currículo es el elemento principal de la educación y es fundamental para la práctica pedagógica, en vista de eso investigamos una noción de currículo conexo,

al proceso formativo de profesores, a los acontecimientos que implican en ese proceso, tomando en consideración el concepto de currículo en el medio educativo.

Considerar el currículo de un curso, un norte, es posible entender el rol de un currículo en el medio educativo en el proceso formativo. Entonces, mientras vemos el progreso de un curso de educación superior, nuestro objetivo es simplificar el significado real que un plan de estudios proporciona tanto para los futuros maestros como para la educación general. Puesto que está pautado en la necesidad de trabajar en una estructura con identidad propia, valorizando la formación del profesor como profesional de la enseñanza, basada en un continuo fundamento científico.

En esta perspectiva, asumimos el concepto de currículo dentro del proceso formativo que, según Tardif (2011), es el conjunto de saberes provenientes de las instituciones de formación de profesores tales como escuelas normales o universidades de ciencias de la educación. Luego, establecen varios ejes y una diversidad de atribución de lo que pueden ser esos saberes. Un aspecto a tener en cuenta en carácter curricular, Tardif (2007) asegura que el currículo debe corresponderse a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución y las escuelas se organizan y presentan, los saberes sociales como cultura y modelo de formación.

Hay varios puntos en que el currículo debe establecer a los licenciandos, con el propósito de asegurar que los mismos conozcan el campo y la organización educativa desde el proceso formativo. Entre ellos, destaca

el desarrollo de la capacidad de reflexionar, para eso, hacer la práctica es recorrer desde el principio de la formación y no sólo al final, como ha ocurrido en la pasantía, como afirman Pimenta y Ghedin (2012), algunos ejes dentro del currículo deben pertenecer previamente a los resultados esperados en relación a los aspectos citados.

Siendo así, comprendemos currículo como el documento que apunta las concepciones de un curso que pretende formar un determinado perfil para atender a un público específico. Es necesario no dejar duda de los caminos después, en lo que se refiere a contenidos, metodologías. Estas secciones son fundamentales por lo que se propone como objetivo general de lo que se pretende llegar en esta investigación.

2.3. Práctica Docente

Discutir la práctica docente es hablar de un saber - hacer del profesor cargado de peculiaridad y entre ellos una variedad de significados. Es a partir de 1990 que se pasó a discutir una nueva relación entre teoría e práctica. En los años de 2001, el Consejo Nacional de Educación de Brasil pasó a comprender esa perspectiva. Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a práctica como componente curricular do estágio supervisionado. , Precisamente, el documento a que se refiere ao papel del profesor, en su contexto profesional, imputa como distinción una jornada de trabajo para desarrollar la formación de docente a partir da prática.

Llevando por una perspectiva general de lo que es un saber hacer, Durão, Andrade

y Reyes, afirman que “el saber hacer de cualquier individuo desencadena una serie de operaciones mentales que se traducen a través de comportamientos observables o no. Estos comportamientos se entienden como estrategias” (2012, p. 33). En vista de que todo y cualquier aprendizaje puede lograrse mediante estrategias, sean ellas mentales o operativas, por parte de quien aprende, debemos partir para las prácticas del profesor / prácticas docentes, es en el momento de ‘enseñar’ cuando el docente lanza las manos de las estrategias. Visto que “la práctica docente es como un conjunto de acciones que conducen los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que están presentes factores internos y externos al cotidiano del aula” (PAZ, 2014, p. 55).

Por tanto, la construcción de una práctica requiere que el docente se comprometa con todo el contexto social, para decidir, todo lo que se teoriza reflexiona sobre su práctica, desde las corrientes teóricas adoptadas por él, desde el proceso formativo e incluyendo la metodología en uso. Mientras, al abordar el papel del profesor frente a la práctica, también es necesario identificar el rol del alumno en el período de la formación, una vez que la reflexión sobre la práctica es explícita a través de los resultados y acciones expuestos por el aprendiz.

Según Becker (2012, p.147) “La teoría se legitima en la práctica, pero una práctica sin la constante profundización teórica rápidamente pierde su consistencia.” El autor señala los posibles problemas en el momento de la práctica, en los que la teoría no siendo constante para que se lleve a cabo el proceso

de aprendizaje. Al definir así, logramos destacar el papel del profesor y del alumno a lo largo de el proceso de aprendizaje, y percibir las retribuciones de la teoría reflejadas en las acciones establecidas por el docente que, según Pimenta & Ghedin (2012), retratan el rol de la teoría como propósito de propiciar a los profesores perspectivas de análisis para comprender los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales.

La unión de la teoría y la práctica también está involucrada en el proceso de formación como una herramienta de gran relevancia para las competencias profesionales. Por ello, hay que prestar atención al hablar de esta unión que, “[...] la noción generalmente aceptada de que lo que hace el docente en formación va al aula es simplemente poner en práctica lo que el aprendizaje está mal” (NASCIMENTO, 2008, p. 28). Por tanto, es importante tener en cuenta que el ambiente de aprendizaje es un lugar de mantenimiento y cambio social constante, podemos entender que no basta con conocer la teoría, sino que existen otros factores que contribuyen para el proceso de aprendizaje.

La práctica tiene la finalidad de proporcionar a las vivencias pedagógicas, ahora ya no más teóricamente, sino el contacto alumno – el profesor, en el que se convierte en realidad, esa relevancia dentro de la formación profesional tiene éxito por el desarrollo de una identidad profesional a partir de las vivencias y de acuerdo con la realidad.

Cuando hablamos de enseñanza, luego pensamos en repasar conocimientos y experiencias de lo que ya tenemos base, mirando hacia el lado educativo, pensamos

en teoría. Entretanto, “la cuestión va más allá del simple conocimiento de la teoría; también implica, y, sobre todo, la selección de la perspectiva que la teoría es propuesta” (MENDES y CUNHA, 2012, p.19). La necesidad del profesor en su práctica de enseñanza, tener dimensión de ambas vías se vuelve mayor, específicamente un vasto dentro de las prácticas.

Al construir conocimientos teóricos acerca de la función de profesor, surgen, por consiguiente, nuevos conocimientos de cómo construir la práctica, ya que para (BARREIRO y GEBRAN, 2006, p. 22) “La formación inicial es el comienzo de la búsqueda de una base para el ejercicio de la actividad docente”. Podríamos decir que el docente en formación al tener el contacto con la práctica inicia la construcción de estrategias metodológicas. A partir de la vivencia en la realidad, él [el profesor] empieza a entender su propia manera de actuar y de pensar, para aplicar la teoría en la práctica consolidar la articulación de ambas, formándose un conjunto que propicia nuevas concepciones de prácticas.

Es importante resaltar la importancia que se tiene de esta relación de teoría y práctica dentro de este proceso formativo, en términos de práctica, aún en este momento, se pueden obtener conocimientos y verificar inseguridad que llevan a la práctica de la enseñanza, discutir ese vínculo nos hace concordar que:

La articulación de la relación entre teoría y práctica es un proceso definidor de la calidad de la formación inicial y continuada

del profesor, como sujeto autónomo en la construcción de su profesionalización docente, porque le permite una permanente investigación y la búsqueda de respuestas a los fenómenos y las contradicciones vividas (BARREIRO y GEBRAN, 2006, p.22). (Traducción nuestra).

En lo que se refiere a las prácticas de enseñanza desarrolladas en las universidades, Pimenta y Lima (2004), argumentan que es posible comprobar, en los campos teóricos y en las pasantías, las posibilidades que permiten a los licenciandos internalizar nuevas perspectivas en los cursillo de formación y que permitan confrontar con las prácticas futuras. La medida que el futuro docente entiende ese espacio, comienza a comprender cómo ocurre, de hecho, el proceso de enseñanza.

Por tanto, el proceso de enseñanza está ligado a prácticas, como las prácticas pedagógicas o las prácticas docentes. Hablar de prácticas dentro del ámbito educativo es hablar de una diversidad de ejes y descubrir “el universo del profesor”, sabiendo que la práctica es el reflejo de las teorías estudiadas, expone en acción, conocimiento interiorizado en de la formación.

Prácticas que resisten a las innovaciones, porque lleno de saberes válidos a las necesidades de la realidad. La identidad que se construye sobre la base en el confronto entre las teorías y las prácticas, en el análisis sistemático de las prácticas a la

luz de las teorías existentes, en la construcción de nuevas teorías (PIMENTA y ANASTASIOU, 2010, p. 77). (Traducción nuestra).

Sin embargo, la práctica de enseñanza está ligada a los conocimientos adquiridos, a partir de las observaciones, la convivencia y todo lo que surge de las experiencias, una vez que apropiado, fomenta la actuación de un docente. Además, contribuye considerablemente a la identidad docente que empieza a ser incorporada en la formación y se fortalece por la vida profesional.

No obstante, al término la dimensión de lo que se engloba en la práctica docente nos hace entender que el inicio de esa construcción nace desde la formación, ya que los conocimientos absorbidos en ella es la base que asegura al profesor entrar en la vida profesional, y por ello se vuelve importante tener el contacto con la práctica aún adentro de una formación superior, ya que de esas experiencias es posible extraer las tareas realizadas en su actuación. La idea de mediar conocimiento para otro individuo destacarse cuánto la teoría y la práctica deben permanecer vinculadas, para que el profesor como mediador tenga éxito.

2.4. Profesor Reflexivo

Pimenta y Ghedin (2012) argumentan que, a partir de los años 1990 en el siglo XX, surge la expresión “profesor reflexivo” que se ha tomado cuenta del escenario educativo, confundiendo la reflexión como adjetivo, como atributo propio del ser humano, con

un movimiento teórico de comprensión del trabajo docente.

Donald Schön (2000) apunta la importancia de una práctica reflexiva basada en el conocimiento de la acción y tres tipos de reflexión: i) reflexión sobre la acción; ii) reflexión en la acción e iii) reflexión sobre la felexón en la acción. Este autor fundamenta sus estudios en la teoría de investigación de Jonh Dewey que defiende la perspectiva de aprender haciendo. El conocimiento en la acción está vinculado al saber/hacer, él surge en la acción (o conocimiento tácito), la reflexión es basada en las experiencias vividas por el individuo. De esta forma tratamos de entender lo que difiere el profesor ser reflexivo en el ámbito educativo:

i) La reflexión acerca de la acción apunta a la valorización del proceso de producción del saber docente. Para Pimenta y Ghedin (2012) la idea de profesor reflexivo se opone a la racionalidad técnica que marcó el trabajo y la formación de profesores por mucho tiempo en que a partir del proceso de intercambio de experiencias y prácticas de saberes los profesores se constituyen como *practicum* (conjunto de prácticas integradas que lleva una reflexión sobre la práctica, y consecuentemente produce una reconstrucción continuada.

ii) La reflexión en la acción es pensar en lo que se hace mientras está haciendo, analizar la práctica ya partir de ella

modificarla, Pimenta y Ghedin, (2012), exponen que no es en ese concepto que los problemas son moldeados y establecidos desde una perspectiva externa, sino que son acompañados por un análisis que lo práctico realiza sobre los procesos de su situación, es decir, de una reflexión sobre la acción. La reflexión en la acción, por tanto, es el momento eficaz en que el profesional, en un proceso más elaborado, intenta comprender la acción y crear alternativas para esa situación y entonces transformarla.

iii) La reflexión sobre la felexón en la acción - para que la práctica de enseñanza y práctica docente camine de forma que traigan contribuciones al aprendiz, es necesario reflexionar sobre estas acciones mientras su contexto, siendo que el profesor representa un elemento esencial en la escuela, debiendo él ser un sujeto consciente de sus posibilidades de influir en su contexto, ya que la práctica profesional también propicia el momento de construcción de conocimiento.

Hablar de acción pedagógica, es hablar de un conjunto que involucra varias intervenciones teóricas, metodológicas, prácticas y sociales, son acciones que al pensar en una camino entre alumno y profesor, nos hace tratar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto,

podríamos decir que la reflexión permite involucrar no sólo la intuición, sino también la emoción y un conjunto de factores que contribuyen durante su proceso reflexivo.

Conforme Pimenta y Ghedin (2012). Reflexionar en la formación del profesor reflexivo significa pensarla como una continua formación, comprendiendo que el profesor reflexivo construye su autoformación, en que el mismo, permite durante el proceso de reflexión, constituir su identidad docente, donde la noción de profesor se basa en la conciencia y en la capacidad del pensamiento.

El concepto de profesor reflexivo pasa por muchas críticas, partiendo de una práctica en la escuela se quita la conclusión de perspectiva dialógica para la construcción de la autonomía del profesor en salón de clase. Él es visto como profesional reflexivo, intelectual crítico y propone a sus alumnos una reflexión ayudando en el sentido de pensar antes de todo para tomar decisiones y, llegar a conclusiones en un proceso de enseñanza. De ahí la importancia de formar un profesor reflexivo, acerca del trabajo docente es vista como la forma de buscar vencer las dificultades de actuación en el salón de clase. Visto que según Alarcão (2010), la reflexión caracteriza al ser humano no sólo como reproductor de ideas y prácticas, sino como un ser humano creativo.

El profesor reflexivo al actuar en la escuela permite trabajar con diversas acciones ya que “una actuación de este tipo es producto de una mezcla integrada de ciencia, técnica y arte y evidencia una sensibilidad casi artística a los índices, manifiestos o implícitos, en la situación en presencia” (ALARCÃO,

2010, p. 44). En este sentido, es necesario que el profesor reflexivo sea un profesional diligente, ante las situaciones muchas veces inciertas, actuar de forma inteligente y flexible, conociendo la situación llevar la acción prevista. Además, es necesario que esté ligado en acciones que comprendan, relacionando la teoría y la práctica, para percibir su actuación, para intervenir y resultar en mudanzas.

La idea de relación entre profesor reflexivo y escuela reflexiva, se construye en el momento en que ambos deben trabajar juntos, o sea, el profesor aunque reflexivo no puede actuar solo ya que “Es en este lugar, su lugar de trabajo, que él, con los otros, sus colegas, construye la profesionalidad docente “ (ALARCÃO, 2010, p. 47). Visto que un profesor no tiene autonomía para actuar aislado, es necesario construir una colectividad, tanto entre los colegas, como también con la escuela para cumplir las metas a ser alcanzadas por todos en conjunto, con el objetivo de alcanzar resultados positivos.

Si la capacidad reflexiva es innata en el ser humano, necesita contextos que favorezcan su desarrollo, contextos de libertad y responsabilidad. Es repentinamente asegurado, en los estudios en que el factor de la reflexión es tenido en cuenta, la dificultad que los participantes revelan en poner en acción los mecanismos reflexivos, sean ellos niños, adolescentes o adultos (ALARCÃO, 2010, p. 49). (Traducción nuestra).

En realce al profesor reflexivo, Pimenta y Ghedin (2012), enfatiza las expectativas generadas sobre el rendimiento del profesor en su cotidiano en la escuela, y cómo ellas son responsables por el desarrollo de prácticas innovadoras, que dependen de las acciones del profesional. Acciones éstas, que se manifiestan en sus discursos y en la acción de cada uno y en las interacciones que se adquirieron en el transcurso de sus vidas.

En lo que se entiende en el escenario social y político los profesores reflexivo en lo fundamento de políticas educativas, adentraron en proceso de democratización, en los años 1980, identificados y reconocidos como protagonistas fundamentales en el sistema de enseñanza, capaces de producir conocimiento, de participar de decisiones y de la gestión de la escuela o de los sistemas, en las palabras de Pimenta e Ghedin (2012). Para volverse en un profesor reflexivo es necesario tener el conocimiento de las razones por las cuales convertirse en uno. Es necesario que él busque constantemente perfeccionar su capacidad de reflexionar, para que se construyan nuevos conocimientos y objetivos, para que a partir de ahí, esas reflexiones se transforme en acciones a favor de los profesores, alumnos y la institución escolar.

Es considerable comprender la relación entre el profesor reflexivo y la disciplina de PCC, una asignatura específica de licenciatura, es necesario que ambos sean vistos como una estrategia para buscar equilibrio en la relación teoría-práctica en sus abordajes, que se interconectan en la formación de la identidad del hombre, profesor como educador, o sea

que esa correlación proporcione una actuación de futuros profesores en un contexto de aula o en los diversos espacios educativos.

2.5. Saberes docente del Profesor de Lengua Extranjera

La enseñanza de lenguas extranjeras involucra una diversidad de ejes, éstas ocasionadas por el conocimiento del profesor, ya que hablar de lenguas es hablar de lenguaje y su uso, (MENDES y CUNHA, 2012, p. 21) destacan que “usar el lenguaje es actuar socialmente, es actuar y poder intervenir sobre los demás y sobre los hechos de la realidad”. Con base en estos conceptos tomaremos con el siguiente eje: Discusiones respecto a los saberes del profesor de lengua extranjera.

Para comprender el saber del profesor de lenguas es necesario comprender significativamente las contribuciones que tenemos al aprender una segunda lengua, siendo que esta posea una serie de virtualidad desde la interacción social.

Aprender una lengua en esa perspectiva es aprender a significar en esa nueva lengua, y eso implica entrar en relaciones con otros en una búsqueda de experiencias profundas, válidas, personalmente relevantes, capacitadoras de nuevas comprensiones y movilizadora para las acciones subsecuentes. Aprender LE de esa manera es crecer en una matriz de relaciones interactivas

en lengua meta que gradualmente se desextranjeriza para quien La aprende (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23). (Traducción nuestra).

Aprender una segunda lengua es participar de la cultura del otro o, según Mendes y Cunha (2012), el uso de un determinado lenguaje es actuar socialmente e intervenir sobre los demás y sobre los hechos de la realidad. Estas Definiciones evidencian la importancia del aprendizaje y la enseñanza de lengua española como lengua extranjera (LE). Al analizar esta enseñanza en una perspectiva de aprendices brasileños, podemos aún, verificar su importancia, ya que Brasil hace frontera con siete (7) países que poseen la lengua española como lengua oficial, lo que hace términos en nuestra educación la lengua española como lengua extranjera, poco después del Inglés y documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNS (1998) que indican disponer como disciplinas y ofrecidas en escuelas públicas, por lo tanto, la enseñanza de lengua extranjera es importante según este documento, medida que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no

discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL, MEC, PCNs, 1998; p. 63).

Cuando se trata de profesores de lengua española que enseñan en Brasil algunas cuestiones cambian en relación a la enseñanza de lengua española en otros países que también poseen el español como Lengua Extranjera (LE), una vez que los estudiantes asumen que el idioma se vuelve más fácil debido a la similitud del idioma portugués. No obstante a facilidade e similitudes, há una generalización en falta de atención por la enseñanza de la lengua española, cuando la misma es obligatoria en las escuelas de nivel fundamental y medio. En contrapartida, hay una variedad de propuestas de cursos de idiomas, entre ellas la lengua española.

Almeida Filho (2012) argumenta que el interés del individuo en aprender lenguas, hoy en día, se concentra más en adquirir aptitud del uso que le sirva, de hecho, para circular en esa lengua y así ejecutar en ella actos sociales comunicativos. A partir de ese interés podemos identificar que el aprendizaje de una segunda lengua expresa su importancia, a partir del momento en que al adquirirla se convierte en un diferencial en el medio social.

En el caso del español, que es el segundo idioma⁵, más hablado del mundo,

5 Informação retirada do artigo “10 idiomas mais falados no mundo”, de James Lane in Revista +Babbel disponível in <https://pt.babbel.com/pt/magazine/os-10-idiomas-mais-falados-no-mundo/> Acessado em 26/12/2018.

es necesario conocer la lengua como todo, incluso la cultura de éste, ya que esta lengua sufre variaciones lingüísticas por diversas cuestiones, entre ellas la histórica que refleja considerablemente en la constitución de las palabras. De ahí la importancia de que el profesor conozca profundamente lo que va a trabajar, ya que (LIMA, 2014, p. 129) “el profesor de lenguas extranjeras no puede limitarse a determinada variedad, por más que ésta constituya su historia personal”.

Cuándo hablamos de las variaciones lingüísticas, muchos vemos al respecto, de propuestas positivas y negativas a ser trabajadas dentro salón de clase. Así, concordamos con Mendes y Cunha (2012) cuando afirman que discutir variación en la clase de lengua extranjera es mucho más benéfico que nocivo. Ya que ninguna lengua se habla de la misma manera, y con base en la concepción de Neto (2017), podemos ver que la lengua es hablada en diferentes contextos, por diversas personas y en ambientes variados, o sea, la lengua varía según la forma que ella es utilizada y quienes son los locutores e interlocutores de la comunicación.

Es posible inferir, a partir de observaciones en aula, que el profesor de lengua española deja de discutir el tema de variaciones lingüísticas por creer que en vez de promover conocimiento, habrá confundido lo que el aprendiz ya adquirió. La enseñanza de lenguas, por esa vía de defensa de lo que se debe o no enseñar, nace el cuestionamiento real, lo que el estudiante debe aprender? Levando em consideração aos aspectos pedagógicos, lingüísticos, los aspectos pedagógicos, lingüísticos, sociales

y culturales. Mendes y Cunha (2012) deducen que es necesario enseñar en la clase, lo que hay de común entre los diversos dialectos, todavía se debe mantener la atención centrada en las contribuciones al alumno:

Actuar en la enseñanza de lenguas no es sólo una cuestión de conocer, de saber cosas espontáneamente o por convencimiento formalizado. Toda cognición de un profesor, de un aprendiz o de un tercero relevante está atravesada por afectividad y actitudes (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 13). (Traducción nuestra).

Tomar en consideración que todo lo que permite formar un profesor está directamente ligado a los conocimientos adquiridos en el proceso formativo, en este caso, profesores de lengua española, ya que cuestiones como la construcción de los saberes e identidad deben ser trabajadas en el proceso formativo, para que podamos conocer más adelante las contribuciones al ejercer la profesión y constatar lo que implica considerablemente en el proceso de enseñanza de lenguas en Brasil.

El papel del “es aquel que, en tono de excelencia, toma las decisiones y pone en práctica los principios y los procedimientos referentes a la enseñanza y el aprendizaje en su contexto específico de trabajo” (LIMA, 2014, p.41). Fundado en este concepto, nos hace apuntar cómo es necesario levantar algunas cuestiones que podemos aquí, exponer como de suma importancia a ser

trabajadas a lo largo del proceso formativo, ya que las prácticas futuras le permitirán conocer más a fondo cómo debe medirse ese aspecto conocimiento, saber de cerca cómo se aplica.

La noción de conocimiento recibido por el profesor de lengua extranjera según Nascimento (2008) debe dar lugar a concepciones que privilegian el análisis del profesor sobre sí mismo y sobre el contexto en el que actúa, así como sobre las consecuencias de enseñar y aprender una lengua, considerando la dimensión política de tales actos. El conjunto de esas acciones reflejan en el acervo teórico visto por el profesor en formación y podemos asegurar que son factores que construyen el saber del profesor.

Para que pudiésemos profundizar el conocimiento y el desarrollo de este trabajo, presentamos algunos conceptos teóricos que sirvieron de base para llegar a una mejor conclusión de cómo la práctica está incluida como el componente curricular en la formación de profesores de lenguas. La cuestión que guiaron nuestra investigación fueron: ¿de qué manera los alumnos del Curso de Letras - Español y Literatura Hispánica del IFRR evalúan las actividades desarrolladas durante su proceso formativo en la disciplina Práctica como Componente Curricular?

Por lo tanto, esta investigación, se caracterizó como de naturaleza cualitativa, teniendo como sujetos de investigación a los académicos del Curso de Licenciatura en Letras - Español y Literatura Hispánica del Campus Boa Vista / IFRR, ingresantes en el año 2015.2. Para recoger los registros se realizaron el análisis documental, entre otros

procedimientos metodológicos recomendados para investigaciones de este Estudio de caso.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta etapa tuvo el objetivo de describir los aspectos de la investigación los académicos del curso de Letras Español y Literatura Hispánica del IFRR del Campus Boa Vista, a través de los testimonios realizados en el Ambiente Virtual de aprendizaje y actividades solicitadas por la profesora en el transcurso de los PCCs.

También por medio del estudio de caso que de acuerdo con Patton (2002) apud Freitas y Jabbour (2011), el propósito de un estudio de caso es reunir informaciones detalladas y sistemáticas sobre un determinado fenómeno y aún con base en Yin (2001) contribuye para la comprensión que tenemos de los fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos.

Para comprender el objeto investigado, la recolección de datos consistió en el análisis documental. En esta perspectiva, en cuanto al objetivo, se utilizó los principios de la investigación descriptiva; en cuanto a los procedimientos, se trata de una investigación documental, y en cuanto al abordaje, se adoptaron los parámetros de la investigación cualitativa.

Los procedimientos técnicos de la investigación proporcionaron acceso al basamento teórico necesario para el análisis de los registros producidos durante el estudio de caso. Se resalta que los procedimientos técnicos de la investigación bibliográfica fueron fundamentales, pues proporcionó

acceso al basamento teórico necesario para el análisis de los registros, siguiendo las siguientes etapas: localización de las fuentes, lectura exploratoria, lectura selectiva, lectura analítica y lectura Interpretativa.

Se percibió, pues, siguiendo estas perspectivas de recolección y abordaje del objeto, el estudio se caracterizó como de naturaleza cualitativa por responder a una cuestión muy particular, en la que analizó las prácticas desarrolladas en la asignatura de PCC. Además, ese método de análisis “engloba la idea de lo subjetivo, pasible de exponer sensaciones y opiniones” (BICUDO, 2005, p.19), involucra percepciones de diferencias y semejanzas, no aplicándose a ese tipo de investigación la noción de rigor. En las palabras de (BARDIN, 2009, p.141), la investigación cualitativa “es válida, sobre todo, en la elaboración de las deducciones específicas sobre un acontecimiento o una variable de inferencia precisa, y no en inferencias generales”.

Sin embargo, discutir el resumen de la asignatura / currículo de la Práctica como componente curricular en el curso de Letras Español y Literatura Hispánica, nos hizo basar en un Estudio de Caso que permitió una investigación que preservó características como un todo, sin embargo llevando a exponer las debidas evidencias de esa investigación empírica.

Para el análisis, se aplicaron los principios de la investigación descriptiva. Esta requiere del investigador una serie de informaciones sobre lo que desea investigar. Este tipo de estudio pretende describir los hechos y fenómenos de determinada realidad

según Triviños (2013).

Por medio de los métodos seguidos, analizar el resumen de la asignatura y los contenidos programáticos de los componentes curriculares, describir las actividades desarrolladas de práctica profesional, así como conocer la percepción de los académicos sobre las prácticas propuestas en los PCCs, objetos que consecuentemente, logramos identificar en el capítulo a seguir la relación que se tiene de teoría y práctica por medio de la disciplina de PCC, a partir del análisis de datos de los hechos en cuestión.

La Propuesta de la investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas desarrolladas en la disciplina de PCC, relacionándolas con los saberes profesionales descritos en el perfil del académico dibujado en el PCC de Letras - Español y Literatura Hispánica.

Discutir sobre las prácticas de los cursos de licenciatura, más precisamente sobre la práctica como componente curricular en el proceso formativo, nos hace discutir sobre la división de la carga horaria general obligatoria en los cursos de licenciaturas, establecidas en la Resolución del CNE / CP1 / 2002, actualmente permanece en la reciente Resolución (CNE / CP 2/2015), que define las Directrices Curriculares Nacionais para la formación inicial a nivel superior y para la formación continuada de profesores. Veamos el bajo de un modo general como ocurre esa distribución de acuerdo con el Art. 13:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo

trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, s/p).

Mediante las exigencias del marco regulatorio de la enseñanza superior se

organiza el Proyecto Pedagógico de Curso, que tiene como definición de Veiga (2004) presenta el proyecto político-pedagógico siendo más que una formalidad instituida: es una reflexión sobre la educación superior, la enseñanza, la investigación y la extensión, la producción y la socialización de los conocimientos, sobre el alumno y el profesor y la práctica pedagógica que se realiza en la universidad, o sea, el PPC es la mayor aproximación de transformación del académico, una vez que es con base en el que se llega a la formación ya partir de lo que se propone permite la construcción de la identidad profesional.

La concreción del PPC de los cursos ocurre en el momento en que se puede visualizar y definir un trayecto deseado para los que ya pertenecieran al curso, por ser un documento que debe revelar una intención, una mezcla de objetivos que trazan lo educativo, profesional, social y cultural dentro del curso objetivo. Con base en ello el PPC de Letras Español y Literatura Hispánica, en adelante LELH, tiene como objetivo formar un profesional habilitado a actuar como profesor, investigador y consultor de la educación básica a partir del momento que se ofrece a los profesionales del campo de Letras, posibilidades de actuar como traductores, intérpretes, guionistas, secretarios, asesores culturales o profesionales de los mercados mediático y editorial, IFRR (2015).

La formalidad institucional establece el Plan de que, según Piletti (1990) *apud* Assis, Barros e Cardoso (2013) consiste en demostrar lo que el profesor ministrará en su clase, para que los alumnos alcancen los objetivos educativos propuestos, éste

ocurre en cuatro etapas: el conocimiento de la educación realidad, la elaboración del plan, la ejecución del plan y el perfeccionamiento del plan. En ese sentido, se buscó analizar de qué manera las actividades y los contenidos programáticos se realizaron durante la ejecución de la disciplina de PCC y, a partir de ellas, visualizar cuáles son las contribuciones a los saberes de los futuros docentes.

El recorte temporal y espacial realizado para esa investigación delimita a una clase del curso de licenciatura que inició en 2015.2 en el curso de LELH. La carga horaria de 400 horas se distribuye en cuatro semestres (que en el Proyecto del Curso se denomina módulo) de 100 horas cada una, que inician en el segundo semestre. Para todas las asignaturas se propone que el

Por lo tanto, la construcción de las actividades realizadas en las disciplinas de Práctica como Componente Curricular, conforme citamos, corresponden a las orientaciones establecidas a partir del Plan Pedagógico del Curso investigado. El plan del curso de LELH expone las directrices generales del curso de Licenciatura en Letras-Español y Literatura Hispánica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima, aprobado por el Consejo Directivo - CONDIR - del entonces CEFET-RR en 2006. El PPC reúne, ainda,

los presupuestos básicos atendiendo a la legislación vigente, que establece la duración y carga horaria de los cursos de Formación de Profesores de la Educación Básica, a nivel superior, curso de licenciatura de graduación plena y las Resoluciones del CNE / CP N° 01/02 reiterada por la Resolución N° 02/2002 que establecen la integración de los cursos de licenciatura, de graduación plena (IFRR, 2015).

El curso de Licenciatura en Letras-Español y Literatura Hispánica, según el PPC tiene una duración de 8 (ocho) semestres, con carga horaria total de 3.310 horas, siendo 2.310 (dos mil trescientas) horas de clases para los contenidos curriculares de naturaleza científica-cultural, 400 (cuatrocientas) horas de pasantía curricular supervisada a partir del inicio de la segunda mitad del curso, 400 (cuatrocientas) horas de práctica como componente curricular y 200 (doscientas) horas para otras formas de actividades académico-científico-culturales vivenciadas a lo largo del curso.

La disciplina de PCC 1 ocurre posteriormente a los componentes que componen el cuadro de procesos formativos dirigidos a la educación docente, como psicología de la educación¹ y didáctica general.

Tabla 1. Descripción del componente curricular del PCC 1.

SEGUNDO MÓDULO	RESUMEN DE LA ASIGNATURA	CH
Práctica como Componente Curricular I: Talleres de lectura y de literatura	Componente curricular obligatorio que integra las actividades académicas de la formación docente y consiste en el conjunto de actividades que interrelacionan el contenido propio de las disciplinas de letras español y literatura hispánica con prácticas planificadas y ejecutadas por el licenciante bajo la orientación del docente responsable de las actividades que corresponden al componente curricular. La práctica docente. La planificación. Elaboración de la planificación. Contenido. Plan de clase. Tipos de clases. Recursos de clase. Evaluación. Para PCC1 corresponden Talleres de texto literario y textos de los medios en las clases de lengua.	100

Fuente: Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - IFRR – Matriz 2015.

La Práctica como Componente Curricular 2 ocurre posteriormente a los componentes que componen el cuadro de proceso formativos dirigidos a la educación docente, como la práctica como componente curricular 1 y psicología de la educación 2.

Tabla 2. Descripción del componente curricular del PCC 2.

TERCER MÓDULO	RESUMEN DE LA ASIGNATURA	CH
Práctica como componente curricular II: Talleres de texto literario y textos de los medios en las clases de lengua.	Componente curricular obligatorio que integra las actividades académicas de la formación docente y consiste en el conjunto de actividades que interrelacionan el contenido propio de las disciplinas de letras español y literatura hispánica con prácticas planificadas y ejecutadas por el licenciante bajo la orientación del docente responsable de las actividades que corresponden al componente curricular. Para PCC2 corresponden a talleres de textos literarios y de textos de los medios en las clases de idiomas.	100

Fuente: Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - IFRR – Matriz 2015.

La disciplina de PCC 3 ocurre posteriormente a los componentes que componen el cuadro de proceso formativo dirigido a la educación docente, como Historia de la Educación, Didáctica en la enseñanza de Lengua Extranjera y Práctica como Componente Curricular 2.

Tabla 3. Descripción del componente curricular del PCC 3.

QUARTO MÓDULO	RESUMEN DE LA ASIGNATURA	CH
Práctica como Componente Curricular III: Elaboración de material didáctico para actividades de comprensión y producción escrita y oral.	Espacio interdisciplinario destinado a hacer puente con la realidad del alumno y la práctica pedagógica de las escuelas, buscando el análisis global y crítico de la realidad educativa. Este espacio también deberá ser utilizado para la integración horizontal de las disciplinas del semestre, con profesores y alumnos reuniéndose para debate de temas generadores. Para PCC3 consta la elaboración de material didáctico para las actividades de comprensión y expresión oral y escrita.	100

Fuente: Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - IFRR – Matriz 2015.

La disciplina de PCC 4 ocurre posteriormente a los componentes que componen el cuadro de procesos formativos dirigidos a la educación docente, como la Práctica como Componente Curricular, LIBRAS y junto con la disciplina de Organización y Gestión de Educación Básica.

Tabla 4. Descripción del componente curricular del PCC 4.

QUINTO MÓDULO	RESUMEN DE LA ASIGNATURA	CH
Práctica como Componente Curricular IV: Temas transversales / Parámetro Curricular Nacional- Proyecto de enseñanza	Componente curricular obligatorio que integra las actividades académicas de la formación docente y consiste en el conjunto de actividades que interrelacionan el contenido propio de las disciplinas de Letras Español y Literatura Hispánica con prácticas planificadas y ejecutadas por el licenciante bajo la orientación del docente responsable por las actividades que corresponden al componente curricular. Para PCC4 corresponden los estudios de las Concepciones de Educación, Aprendizaje y Conocimiento correlacionadas al estudio y análisis e investigación de los temas transversales / Parámetros Curriculares Nacionales, libro didáctico y el planificación educativa en la Enseñanza Básica, en la Educación de Jóvenes y Adultos y en la Educación Infantil. La pedagogía de proyectos y la educación para el siglo XXI.	100

Fuente: Proyecto Pedagógico del Curso de Letras - IFRR – Matriz 2015.

Con base en el resumen de la asignatura disponibles en el sitio del IFRR, en cursos de graduación, buscamos a semejanzas de los contenidos propuestos por el resumen de la asignatura con las disciplinas de PCC en desarrollo, entonces, se hace necesaria la descripción de las actividades desarrolladas en las disciplinas, éstas, ministradas durante la matriz de 2015, todas por la misma profesora en que para esa descripción será nominada como PROFESORA.

3.1. Plan de enseñanza

El Plan de enseñanza se desarrolla básicamente a partir de la acción del profesor, que es por él organizado, justificando su desarrollo a lo largo del año o semestre, con el direccionamiento metódico y sistemático de las actividades a ser desarrolladas tanto por el profesor e estudiantes. Según Spudeit (2014), el plan de enseñanza es un tipo de planificación que busca la previsión más global para las actividades de una determinada disciplina durante el período del curs. El plan de enseñanza del curso contribuye en la formación de profesores de Lingua Española y también en el componente curricular, ese plan se pauta en la necesidad de trabajar la licenciatura en una estructura con identidad propia. Con base en los conceptos anteriores, veamos la descripción de las actividades realizadas en la disciplina de Práctica como Componente Curricular, realizadas por medio del plan de enseñanza, del curso de LELH. Las descripciones abajo están divididas por semestre.

3.1.1. PCC I desarrollada en el semestre 2016.1

Desarrollado en 2016.1 el PCC I proporcionó varias acciones de formación docente dirigidas al inicio de la formación. Según los planes correspondientes a ese PCC, los alumnos realizaron actividades con base teórica y bajo la orientación del docente, a través de un proyecto integrador de investigación de campo desarrollada en dos etapas: entre ella la observación de la rutina de escuelas públicas y clases de español y aún observación de una escuela en frontera en la ciudad de Pacaraima, frontera Brasil/Venezuela.

Como primera actividad, el inicio de la jornada corresponde a talleres de texto literario y textos de los medios en las clases de lengua; fue solicitado de los alumnos un plan de aula con el tema de actividad Transposición didáctica pudiendo los alumnos archivar en el ambiente AVA; el plan desarrollado a partir de la transposición didáctica de las imágenes recogidas en la frontera a partir del proyecto integrador de investigación de campo una visita para observación de una escuela de frontera.

Como segunda actividad la profesora solicitó a los alumnos que archivasen en el ambiente virtual de aprendizaje el Memorial, actividad que consistió en hacer un breve resumen de toda la vida académica personal en desarrollo de la disciplina, siendo la idea principal de la elaboración ser semejante a la de un currículo, pero con mayor detalle sobre la vida académica, científica y cultural. La palabra memorial relativiza con memorias,

por lo tanto, el memorial hace el registro y la evaluación del proceso formativo del académico.

3.1.2. PCC II desarrollada en el semestre 2016.2

El PCC II, titulado por la profesora en el Plan como “*O encontro com a sala de aula*” y como tema central de este PCC dispuesto por el plan de curso como “Talleres de texto literario y textos de los medios en las clases de lengua” Se caracteriza por ser una continuación de la primera etapa de prácticas, que permitió dar continuidad a la formación docente, construcción del perfil profesional del futuro profesor y a estudios didácticos sobre la actuación y planificación volcados a la enseñanza de Lengua Española en la Enseñanza Fundamental.

A lo largo de la ejecución de esta primera fase, se realizó el Proyecto integrador con el tema: Una mirada frente a la formación del docente de la Lengua Española y de la construcción de su práctica pedagógica, que propició una investigación de campo desarrollada en escuelas de la capital en que los alumnos debían: observar clases de español en las escuelas públicas del estado. Su planificación y aplicación siguieron con énfasis en el uso de medios y textos literarios para la enseñanza de lenguas. Partiendo de ello los alumnos construyesen sus proyectos, teniendo en cuenta que éste, siguió las siguientes etapas: Talleres Preparatorios; se realiza bajo la organización de la profesora con la intención de preparar a los alumnos, por medio de ejecución de partes del taller,

caracterizado como una breve vivencia de lo que sería aplicado en los talleres. Realizado también visita a la escuela de enseñanza fundamental - esta propicia al alumno el contacto con la escuela y observación de las clases de Español, Entrevista con el Coordinador pedagógico. Por último, Planificación y ejecución del taller pedagógico.

Fue exigido como actividad el plan del taller pedagógico, este elaborado por los grupos de alumnos, permitiendo que hiciesen referencia a las búsquedas encontradas durante las observaciones en las escuelas y las demás etapas del proyecto.

Además de las actividades desarrolladas anteriormente, también como proceso de evaluación, se realizó el foro de integración, la idea de esa actividad, además de la socialización con los colegas y profesores, era destacar que este PCC fue un marco formativo en la formación docente y en la constitución del perfil docente de los académicos. Momento, este, que la profesora proporciona a los académicos reflexionar sobre la práctica desarrollada por ellos, como Freire (1996) apunta sobre la contribución de esa reflexión sobre la acción, lo que se vuelve más relevante es ser desarrollada en el proceso formativo, en este caso, en el segundo año de graduación, teniendo en cuenta las etapas desarrolladas a lo largo de este PCC.

3.1.3. PCC III desarrollada en el semestre 2017.1

El PCC III titulado como “Material Didáctico para la enseñanza de LE” tiene

su desarrollo a partir de la Elaboración de material didáctico para las actividades de comprensión y expresión oral y escrita. En esta etapa, los estudiantes deben ejecutar el proyecto integrador, con las siguientes etapas: Estudios y Talleres Preparatorios; Visita a la escuela de enseñanza básica y enseñanza media, permitiendo que se hiciera la observación en el aula, Entrevista con profesores de diversas áreas y de lenguaje y Planificación de situación didáctica con producción y aplicación de material didáctico. A partir de ello se realizaron las siguientes actividades:

En primer momento, se pidió a los alumnos que elaborasen materiales didácticos. Por lo tanto, se pidió, también, que hiciesen los planes como intervención a las observaciones realizadas a lo largo de las visitas, presentadas en láminas con la situación didáctica de producción de material didáctico, éste debería estar completo y con fotos del material producido. En seguida, como cierre del semestre se pidió a los alumnos que realizasen archivados y análisis de la investigación de campo realizada por el grupo durante la ejecución del PCC III, con los debidos anexos de que se utilizó en la investigación.

3.1.4. PCC IV desarrollada en el semestre 2017.2

Denominado como “*Temas transversais/PCNs – Projetos de Ensino*” En el inicio de las actividades se realizó una Rueda de conversación en que se le presentó proyectos de enseñanza y prácticas

integradoras: “Proyecto Startup” e “IF Kart” (competición de carritos mecatrónicos). Luego, como actividad la profesora solicitó a los académicos un análisis comentando las prácticas presentadas, sobre cómo percibió que el proyecto (s) demostró ser interdisciplinario o no. Lo que llamó atención (objetivos, etapas o resultados), haciendo una relación de la tecnología con la enseñanza de lenguajes y destacando cómo los resultados de los proyectos contribuyeron en el aprendizaje de los alumnos.

Como última actividad evaluativa, con el siguiente tema: La experiencia de los PCC's en la formación docente. La profesora disponibiliza en el AVA un foro, solicitando a los alumnos que relaten su experiencia en la jornada de formación hasta el momento del semestre, se indagando cuáles fueron sus descubrimientos, desafíos y aprendizaje, describir un poco de lo que sucedió con cada uno en su formación académica docente, es decir, un relato de la trayectoria con las experiencias del proyecto integrador del PCC1. Luego después, enviar el comentario para la socialización con los demás colegas de la clase.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

De acuerdo con lo analizado, la práctica como componente curricular permite que el académico, aún en proceso formativo, conozca su futuro ambiente de trabajo, ya que de acuerdo con el Proyecto del Curso de Letras Español y Literatura Hispánica fue puesta en la primera la mitad del curso de graduación de la Matriz 2015 y por eso permiti

el contacto con la realidad escolar.

El aumento en la carga horaria dispuesto a la práctica desde 2002 surgió por la necesidad de que el profesor en formación tenga el contacto con la realidad educativa a lo largo del curso. Se quedó evidente que la práctica profesional se realizó diferente de la pasantía curricular supervisada, ambos obligatorios para la formación del docente. La pasantía se diferencia del PCC, ya que exige Tiempo de permanencia *in loco* en el espacio de ejercicio profesional bajo la forma supervisada por un profesor cualificado en el área.

Conforme el resumen de la asignatura propuesta, la práctica como componente curricular corresponde al conocimiento y análisis de situaciones pedagógicas, por lo tanto no dependía solamente de la observación directa en las escuelas, aunque está presente en el ambiente escolar se hace necesario a lo largo de la formación, todavía puede que se desarrolla de diversas maneras, como: organización de talleres pedagógicos, producciones de los alumnos, situaciones simuladas, estudios de caso, producción de material didáctico, o sea, la idea es llevar la práctica para el conocimiento de los futuros profesores y aún pudiendo adoptar los medios como recurso mediador.

El PCC I en el cual los académicos se encontraban en el segundo semestre del curso, permitió estudios con bases teóricas, a través de las actividades realizadas, proporcionando inicialmente varias acciones de la formación. Como resultado del análisis documental, se constató el impacto de los académicos con la realidad escolar, ya que la observación fue

realizada en una escuela de frontera y que posee un gran flujo migratorio. Esta acción, sin duda, proporcionó experiencia única a los futuros profesores, ya que, en este momento, ellos tuvieron interacción con el conocimiento teórico del “ser profesor”.

Según Pimenta & Ghedin (2012), el papel de la teoría tiene la finalidad de propiciar a los profesores perspectivas de análisis para comprender los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales, y de sí mismos como profesionales, por medio de la actividad docente, como intervención y transformándolos. Esta etapa permitió el inicio de esa reflexión a partir del acceso al ambiente educativo, de la interacción con nativos de la lengua objetivo y aún posibilitando construir con una mirada de profesor investigador.

Como forma de registro de actividades, analizamos primero el memorial, con la finalidad de registrar las actividades de los académicos que propicia reflexiones, descubrimientos y visualizaciones del proceso formativo durante el semestre. Momento en el que induce al alumno a relatar las experiencias de ese componente.

Como relata, en su Memorial, una académica expresa;

La oportunidad de conocer la realidad escolar de una frontera me sorprendió, no tenía noción de la cantidad de extranjeros que frecuentaban la escuela brasileña [...] semestre relacionado al PCC1 tenía la finalidad de capacitarse para la elaboración de ese plan, la idea de aplicar las teorías

estudiadas me ha dejado un poco desorientada y completamente confusa, está todo tan claro en la mente, pero a la hora de pasar al papel empiezan a aparecer las dificultades (MEMORIAL, 2015.2^o). (Traducción nuestra).

El PCC II permite dar continuidad a la construcción que se tiene del componente anterior este compuesto elaboración de la planificación volcada a la enseñanza de Lengua Española en la Enseñanza Fundamental y la vivencia en el proyecto integrador que tenía como tema “Una mirada frente a la formación del docente de la Lengua Española con el “ el sentido de los alumnos visualizar en las escuelas la construcción de práctica pedagógica, este módulo propició una investigación de campo desarrollada en escuelas de la capital en que los alumnos deberían: observar en escuelas públicas clases de español, su planificación y aplicación con énfasis en el uso de medios y textos literarios para la enseñanza de idiomas.

[...] fue un proceso bastante provechoso en que desarrollamos varias habilidades a través de los talleres impartidos. Cada una tuvo su importancia y significancia en nuestro aprendizaje [...]. El análisis del proceso de aprendizaje en esta segunda etapa del proyecto interdisciplinario fue un poco diferente en relación a la primera

vez que visitamos la escuela, tuve la oportunidad de conocer el trabajo de dos profesores de lengua española (MEMORIAL, 2016.1). (Traducción nuestra).

Fue posible percibir que este componente permitió dar continuidad a la construcción del saber docente, ya que “La formación inicial es el comienzo de la búsqueda de una base para el ejercicio de la actividad docente”(BARREIRO y GEBRAN, 2006, p. 22) verificando aún las diferencias y superaciones de los alumnos aún sus dificultades como en la descripción abajo:

De todas las etapas vivenciadas a lo largo de ese semestre la parte más difícil fue planear y ejecutar un taller. El más complicado es siempre la planificación, perdí la cuenta de cuántas veces tuvimos que rehacer nuestro plan, toda hora aparecía una idea y luego otra y así fuimos haciendo y deshaciendo [...] La idea de ministrar un taller fue algo bastante desafiante, pero tener la oportunidad de estar frente a un salón de clases ya en el tercer módulo es indescriptible, el primer contacto con los alumnos, la ansiedad, el miedo de no conseguir (MEMORIAL, 2016.1). (Traducción nuestra).

En este momento del curso, los alumnos

6 En este texto, asumimos el nombre “Académica” para referimos a la alumna colaboradora, de modo que se pueda proteger su identidad. La fecha diferente se refiere al semestre de la disciplina y, por consiguiente, del Memorial.

deberían organizar y planificar Talleres Pedagógicos, para lo cual ellos vivenciaron los Talleres Preparatorios; Visita a la escuela de enseñanza fundamental - (Observación en la clase de español); Entrevista con el Coordinador pedagógico y Planificación y ejecución del taller pedagógico.

En lo que se refiere al PCC III, que consistía en la elaboración de materiales didácticos para actividades de comprensión y expresión oral y escrita con actividades dirigidas a la producción de material didáctico y análisis de la investigación de campo fue posible ver la proximidad del futuro campo de trabajo, hacer con que el académico produzca y refleja sobre lo que producir para sus clases, según la académica en su relato afirma que:

Todo el proceso desde la elaboración hasta el análisis de la investigación, fue de un aprovechamiento y maduración increíble, percibimos que hablar sobre material didáctico no es difícil, difícil es poner en la práctica lo que hablamos. [...] En lo que remite al alcance de nuestros objetivos, percibimos de hecho cuánto material didáctico es necesario en el salón de clases y cuánta diferencia él hace, sin embargo, la realidad de muchos profesores es que trabajan sólo con el libro didáctico [...] (MEMORIAL 2016.2). (Traducción nuestra).

Podemos inferir las actividades fueron planificadas más allá del aula. La observación

de la escuela campo estuvo engendrada en un proyecto de investigación, en el que los académicos tuvieron que seguir los pasos de un proyecto investigativo.

Con respecto a las actividades previstas para el PCC IV percibimos que eran más complejas y completas, ya que los alumnos se encontraban en el 5º módulo del curso, fase que ya poseían un conocimiento mayor y lograsen entender la relación de teoría y práctica, luego permitió a la profesora solicitar un resumen ampliado y un proyecto de enseñanza.

Por lo tanto, en un análisis del resumen ampliado elaborado por los académicos fue constatado que la actividad aborda cuestiones que permean la formación académica de cada alumno involucrado en este proceso ya lo largo de los dos años académicos. Por lo tanto, a partir de las cuestiones orientadoras para la construcción del texto, una vez que el resumen podría ser elaborado individualmente o en pareja, debiendo ser publicado en el ambiente para la evaluación.

A partir de eso, se destaca lo que Pimenta y Lima (2004) nos apuntan que hace necesario posibilitar que los futuros profesores comprendan la complejidad de las prácticas institucionales y de las acciones allí practicadas por sus profesionales, en la preparación para inserción profesional. Al elaborar esta actividad, además de posibilitar que el académico relata acerca de lo que conoció, tomando en consideración la superación, dificultades e intervenciones tomadas durante ese proceso, permite aún conocer sobre esa práctica, revisar de otra manera lo que se aprendió durante esa etapa.

Poner en práctica todo lo que habíamos aprendido hasta allí no fue tarea fácil, [...] al final era nuestra primera vez como profesoras [...] La lección más importante de esta etapa fue de que la planificación es más que necesaria en la vida de un profesor y que es necesario un cierto cuidado para no huir de lo que fue planeado, aun sabiendo que ni siempre es posible (ACADÉMICA-2017.1). (Traducción nuestra).

La segunda actividad consistió en la elaboración del proyecto de enseñanza a partir de las observaciones del "Proyecto de Enseñanza" que permitió a los académicos tener el contacto con la realidad educativa y el alumno conocer el inicio de cómo ocurrió el poblamiento de Roraima y así relacionar la situación actual de la inmigración venezolana, comprender los cambios que vendrán a partir de eso, reflexionar sobre ese acontecimiento y saber qué actitudes tomar ante ello, tratar del tema se ha vuelto de total relevancia una vez que actualmente nos encontramos en momentos en que el flujo migratorio de venezolano en el estado de Roraima ha avanzado cada día, que permite aún al académico de Letras español el contacto con la lengua objetiva. Este desarrollado de acuerdo con lo que se observó relevante para la intervención.

Este semestre, la disciplina de PCC IV permitió recapitular lo que ya había sido trabajado a lo largo de los componentes y dejar claro las experiencias con el aprendizaje de la

lengua española a partir del contacto con la frontera relacionando con las clases de lengua española a lo largo del curso. Experiencias con la planificación y ejecución de talleres pedagógicos para el E / LE, Experiencias con la investigación de campo, observación del proceso educativo en las escuelas públicas y la producción de material didáctico para la enseñanza de LE, el proyecto de enseñanza y llega al objetivo de el resumen de la asignatura que es la verdadera preparación para la pasantía.

Para responder nuestro cuestionamiento acerca de la práctica profesional, construcción del saber docente, con la intención del académico de licenciatura tener su primer contacto como la escuela, y percibir la relación profesor-alumno. Además de complemento, utilizamos como referencia el siguiente cuestionamiento dirigido a los académicos en el Foro (AVA):

¿Como la visita a la escuela de la Enseñanza Fundamental contribuyó en su formación y lo que quedó de la experiencia de realizar un taller pedagógico? Siéntase libre para comentar las publicaciones de sus colegas.

Cuadro 3 - Pregunta orientadora en el Foro.

Fuente: Ambiente Virtual de Aprendizaje - IFRR

Los PCCs I y II son el inicio de la formación docente, la construcción del perfil profesional del futuro profesor y los estudios didácticos sobre la actuación del profesor, así como los planificaciones dirigidas a la enseñanza de Lengua Española en la Enseñanza Fundamental. Es evidente que

la inseguridad de los futuros profesores, ya que indican la noción de nuevas fuentes y desafíos. El impacto, significado este que permite en análisis las descripciones sobre la académica investigada utilizar la palabra (impacto) o sinónimos por varias veces nos trae la idea de la vivencia en contacto con la realidad escolar, en virtud del primer contacto.

En contrapartida en el análisis de las dos últimas fases, PCC III y IV, indican que los académicos perciben las superaciones y obtienen seguridad en el momento de elaboración de los planes y ejecución, ya que los mismos poseen dimensión del campo teoría y práctica que fortalece y permite formar una es importante resaltar que en un análisis de las descripciones hechas por la académica percibimos que por varias veces en todos los memorias retomaba cuán arduo fue elaborar una planificación, o sea, encontrarse en el cuarto módulo y tener la responsabilidad de tomar posesión de un profesor no fue una tarea fácil.

De acuerdo con el objetivo propuesto en el resumen de la asignatura de práctica como componente curricular IV, podemos ver que los académicos logran visualizar las dificultades y superaciones desarrolladas a lo largo de su trayectoria, dificultades detectadas: Elaboración de un plan de clase, ese el más destacado por la académica, postura en el aula, es evidenciado a partir del momento en que la académica hace relaciones de la dinámica profesor-alumno y muestra frustraciones con relación a su primera ejecución en el taller, también podemos destacar los trabajos en grupo, una vez que algunas actividades desarrolladas

en el transcurso del componente poseía ese criterio, momento en que la profesora busca explorar esa vivencia en equipo.

Viví en la práctica el proceso de construcción del conocimiento, a la hora de usar lo que aprendí fue que ocurrió el desequilibrio conceptual y sólo cuando logré concluir el plan con mis colegas del grupo es que internalicé lo que de hecho aprendí, en ese proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción (MEMORIAL, 2015.2). (Traducción nuestra).

Podemos destacar lo que Pimenta & Anastasiou (2010) nos muestran sobre las prácticas de enseñanza y los saberes válidos a las necesidades de la realidad. A partir del momento en que el académico comienza a entender las necesidades de informaciones que reflejan en la práctica pedagógica es que logran tener una mayor dimensión de cómo la aproximación en el campo es positiva y que las prácticas docentes son como un conjunto de acciones que los guían para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, destacado por Paz (2014). Todo el campo teórico adquirido en el curso produce conocimientos que valoran la práctica docente.

En una visión general de las contribuciones de la práctica como componente curricular para la formación docente, podemos concluir con la siguiente descripción:

Creo que esta experiencia sirvió

para evaluar, decidir qué tipo de profesional queremos ser, si realmente estamos dispuestos a enfrentar todos aquellos problemas que involucran el ambiente escolar, si es verdaderamente a eso que vamos a dedicar nuestras vidas (ENTREVISTA - 2016.2). (Traducción nuestra).

Es perceptible el movimiento dinámico en la formación de los futuros profesores, las experiencias descritas indican el movimiento de apropiación de saberes docentes y el real significado de las prácticas propuestas durante un curso de formación inicial, posibilitar el encuentro de teorías y prácticas, como define Barreiro y Gebran (2006), pero principalmente se percibe la calidad de inversión en ese movimiento:

La articulación de la relación entre teoría y práctica es un proceso definidor de la calidad de la formación inicial y continuada del profesor, como sujeto autónomo en la construcción de su profesionalización docente, porque le permite una permanente investigación y la búsqueda de respuestas a los fenómenos y las contradicciones vividas (BARREIRO y GEBRAN, 2006, p. 22). (Traducción nuestra).

En las palabras de la académica queda evidente lo que Lopes (2010) nos dice sobre los saberes docentes y la reflexión

en la experiencia profesional y personal componiendo el conocimiento profesional del profesor. Entonces, todo conocimiento generado por la '*praxis*' teoría y práctica es despertado dentro de ese proceso de formación docente.

En vista de eso, recorreremos en el sentido de entender dentro del curso de licenciatura acerca de la práctica profesional y los saberes docentes conforme Santos (2012), parte desde la formación docente que se constituyen como doctrinas o concepción e ideologías provenientes de reflexión sobre la práctica pedagógica. Lo que se aprende a lo largo de la formación refleja significativamente en el proceso de elecciones que en el futuro van a basar a los profesores.

En el dinámico proceso de ir y venir en la escuela campo, observar, interactuar, conocer su rutina, los futuros docentes se van apropiando de conocimientos y teniendo posibilidad de conocer las contradicciones de una escuela viva, constituida por sujetos de múltiples características sociales, como describe la académica. Con el contacto escolar, el académico de Licenciatura logra percibir y valorar conceptos teóricos en su desarrollo permitiendo producir la acción y la reflexión.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas desarrolladas en la disciplina de Práctica como Componente Curricular, del curso de Letras - Español y Literatura Hispánica. Relacionando con los saberes profesionales descritos en el perfil del

académico y diseñado en el Plan de Curso.

A partir de lo que fue analizado fue posible constatar que el curso de Letras Español y Literatura Hispánica del IFRR permite al académico de licenciatura el contacto con la práctica docente, para presentar las dificultades de los académicos, en el primer momento de la disciplina, PCC I, con relación al choque de la primera práctica, que es relevante y correspondiente la intención de la inserción de la práctica luego en los primeros módulos / semestres con el propósito de despertar en el académico de licenciatura su profesionalismo y hacerlo tener el contacto con su futuro lugar de trabajo, proporcionando conocer la estructura de una escuela, así como los posibilita enterarse con la planificación escolar. A partir de los resultados de esta investigación aquí relatados, se observa que no hay dificultades de comprensión de lo que la asignatura de PCC, ocasiona en su operacionalización y organización en la construcción y desarrollo del currículo de los cursos de licenciaturas y la propuesta de la disciplina resultar no desafío de articular teoría e práctica.

Es posible ver las contribuciones positivas de la disciplina para el crecimiento

y formación de los estudiantes como futuros docentes, despertadas en las dos últimas fases, PCC III y IV, en las que el académico empieza a desarrollar sus habilidades y saberes profesionales, valorando las contribuciones de la teoría y práctica. Sin embargo, es puesto que la Práctica no se restrinja solamente a la etapa, está presente desde el inicio del curso, permeando toda formación, constituyéndose así en el referencial o matriz que deberá orientar el proceso de adecuación y reestructuración curricular durante todo el curso. Teniendo en cuenta que los prepara para la pasantía curricular, también basado en la práctica con la finalidad de evaluación final del profesor en formación que ocurre en los últimos módulos de los cursos de licenciatura.

Por lo tanto, podemos afirmar que la investigación alcanzó el objetivo propuesto, de acuerdo con el resumen de la asignatura del curso y respuesta de los alumnos, contribuyó positivamente a la reflexión y reconocer la importancia de la disciplina de Práctica como Componente Curricular en el Curso de Letras Español y Literatura Hispánica del Instituto De la Federal de Roraima.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época volume 8. 7ª Edição - São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensiones comunicativas en la enseñanza de lenguas**. Pontes Editores - Campinas, SP. 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Pontes Editores - Campinas, SP. 2012.

ASSIS, R. M. DE; BARROS, M. O.; CARDOSO, N. S. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 4, n. 1, 20 mar. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/20404/19169>>. Acesso em 01 jun. 2018.

BAHIA, Carmem de Britto; PAIM, Ana Verena. Currículo de professores em exercício: Revisitando tempos, espaços e sujeitos. In **Revista Espaço do Currículo**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9096> Acesso em 15 de julho de 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou 1952 - **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. Ed. Vozes, Petrópolis- RJ. Ed.15. 2012.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Currículo: tendências e filosofias**. In: COSTA, Marisa Vorraber. Org. 2. Ed. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BICUDO, M.A.V. Pesquisa Qualitativa: Significados e a Razão que a Sustenta. IN: **Revista pesquisa qualitativa/publicação da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos**. - Ano 1, n.1 (2005) – São Paulo: SE&PQ, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) - Brasília, 2015 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. acesso 14/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017> .

Acesso em: 29 de out.2018.

BRASIL. Ministério de Educação de Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível:** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16/01/2019.

BRASIL. **Parecer n. 28, de 09 de junho de 2015.** Conselho Nacional de Educação. Assunto: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 17, jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso: 28/10/2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002:** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena: MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 14/01/2019

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002:** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior: MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: 14/01/2019

[mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso: 14/01/2019

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri; ANDRADE, Otávio Gois de; REIS, Simone (org). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: UEL, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando Estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. In **Revista Estudo e Debate**, Lajeado, v.18. nº2, p.07-22, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560> Acesso em 14/01/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica Matriz 2015.** Campus Boa Vista, 2015. Disponível em <https://boavista.ifrr.edu.br/cursos/graduacao/Licenciatura-em-Letras-Espanhol-e-Literatura-Hispanica> Acessp em 17/nov/2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educativas e profissão docente.** – 6. Ed.- São Paulo: Cortez,

2002.

LIMA, Lucielena Mendonça de. **A (In) Visibilidade da América Latina na Formação do professor de Espanhol.** Pontes Editores, Campinas- SP, 2014.

LOPES, Claudivan Saches. **O professor de geografia e os saberes profissionais: Processo formativo e desenvolvimento de profissionalidade.** Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: educação, currículo e avaliação:** Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD / Elaboração de conteúdo. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, 2011.

MENDES, Edleise & CUNHA, José Carlos (Org) in Inandé Antunes. **Práticas em sala de aula de linguas:** Diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas: SP, Pontes Editores, 2012.

NASCIMENTO, Nubia. **Representações sobre os Saberes e a Prática do Professor de Língua Inglesa.** Dissertação. Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NETO, Daniel Felix de Alfaz. **O Ensino**

da Variação Linguística na Escola. . Monografia. Universidade de Brasília - Unb, Instituto de Letras, Brasília DF, 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PAZ, F. S. da - **A prática docente do professor de física:** percepções do formador sobre o ensino. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

PIMENTA, S. e LIMA, M. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito.** 7. Ed - Cortez, São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O**

projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática - Três Passos, RS Brasil, 2013.

SANTOS, Suellen Christine Rocha. **Saberes docentes na formação de licenciado em letras: Reflexões sobre a relação entre teoria, prática e currículo.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)—Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, 2012. Brasília, 2012.

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula.** Rio de Janeiro, Fevereiro/2014. Disponível em:
<http://www.ppgd.unirio.br/unirio/cchs/eb/ELABORAODOPLANOENSI-NOEDOPLANODEAULA.pdf>. Acesso: 28/10/2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** 1 ed. 22 reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP. Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso Planejamento e Métodos.** 2 ed. - Porto Alegre; Bookman, 2001.